

Patrimonio, identidad y ciudadanía  
en la enseñanza de las ciencias sociales

## Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales

SEBASTIÁN MOLINA PUCHE, AINOA ESCRIBANO-MIRALLES Y JOSÉ DÍAZ-SERRANO (Eds.)





**PATRIMONIO, IDENTIDAD Y CIUDADANÍA EN  
LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS  
SOCIALES**

**Sebastián MOLINA PUCHE**

**Ainoa ESCRIBANO-MIRALLES**

**José DÍAZ-SERRANO**

**(Editores)**

Universidad de Murcia  
**2016**

Sebastián MOLINA PUCHE  
Ainoa ESCRIBANO-MIRALLES  
José DÍAZ-SERRANO  
Editores

## PATRIMONIO, IDENTIDAD Y CIUDADANÍA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Esta obra es resultado del proyecto de investigación “La formación en identidad regional en ciencias sociales a partir del patrimonio inmaterial. Aplicaciones didácticas para Educación Secundaria Obligatoria” (referencia 18951/JLI/13), financiado por Fundación Séneca, Agencia Regional de Ciencia y Tecnología de la CARM; así como de la ayuda recibida en el Programa “Jiménez de la Espada” de Movilidad, Cooperación e internacionalización de la citada Fundación Séneca (19946/OC/15).

Diseño de portada: **David López Ruiz**  
Dpto. de Expresión Plástica, Musical y Dinámica,  
Universidad de Murcia. [dlr@um.es](mailto:dlr@um.es)

ISBN.: 978-84-617-5021-4

1ª Edición, 2016

EDICIÓN NO VENAL



El Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, como editorial, conserva los derechos patrimoniales (copyright) de esta obra y permite la reutilización de la misma bajo la licencia de uso *Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España*. Los contenidos de la obra se puede copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que: i) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (sitio web, editorial y URL de la obra); ii) no se usen para fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.

© Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2016

# ÍNDICE

## **Patrimonio e identidad en la formación de ciudadanos: la función de la enseñanza de las Ciencias Sociales**

*Sebastián Molina Puche, Ainoa Escribano-Miralles y José Díaz-Serrano .....7*

## **BLOQUE I: Patrimonio y creación de identidades ..... 21**

### **Procesos de identización en entornos culturales**

*Carmen Gómez Redondo .....23*

### **La necesidad de pensar en los otros... Y la ausencia del Patrimonio Intercultural en el currículo de la Región de Murcia para Educación Primaria**

*Irene Martínez Cantero .....35*

### **Ciudadanos diferentes, identidades compartidas**

*Sofía Marín Cepeda .....49*

### **Cuestionar la construcción de la identidad cultural a través de la acción performativa en la formación de profesorado**

*Virginia Gámez Ceruelo y Josué Molina-Neira .....63*

### **Identidades culturales: educando ciudadanos desde la mirada patrimonial**

*Núria Gil Duran, Nayra Llonch Molina y Joan Santacana Mestre .....75*

### **Identidad, valores cívicos y participación ciudadana en la Didáctica del Patrimonio. Aprendizaje y enseñanza**

*Laura Lucas Palacios y Jesús Estepa Giménez .....89*

### **Las representaciones sociales de un país multicultural. Una experiencia educativa en Brasil**

*Lilian Alcántara Soares, David Parra Monserrat y Xosé M. Souto González 101*

### **Enseñanza de la Historia y construcción de la identidad en Japón: el papel de la política hasta mediados del Siglo XX**

*Emilio José Delgado Algarra y Emi Sato ..... 117*

### **Construyendo la identidad indígena Saraguro en España**

*Alberto García Sánchez ..... 133*

### **Musa de la identidad regional en educación: la dama de Elche**

*Ana Valtierra Lacalle y Eloisa López Martín ..... 139*

**BLOQUE II: El patrimonio en la enseñanza de la Historia ..... 153**

**Las posibilidades didácticas del patrimonio urbano para la educación ciudadana en el Grado de Educación Infantil: el caso de Poblenou en Barcelona**

*Gema Cardona Gómez, María Feliú Torruella y Lorena Jiménez Torregrosa* ..... 155

**Censos históricos y datos demográficos del pasado como patrimonio (y recurso didáctico): una primera aproximación**

*Jurgi Kintana Goiriena* ..... 169

**Análisis comparativo de la imagen del patrimonio en la legislación nacional y autonómica dentro de la educación obligatoria**

*Marta Martínez Rodríguez* ..... 187

**El patrimonio de la Historia y su uso didáctico en Educación Primaria**

*Eva Ortiz Cermeño* ..... 201

**El patrimonio arqueológico como recurso educativo a través de los yacimientos. El caso del municipio de Cieza**

*Alfonso Dato Marín y José Monteagudo Fernández* ..... 215

**Repensando el concepto de patrimonio inmaterial y sus límites desde el arte y la educación**

*Juan-Cruz Resano López* ..... 229

**El concepto de patrimonio en los futuros maestros de Educación Primaria al término de su formación básica**

*Ana Isabel Ponce Gea y José Díaz-Serrano* ..... 241

**Testigos de la infamia. Itinerarios por el patrimonio de la Guerra Civil en Jaén**

*Santiago Jaén Milla* ..... 253

**Análisis curricular de los elementos patrimoniales en la asignatura Social Science del programa CBM (Colegios Bilingües de la Región de Murcia) en métodos de tercer curso de Educación Primaria**

*María Esther López Peinado y Francisco López Peinado* ..... 267

**Los bienes patrimoniales locales, un recurso didáctico en el entorno del estudiantes: evaluación de su uso en Educación Secundaria**

*José Pascual Marín Morcillo y M<sup>a</sup> Carmen Sánchez Fuster* ..... 277

**El itinerario didáctico como herramienta de refuerzo e indagación. Un ejemplo: ‘Conoce el casco antiguo de Murcia’**

*Candela del Carmen Egea González, M<sup>a</sup> Amparo López Alejo, Alicia Martínez Gomariz, Javier Martínez López y Luciano Sánchez Cañizares.....*291

**Librilla: Construyendo mi identidad e historia**

*Fernando José Barquero Caballero.....*299

**BLOQUE III: Patrimonio y formación de ciudadanos ..... 307**

**Conoce tu localidad a través de... Cultura y patrimonio desde y hacia la ciudadanía**

*Gabriel Nicolás Vera y Pilar Pelegrín Sánchez.....*309

**Experiencia didáctica: aprendiendo desde nuestro entorno, la actividad pesquera vista desde casa**

*Mónica Trabajo Rite.....*321

**Educación parlamentaria: la oferta didáctica de las cámaras legislativas del Estado Español**

*Elvira Barriga-Ubed, Concha Fuentes y Ann Wilson-Daily .....333*

**El derecho al mal. Las mujeres como sujetos políticos en los textos de secundaria de 2.º de ESO**

*Helena Rausell Guillot y Rafael Valls Montés.....*347

**Propuesta de innovación docente bilingüe en un centro de Educación Primaria en la materia Social Science: aprendizaje cooperativo para la formación cívica**

*María Esther López Peinado y Francisco López Peinado .....359*

**Cooperación, motivación y multidisciplinariedad a través de dos actividades extraescolares en la Región de Murcia**

*Miguel Pallarés Martínez y Antonio Carrión Martínez.....*371

**¿Ciudadano o futuro ciudadano? La condición de ciudadanía de los estudiantes de ESO en los currículos en perspectiva comparada**

*Isadora Sáez-Rosenkranz, Monika Popow y Elvira Barriga-Ubed.....383*

**Nuevos planes de formación ciudadana en Chile. Líneas de acción del Liceo Polivalente de San Nicolás**

*Luisa Montanares Amenarda, Nicolás Seguel Mejías y Rodrigo Salazar-Jiménez.....*397

**Uno spettacolo di... Costituzione**

*Gianluca Salamone*.....409



## **PATRIMONIO E IDENTIDAD EN LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS: LA FUNCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES<sup>1</sup>**

**Sebastián Molina Puche**

**Ainoa Escribano-Miralles**

**José Díaz-Serrano**

*Universidad de Murcia*

En las últimas décadas, el concepto de patrimonio ha pasado de ser el conjunto de “monumentos, obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia” (tal y como lo definía la UNESCO en 1972), para convertirse en el conjunto de bienes tangibles e intangibles que reflejan la herencia cultural de un pueblo, etnia y/o grupo social (Uzcátegui, 2001, en Fontal, 2003). Esto ha llevado a que se pase de una concepción propiamente histórico-artística a una concepción cultural, globalizadora y unitaria en la que existe una conexión interna entre los elementos que lo componen, de forma que en su conjunto tengan significado y expliquen de forma coherente las estructuras sociales (Cuenca, 2002). La apuesta didáctica por el uso del patrimonio en esta

---

<sup>1</sup> Este trabajo es fruto del proyecto de investigación *La formación en identidad regional en ciencias sociales a partir del patrimonio inmaterial. Aplicaciones didácticas para Educación Secundaria Obligatoria* (referencia 18951/JLI/13), financiado por la Fundación Séneca, Agencia Regional de Ciencia y Tecnología de la CARM.

línea ha permitido el uso del entorno urbano y el patrimonio inmaterial (folklore), los cuales posibilitan el trabajo con muy diversas disciplinas, facilitándose su integración en un mismo corpus interpretativo. Su proximidad a la cotidianeidad de los alumnos hace que sean un elemento motivador, que prepara al alumno a enfrentarse a la vida real en un contexto también real. Gracias a este tipo de idea de patrimonio se analizan conceptos sociales básicos como el tiempo, la evolución, el cambio y la permanencia, al mismo tiempo que se desarrollan procedimientos y actitudes, factores que se consideran fundamentales dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, permitiendo todo ello el empleo de una metodología de resolución de problemas (Gómez, Ortuño y Molina, 2013).

Junto a ello, el elemento patrimonial contribuye al reforzamiento de una identidad individual o colectiva (Molina, 2015), debido a los vínculos, los sentimientos o el afecto que una persona o grupos de personas pueden establecer con ese bien (López y Cuenca, 2014). En esta línea, uno de los principales objetivos de la educación patrimonial en la escuela es precisamente fomentar el orgullo y la cohesión grupal (Santacana y Prats, 2015). Por tanto, el patrimonio histórico se considera uno de los elementos constitutivos de la identidad, que permite establecer un nexo de unión entre el tiempo pasado y el valor que se le otorga al presente (Domínguez y Cuenca, 2005).

El patrimonio y la relación que este guarda con la creación de identidades es la temática principal que se va a tratar en el primer bloque de contenidos de esta obra. En concreto, se abarcan ámbitos que van desde los procesos de identidad, diversidad de identidades e identidades compartidas, configuración de una identidad cultural que permita educar a ciudadanos y experiencias concretas sobre la configuración o establecimiento de identidades características de diversos grupos de colectivos.

Gómez Redondo pone en valor la relación cultural y educativa que presenta el patrimonio y la identidad, aportando una secuencia procedimental para el contexto educativo. La autora presta especial relevancia a los procesos culturales de patrimonialización y considera dos inercias dentro de esta perspectiva, como *digestión cultural*, entendido como los procesos de patrimonialización como constructo de identidad ciudadana y como *creación cultural*, dicho proceso de patrimonialización crea vínculos y actitudes patrimoniales con bienes presentes

del individuo. El proceso de patrimonialización es considerado una herramienta de la conformación de la identidad, dicha configuración se denomina *proceso de identización*.

Por su parte, Martínez Cantero pone en su estudio el énfasis en la presencia del patrimonio intercultural en la etapa de Educación Primaria del sistema educativo español, realizando un análisis del currículum educativo y de los libros de texto. La autora destaca la escasez de contenidos interculturales del patrimonio que se encuentra en el currículum autonómico, a pesar del gran potencial que presenta para una educación integral del alumnado con identidad propia y como globalidad colectiva. Y sostiene la necesidad de que el docente contribuya en la construcción de una identidad multicultural del alumnado.

Desde la perspectiva de la diversidad de públicos, la democratización del museo y el patrimonio como agente conformador de identidad, Marín Cepeda recoge una investigación centrada en la evaluación de programas educativos. A partir de los programas analizados, trata de extraer los criterios y estándares de calidad que permitan definir un modelo educativo que oriente la educación patrimonial para todos y que denomina Modelo Universal.

Otro estudio realizado por Gámez Ceruelo y Molina Neira plantea una propuesta didáctica en la formación del profesorado para analizar la construcción de identidades culturales, a partir de la obra de la artista Cindy Sherman, usando como técnica de análisis de la información el grupo de discusión.

Adentrándonos en el concepto de *identidad*, Gil, Llonch y Santacana, relacionan este con el de *diferencias*, y tratan de teorizar sobre otros conceptos que resultan estrechamente relacionados, como son los de *patrimonio cultural inmaterial*, *ciudadanía* y *educación o respeto mutuo*. En función de la *diversidad* destacan dos tipos de identidades: las identidades integradoras y las identidades que excluyen. En base a estas dos concepciones defienden el desarrollo de una didáctica de la educación ciudadana que favorezca la convivencia entre identidades individuales y colectivas diversas, una convivencia basada en el respeto a la diferencia, donde el docente juega un gran papel.

Lucas y Estepa parten del valor educativo del patrimonio y de la construcción de identidades a través de este y proponen el trabajo en el aula de los valores cívicos

a partir de la educación patrimonial y la participación ciudadana. Para ello, establecen *niveles de participación en educación patrimonial y niveles de identidad, didáctica del patrimonio, educación cívica y objetivos didácticos*, defendiendo el desarrollo progresivo de cada uno de los niveles durante la etapa de escolarización, con el fin de crear una ciudadanía participativa, crítica y reflexiva.

Alcántara y otros centran su estudio en las representaciones sociales que presentan los estudiantes brasileños sobre las influencias y población afrodescendiente. Tratan de explicar la percepción del alumnado de Brasil respecto a la interculturalidad, estudiando el contexto social donde surgen las opiniones y, al mismo tiempo, analizan cómo se defienden unos determinados intereses y privilegios. A partir de una investigación con los estudiantes de dos escuelas públicas de Brasil, analizan las ideas y percepciones sobre la población afrodescendiente, con el fin de analizar la efectividad de los marcos educativos de educación antirracista e intercultural del país.

Delgado y Sato realizan una revisión de los acontecimientos históricos, políticos y educativos ocurridos en el Japón Moderno hasta la Postguerra, prestando una especial atención al sustrato educativo de referencia heredado del Periodo Edo. El objetivo de los autores es comprender cómo la enseñanza de la historia puede influir en la construcción de la identidad de los estudiantes japoneses. Una identidad que, como sostienen, está sometida y relacionada directamente con los acontecimientos sociales y demandas políticas acaecidas históricamente. En concreto, centran su atención en el papel de la influencia política e ideológica en la escuela japonesa y en la enseñanza de la Historia, el posicionamiento de la herencia del antiguo régimen, la influencia del Emperador y las imposiciones de las fuerzas de ocupación condicionantes de la identidad nacional.

Defendiendo la construcción de la identidad, pero desde otra vertiente, García-Sánchez plantea en sus líneas, una propuesta didáctica para reforzar la base identitaria de los descendientes de los indígenas saraguros nacidos en España, o traídos a nuestro país a una edad temprana. El proyecto que se desarrollará en las provincias de Vera (Almería) y Puerto Lumbreras (Región de Murcia) tendrá como finalidad que los hijos de los inmigrantes saraguros conozcan las tradiciones y referentes culturales de sus padres y ancestros, de modo que

puedan llegar a reconocerlos, apreciarlos y utilizarlos. Y por ende, valoren sus orígenes y se refuerce su identidad.

Este primer bloque de contenidos se cierra con la aportación de Valtierra y López Martín. Las autoras ponen el foco de atención en la creación de la identidad regional en la etapa de Educación Secundaria, a partir de la Dama de Elche. En el trabajo se profundiza en los motivos que han hecho que la Dama de Elche y otras esculturas de relevantes se conviertan en musas de las diferentes identidades ya sean mediterráneas, españolas o valencianas en el currículo de secundaria y se analiza el por qué esas esculturas han sido elegidas con tal fin.

Tras las líneas de todos los estudios y propuestas planteadas, se destaca la relevancia que se le otorga al patrimonio como fuente indispensable para la creación de identidades individuales y colectivas o globales. El patrimonio despierta un valor emocional y sentimientos de pertenencia a un grupo (Santacana y Prats, 2015), hecho que puede contribuir a la enseñanza de la historia, pero ¿es entendido y utilizado el patrimonio por los docentes como un medio para la enseñanza de la historia?

En un estudio que indaga en las concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en instituciones educativas y centros de interpretación, Estepa, Ávila y Ruiz (2007) detectan que el profesorado, cuando trabaja con el patrimonio a partir de asignaturas curriculares, como la historia, tiende a tratar de forma casi exclusiva conceptos, hechos e informaciones. Algo parecido se ha podido detectar en un estudio reciente, realizado en un centro de Educación Secundaria de la Región de Murcia, y en el que se concluye que el enorme potencial educativo que ofrece el patrimonio es muy poco explotado por el profesorado de Geografía e Historia (Molina y Muñoz, 2016). Por otra parte, Cuenca (2014) detecta obstáculos metodológicos, entre los que señala las dificultades organizativas inherentes al empleo del patrimonio y su tratamiento dentro o fuera del aula.

Las propuestas centradas en el tratamiento didáctico del patrimonio, así como las experiencias reales que tratan de dar luz a mecanismos útiles para la superación de las dificultades metodológicas asociadas a este recurso y para el aprovechamiento conceptual, procedimental y actitudinal del currículo a partir del

uso del patrimonio en la enseñanza-aprendizaje de la historia, son las que ocupan el segundo gran bloque de esta obra.

Cardona, Feliu y Jiménez destacan la importancia de la implicación de los docentes en la formación de nuevas generaciones implicadas en la participación social; en este sentido, encuentran en el patrimonio de entorno del alumnado un alto potencial para alcanzar aprendizajes significativos. Para ello, entendiendo que se debe reorientar la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales y transformar su función en el currículo, el motor de cambio reside en la formación inicial del profesorado. Así, presentan los resultados de una propuesta didáctica con futuros maestros de Educación Infantil que estudian en la Universidad de Barcelona; a fin de promover la participación activa en estos alumnos y fomentar su reflexión sobre el papel educativo que pueden jugar en el futuro para formar en una ciudadanía global, a través del patrimonio y el entorno urbano. Los resultados son interesantes: los futuros maestros de Educación Infantil tienen dificultades para reconocer el valor y la aplicabilidad de la educación cívica en su etapa educativa; si bien, al descubrir las posibilidades que ofrece el uso social del patrimonio, su perspectiva cambia y nace el interés por llegar a experimentarlo en su futuro desempeño profesional.

Kintana Goiriena ensalza el potencial didáctico que podría tener la consideración de los censos históricos desde enfoque patrimonial, destacando la necesidad de darles un tratamiento en el que interaccionen tres elementos fundamentales del enfoque patrimonial: el objeto original, el tratamiento y la sociedad. Sin embargo, en la educación no formal, el uso didáctico-patrimonial no es hallado en la revisión internacional que nos ofrece el autor, mientras que su análisis curricular en España evidencia que sería sencillo introducir los censos históricos en el aula. Solo son precisas la voluntad docente y una ley educativa menos minuciosa y dirigista que la LOMCE en el desarrollo curricular.

Martínez Rodríguez analiza la legislación nacional y autonómica que concreta los currículos de todas las Comunidades Autónomas españolas, para detectar en qué medida están presentes los conceptos de “patrimonio”, “identidad”, “inmaterial”, “manifestaciones”, “tradición” y “folclore” y tomando su recuento como indicador comparativo del papel que se da al patrimonio en los distintos currículos escolares de la educación obligatoria en España.

Ortiz Cermeño presenta una propuesta didáctica centrada en el modelo historicista, que pone en valor la interacción del alumnado de Educación Primaria con el medio sociocultural que le rodea, a través del patrimonio.

Dato y Monteagudo indagan en el uso que se hace del patrimonio arqueológico en las salidas de los centros educativos de Secundaria del municipio murciano de Cieza, enfatizando en sus conclusiones la necesidad de formar al profesorado para un tratamiento adecuado del patrimonio en la enseñanza de las ciencias sociales, aprovechando especialmente las bondades que ofrece este recurso para adquirir la competencia cultural y artística, así como la social y ciudadana.

Resano López, a través de su trabajo, nos lleva a reflexionar acerca del potencial educativo y la necesidad de atender al patrimonio inmaterial, tomando por bastón el arte y con el objetivo de fomentar el espíritu crítico como ciudadanos.

Ponce Gea y Díaz-Serrano realizan un estudio sobre las concepciones que tienen los futuros docentes de Educación Primaria acerca del patrimonio, indagando en la tipología patrimonial y la perspectiva de valor que subyace en las definiciones que aportan del mismo al término de su formación como maestros generalistas. Las conclusiones alcanzadas por los autores señalan la necesidad de incidir en los elementos etnológicos y científico-tecnológicos, así como una perspectiva patrimonial holística.

Jaén Milla describe los resultados obtenidos a través de dos itinerarios didácticos organizados en Jaén en torno al patrimonio de la Guerra Civil Española, orientados hacia el conocimiento del hecho histórico, pero también hacia la creación de una conciencia social crítica sobre las consecuencias de la resolución militar de los conflictos. La experiencia de este autor demuestra la importancia de culminar todo itinerario didáctico en un diálogo-debate que permita reflexionar sobre el logro de objetivos y favorecer la retroalimentación conceptual entre participantes, pero también poner en valor la efectividad del aprendizaje vivencial en la educación ciudadana, tanto en la enseñanza formal como en la no formal e informal.

López Peinado y López Peinado, a través de un análisis de las propuestas didácticas que ofrecen dos editoriales distintas de libros de texto de la materia de *Social Science* (LOMCE) para tercer curso de Educación Primaria, ilustran las

discordancia existentes entre los diversos propósitos curriculares y su concreción en el aula, cuando se ve limitado el clima de conocimiento que requiere el trabajo de determinados contenidos, debido al encorsetamiento docente que introducen los libros de texto.

Marín Morcillo y Sánchez Fuster nos acercan al concepto de patrimonio que poseen los estudiantes de Educación Secundaria del municipio de Cieza (Murcia). Además de identificar sus preferencias tipológicas e indagar en el valor que otorgan a bienes patrimoniales concretos del municipio y a la conservación del patrimonio, también dan luz al tratamiento docente de estos recursos, ofreciendo resultados sobre las instituciones (familia, colegio e instituto) a través de las que visitaron los bienes patrimoniales y la valoración de la educación a través del mismo en el aula. Concluyen que la escuela primaria es la que hace un mayor uso educativo del patrimonio, destacando la necesidad de poner en valor este legado a nivel local, diseñando itinerarios didácticos que generen aprendizajes vivenciales en el alumnado y refuercen esa sensibilización que muestra el alumnado hacia la conservación, restauración y puesta en valor de los bienes patrimoniales locales.

Egea, López, Martínez, Martínez y Sánchez otorgan valor al itinerario didáctico como herramienta de refuerzo e indagación, ejemplificando con su experiencia en un itinerario didáctico centrado en el patrimonio histórico y artístico del casco antiguo de Murcia; la evaluación del mismo permite a los autores recomendar la relación directa del alumnado con el patrimonio como recurso didáctico bondadoso para recorrer la historia de manera consciente.

Barquero Caballero, partiendo de una concepción curricular de desatención al patrimonio local desde las ciencias sociales y detectando en los estudiantes de Educación Secundaria de Librilla (Murcia) desconocimiento y escasa valoración del entorno y de su cultura más cercana, realiza una propuesta didáctica que trata de contribuir a paliar estas deficiencias formativas.

El patrimonio cultural, histórico y artístico en la enseñanza de la historia puede integrarse como un recurso que ayude al alumnado a desarrollar estrategias de análisis e indagación, que le lleve a conectar con un bien material o inmaterial que le permita conocer, a través de él, acontecimientos, situaciones y hechos



pasados, así como establecer interpretaciones e inferencias en el presente (Hernández Cardona, 2002). La didáctica del patrimonio persigue facilitar la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, gracias a la bondad de los elementos patrimoniales como estructuradores de propuestas educativas y como testigos y fuentes para conocer el pasado, comprender el presente y, así, formarse para fundamentar posicionamientos futuros (Cuenca, 2014), siendo en este último aspecto donde los agentes educadores deben encontrar el germen para el aprovechamiento del patrimonio en propuestas orientadas hacia la formación de ciudadanos.

Los diferentes autores que intervienen van a demostrar que, a partir de diversas experiencias educativas e investigaciones, en contextos no solo de educación formal, sino también a través de contextos de educación no formal e informal, se puede contribuir a la creación de ciudadanos.

En esta línea nos inician Nicolás y Pelegrín, que consideran necesario que los ciudadanos se adentren en la historia, actividades, tradiciones, costumbres de su localidad a través del patrimonio cultural material e inmaterial, para ello, diseñan una línea taller denominada “Conoce tu localidad a través de...”, organizada en cuatro fases perfectamente planificadas. En concreto, los autores nos relatan el taller “Conocer tu localidad a través de sus redes de riego”, del que surge el proyecto “Rutas del Agua”, una experiencia en la que los participantes provienen tanto del contexto de la educación formal (centros de educación primaria y secundaria), como del ámbito de la educación no formal (centro cultural de Beniján). A través del diseño y aplicación de diversos itinerarios peatonales para conocer las diferentes redes de riego, su historia y costumbres asociadas, han creado una plataforma *on-line* en la que quedan recogidos todos los recursos utilizados para difundir estas rutas entre los ciudadanos.

Otra experiencia didáctica es la propuesta por Trabajo Rite quien considera que aprender desde nuestra propia experiencia es, sin duda, la mejor forma de hacerlo. Desde esta perspectiva, presenta una experiencia llevada a cabo en el tercer curso de un instituto de enseñanza obligatoria. Dicha propuesta se nutre de las posibilidades didácticas de trabajar el conocimiento desde el entorno más cercano al alumno, desde su propia localidad, utilizando recursos extraídos de su entorno más próximo así como estrategias que favorezcan la motivación por

conocer diversos aspectos de su propia identidad. En la experiencia se trabaja la actividad pesquera, su tradición milenaria y el estudio del patrimonio de la localidad dónde se aplica la propuesta. La finalidad de Trabajo Rite es que el alumnado tome conciencia de su legado, de su tradición, que valore aquellos elementos que son parte de su propia historia para que desarrolle aquellas competencias básicas que les permita entender la sociedad que le rodea.

Barriga, Fuentes y Wilson denuncian la desafección que afecta a los más jóvenes en sus intervenciones en los círculos tradicionales de participación política y consideran relevante para la implicación de los jóvenes en el futuro que se realice una socialización cívica temprana. Por este motivo surge su línea de investigación centrada en el análisis de los recursos educativos que utilizan las instituciones parlamentarias de España para acercarse a la ciudadanía. En concreto, en este trabajo analizan las páginas web oficiales de un total de 21 instituciones españolas durante el año 2015, también contemplan las cámaras legislativas de las 17 Comunidades Autónomas y de las 2 ciudades autonómicas que configuran el Reino de España. Esta descripción es completada con el trabajo educativo diseñado por las Cortes Generales de configuración bicameral: el Senado (cámara alta) y el Congreso de los Diputados (cámara baja).

Rausell y Valls centran su estudio en el análisis de las mujeres como sujetos políticos y tratan averiguar si los materiales curriculares recogen la ampliación de perspectivas de la nueva historia política. Para ello, examinan diferentes manuales de segundo de la ESO de editoriales como ECIR, Edebé, Santillana, SM y Vicens Vives. El objetivo principal de investigación es conocer mejor la dispar representación de hombres y mujeres y la recurrencia en los materiales curriculares de los estereotipos de género. Las conclusiones del estudio apuntan a que las mujeres apenas sí aparecen como sujetos del relato histórico, más allá de aquellas contadas féminas que se ubicaron en la cúspide la pirámide social (reinas); los materiales curriculares mantienen discursos políticos de tipo tradicional, que se limitan a glosar algunas figuras de soberanas o a apuntar el papel político que solían ejercer las reinas consortes o las madres de los reyes y la transmisión a través del lenguaje no explícito de las imágenes de una visión de las mujeres que parece perpetuar ese rol de sumisión.

María y Francisco López Peinado proponen una experiencia de innovación educativa en la que, a partir de la configuración y planificación de diversos recursos educativos y el uso del contexto más cercado, trabajan a través de estrategias de cooperación, para contribuir en la educación integral del alumnado de primaria, propiciando el desarrollo de habilidades necesarias para su integración social tanto en el presente como en el futuro.

Pallarés y Carrión ponen de manifiesto la idoneidad de las actividades extraescolares para fomentar la motivación en Educación Secundaria, a través de su experiencia desde un centro educativo de Lorca (Murcia), en dos actividades que tienen como centros de interés el patrimonio histórico-artístico de Lorca (“Lorca: museo vivo”) y el patrimonio histórico y natural de Abanilla y Fortuna (“En busca del agua: uso y disfrute en el tiempo”).

Sáez-Rosenkranz, Popow y Barriga-Ubed, a través de un análisis de contenido de los currículos educativos de Ciencias Sociales para Educación Secundaria de Cataluña, Polonia y Chile, ofrecen una comparativa del tratamiento que se da a la condición de ciudadanía de los estudiantes. Si bien todos ellos comparten la puesta en valor del ejercicio activo y decidido de la democracia, el posicionamiento respecto a la condición de ciudadanía de los estudiantes difiere entre unos y otros; desde la consideración plena del currículo chileno, pasando por el tratamiento intermedio catalán y hasta la desprovisión ciudadana del estudiantado polaco, los autores desmenuzan cada uno de los casos y nos permiten reflexionar sobre la práctica ciudadana en la que educar coherentemente para con el sistema democrático.

Salazar, Montanares y Seguel asignan una importancia vital para el ejercicio democrático a la educación para la ciudadanía, delimitando una propuesta elaborada desde un centro educativo de educación secundaria de la Región del Biobío (Chile). A través de este proyecto, fundamentado en el Aprendizaje Servicio, se pretende generar lazos de ciudadanía activa entre la comunidad educativa y la sociedad, mediante la formación del profesorado y el intercambio pedagógico-experiencial para el diseño de alternativas formativas en materia de ciudadanía, trasvasando la actividad del centro educativo a toda la comunidad.

Cada una de las aportaciones, como si de afluentes se tratara, revierten en una misma dirección: los ciudadanos, independientemente de dónde proceda su formación (contexto formal o informal), establecen vínculos, valores y sentimientos de pertenencia respecto a un determinado patrimonio, que es característico o relevante en el contexto en el que se desenvuelve. En definitiva, las experiencias de investigación e innovación recogidas en las siguientes páginas ponen en valor la consideración del patrimonio como vehículo indiscutible para la formación de identidades y la educación en valores para el ejercicio de una ciudadanía activa y responsable.

### **Referencias bibliográficas**

Cuenca López, J.M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96.

Domínguez, C. y Cuenca, J. M. (2005). Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural. Análisis de concepciones y propuestas didácticas. *Investigación en la Escuela*, 56, 27-42.

Estepa Giménez, J., Ávila Ruiz, R. y Ruiz Fernández, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 75-94.

Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: TREA.

Gómez, C., Ortuño, J. y Molina Puche, S. (2013). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia del siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6 (11), 5-27.

Hernández Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.

López, I. y Cuenca, J. M. (2014). El patrimonio y las personas: símbolos e identidad cultural como elementos claves para la educación. En O. Fontal, A. Ibáñez y L. Martín (Coords.). *Reflexionar desde las experiencias. Una*

*visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 1161-1171). Madrid: IPCE/OEPE.

Molina Puche, S. (2015). Identidades colectivas y enseñanza de la historia en las sociedades multiculturales actuales. En L. Lima y P. Pernas (edit.). *Didáctica de la historia. Problemas y métodos* (pp. 223-258). México: El Dragón Rojo.

Molina Puche, S. y Muñoz, R. E. (2016). La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la enseñanza formal de las ciencias sociales: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27 (2), 863-880.

Santacana, J. y Prats, J. (2015). La educación patrimonial y su contribución a la educación ciudadana. En L. Lima y P. Pernas (edit.). *Didáctica de la historia. Problemas y métodos* (pp. 175-202). México: El Dragón Rojo.



## **BLOQUE I**

# **PATRIMONIO Y CREACIÓN DE IDENTIDADES**





## PROCESOS DE IDENTIZACIÓN EN ENTORNOS CULTURALES

**Carmen Gómez Redondo**

*Universidad de Valladolid*

### **Introducción**

Muchas han sido las publicaciones que en estos últimos años han puesto de manifiesto la conceptualización del patrimonio como vínculo entre sujeto y objeto (Fontal, 2003; Huerta y de la Calle, 2013; Calaf, 2009; Juanola, Calbó y Vallés, 2006; Cuenca, 2014; Vicent e Ibáñez, 2012). Esta nueva conceptualización deja de lado el valor intrínseco de los elementos patrimoniales para centrarse en el vínculo y, por tanto, en el proceso de construcción del patrimonio ¿Cómo se construye ese vínculo? ¿Cómo se constituye el patrimonio?, ya en los primeros documentos sobre esta disciplina Fontal (2004) comienza a aportar las claves del proceso:

De este modo, todo puede ser patrimonio, pero únicamente lo es aquel que ha pasado por lo que denominamos *proceso de patrimonialización*. Esto significa que para que esa parte de la cultura, de la naturaleza o del medio ambiente se convierta en patrimonio, debe haber experimentado un proceso –largo y complejo- de adhesión por parte de determinados individuos o grupos. De este modo, el concepto de ‘patrimonio’ afecta a la relación entre esa selección de la cultura, de la naturaleza y del medio ambiente, de una parte y, de la otra, el ser humano. Por lo tanto, no podemos hablar de patrimonio sin que exista una proyección del ser

humano sobre esa selección, de manera que la conozca, la comprenda, la respete, la valore, la disfrute y la transite. El patrimonio es, por tanto, una construcción humana asociada a los conceptos de 'identidad' y 'pertenencia'. (Fontal, 2004, p.17).

Así pues, hablamos de un proceso cultural propio, el proceso de patrimonialización. Por tanto, no hablamos solo de un vínculo individual sino de un vínculo colectivo, que permite vincularse con los elementos patrimoniales y con otras personas a través del patrimonio. El patrimonio, como construcción cultural, toma la forma dialógica y dinámica de ésta. Hablamos pues de construcción como proceso que además afecta a todos los niveles a los que afecta la cultura, es decir, se construye el patrimonio tanto en lo objetual como en lo simbólico, y sus agentes son todos los miembros de la cultura.

A lo largo de este trabajo se hablará de dos de las principales inercias que guían los procesos de patrimonialización: "digestión" y "creación" y su implicación en los procesos de creación de la identidad propia y colectiva, lo que recibe el nombre de *procesos de identización* (Gómez-Redondo, 2012). Este análisis de las inercias llevará a plantear los diferentes significados simbólicos que adquiere el patrimonio en relación con la identidad. Finalmente, el análisis y profundización teórica nos permite realizar una propuesta secuencial para la identización desde el ámbito educativo.

### **Procesos de patrimonialización e identización como "digestión cultural"**

Partiendo de la idea de patrimonio como la construcción de significados que conecten a los individuos con su patrimonio, proponemos alejarnos de los significados "originales", de las verdades y los discursos unívocos para profundizar en los procesos de patrimonialización como digestión cultural. Al comienzo de esta comunicación planteábamos dos principales inercias en los procesos de patrimonialización, nos centraremos en este caso en el proceso de "digestión" del patrimonio. El proceso de "digestión" parte de la idea de una realidad dada (herencia) a la comunidad que la interpreta, esta realidad dada es reinterpretada por la cultura actual, adquiere nuevos significados que la sociedad elabora.

El patrimonio biológico intraespecífico, así como el patrimonio biológico extraespecífico, se puede conservar. No ocurre lo mismo con el patrimonio cultural, ya que –como dice José Luis García- se necesita para vivir, y por tanto, es un patrimonio que se hereda pero se usa. Y en ese proceso se transforma, hay sistemas y elementos que se innovan total o parcialmente, y otros que caen en desuso o adquieren nuevas funciones y significados. La cultura, en sus distintas expresiones, es cambiante y éste es un hecho inevitable, no se puede obligar a nadie a vivir como sus antepasados en nombre de la conservación del patrimonio cultural. Y es más, los elementos innovados de la cultura tienen a la postre el mismo interés en los elementos arcaicos y la ventaja, en la medida en que están ‘vivos’, de poder ser estudiados en toda su complejidad. (Prats, 2004, pp.61-62).

Este proceso de patrimonialización como uso, hace referencia a una significación en el presente, es decir el bien patrimonial tiene valor de contemporaneidad, los nuevos significados atribuidos ayudan a los individuos a dotar de sentido a su entorno presente. Por tanto, supone significar un bien desde el presente y para el presente (Fontal, 2006), dotarlo de significación hoy supone también admitir su valor histórico y su valor contemporáneo. Hablamos de digestión como metáfora del proceso de patrimonialización, el patrimonio es apropiado, pero además es transformado como el alimento en un proceso de digestión. Y al igual que en la digestión el fin de la transformación es alimentar al individuo o a la sociedad, es decir, generar un cambio en ese organismo que le ayude en su adaptación al medio. Lejos de la apropiación o asimilación de significados pasados, la digestión del patrimonio supone una transformación de éstos para el cambio individual o colectivo.

La digestión ayuda al individuo a dotar de sentido al entorno y a dotarse de sentido en el entorno. De esta manera, el proceso de patrimonialización supone construir un patrimonio que no se consume en sí mismo sino que ayuda a los individuos de cierta comunidad a forjar su identidad en torno a dicho patrimonio. El patrimonio es aquí permeable a las interacciones de la sociedad, se usa, y esto supone una mayor protección y significación para el futuro. Esta permeabilidad proporciona así un camino de doble vía, por un lado existe un proceso de patrimonialización desde el individuo hacia el objeto y por otro lado una

identización, una construcción de la identidad en base a los significados en lo patrimonial, es decir, al significarse en torno a la propiedad y la pertenencia.

La patrimonialización como “digestión” cultural entonces tiene efectividad a dos niveles, por un lado a nivel individual, donde cada individuo dota de significados personales, genera vínculos asociados a su propia historia e identidad, hablamos de una patrimonialización desde el interior de la cultura. En un segundo nivel, la patrimonialización consiste en encontrar similitud, configurar una comunidad frente a la otredad, por tanto, la patrimonialización es significación consensuada, configura al bien patrimonial como vínculo, entre los individuos con el objeto. El patrimonio construido de esta patrimonialización es una seña de identidad.

El patrimonio, o mejor dicho, las diversas activaciones de determinados referentes patrimoniales, son representaciones simbólicas de estas versiones de la identidad, ya que ésta, como dice Joan Frigolé, no es únicamente algo que se lleva dentro y se siente, sino que también se debe expresar públicamente (Prats, 2004, p.31).

La expresión pública a la que hace referencia Prats, no es sino la necesidad de consenso de los significados desde el presente atribuidos al patrimonio. Son la digestión y el consenso los que hacen que los significados atribuidos al patrimonio sean más dinámicos, cambiando según las necesidades de la cultura y es el consenso el que refuerza los vínculos de identidad y pertenencia con la comunidad.

### **Procesos de patrimonialización e identización como “creación” cultural**

La otra inercia que podríamos señalar en relación a los procesos culturales de patrimonialización es aquella en la que la comunidad se acerca a la creación autónoma y sin directrices del propio acervo patrimonial.

En este caso ya no se busca únicamente acercar a la población los bienes culturales para su consumo, sino favorecer que la gente configure por sí misma su acervo cultural, mediante el aprendizaje significativo y la recuperación de los signos de identidad que definen a cada sociedad (LLull, 2005, p.199).

Así pues, cabe plantear el proceso de patrimonialización también como un contexto creativo, como necesidad cultural ante un vacío o una crisis cultural (en la que las referencias culturales e identitarias heredadas no son reconocidas por la comunidad, o en caso de la aparición de nuevos entornos culturales que precisan significación e integración en la cultura (Eco, 2009)). De esta forma, nuevos ámbitos y procesos generados en la sociedad requieren de nuevos significados y relaciones para integrarlos plenamente en una construcción de la realidad. Uno de estos procesos de integración puede ser el proceso de patrimonialización, es decir, visto aquí desde una perspectiva creativa, la patrimonialización crea vínculos y actitudes patrimoniales con bienes sin pasado, con las construcciones de los nuevos ámbitos aparecidos. No se siguen por tanto metodologías, criterios ni valores para patrimonializaciones de bienes del pasado, la patrimonialización se hace desde el presente con metodologías y criterios del presente y como *feed-back* a un proceso cultural general.

Así pues, en primer lugar referimos a una agencia activa, educada, consciente de su capacidad e integrada y perteneciente al sistema cultural, un individuo o comunidad enculturizados, es decir que conocen las normas del juego, que han desarrollado una capacidad en lo patrimonial y saben ejercerla de forma autónoma. Resulta evidente que este proceso no ocurre de forma espontánea. Es por tanto, necesaria una acción educativa, que a través de un aprendizaje significativo y un desarrollo de actitudes en el ámbito patrimonial, posibilite el desarrollo de estas destrezas.

En segundo lugar, hacemos referencia a nuevos ámbitos culturales y por tanto a la redefinición de los patrimonios, dentro de estos ámbitos. De esta manera, podríamos decir que los significados patrimoniales en torno a estos ámbitos tendrán como eje de giro la relevancia y significación cultural, es decir, la capacidad de representar y expresar las ideas, afectos, sensaciones, experiencias, etcétera que definen al ámbito en cuestión. Por tanto el tipo de significados establecidos deben responder a esta necesidad de patrimonializar lo contemporáneo, es decir, no sirven tampoco aquí significaciones antiguas, sino que, teniendo en cuenta el bagaje de lo anterior como universo referencial, poder significar lo nuevo como tal.

La comunidad, a través de un aprendizaje en base a una herencia aprende también a generar sus propios productos, este proceso caracteriza una cultura patrimonializadora, es decir, una cultura que como parte de su idiosincrasia contempla el patrimonio como hilo conductor. La inercia creativa en los procesos de patrimonialización es, por tanto, una fibra especial que intenta dar solidez al hilo en las partes que los otros hilos (herencias) no cubren, es decir, lo intenta en el presente.

No hay que olvidar aquí la agencia patrimonializadora, el conjunto de personas que pretende definir una nueva identidad, es decir, que pretende establecer una comunidad, en base a una necesidad de dotarse de sentido respecto al entorno. El proceso de patrimonialización es entonces una herramienta, de modo similar al proceso anterior, la patrimonialización contribuye, como herramienta, en la conformación de la identidad.

El patrimonio es aquí estructura de la identidad de una comunidad consciente de su relación con el entorno, es por tanto una comunidad patrimonial, con una identidad en proceso (identización), donde la patrimonialización supone, al establecerse como actitud inicial, un enfoque que queda impreso en todo el proceso de identización.

### **El elemento patrimonial en su relación con la identidad**

De lo enunciado hasta el momento es posible comprender el papel fundamental que tiene el patrimonio en la construcción de las identidades individuales y colectivas. Este hecho queda patente a través de la institucionalización. Muchas de las políticas destinadas al patrimonio se hacen efectivas en torno a esta idea, el patrimonio como emblema de la identidad: política, territorial, local, nacional... Sin embargo esta idea, parece en principio superficial, el patrimonio no se agota en su cualidad de emblema (desde una visión interna) o anuncio (desde una visión externa), el patrimonio forma nexos relacionales entre personas, forma vínculos entre los diversos grupos identitarios, aporta raíz a las identidades colectivas y contribuye a la generación de nuevos significados y uniones en el universo identitario de cada individuo. Por tanto, patrimonio e identidad no son dos esferas que se tocan en un punto, sino que son piezas de un puzzle que se

completan retroactivamente para formar un significado conjunto. Así pues, más allá del emblema identitario el patrimonio se configura como parte vinculante y vinculada a la identidad:

- El patrimonio como seña lindante: Se comprende el patrimonio como seña lindante cuando adquiere significados que llevan a separa en vez de a unir las identidades. Hablamos por tanto de sea lindante cuando un elemento patrimonial forma parte de una identidad, pero este patrimonio no es consensuado por todos los miembros de la comunidad. Para comprender esta definición tan solo es necesario preguntarse ¿Es la tauromaquia una seña de identidad de los españoles?

- El patrimonio como seña vinculada: en contraposición aparece la seña vinculada, en este caso el patrimonio resulta ser polisémico, se le atribuyen diversos significados que le ayudan a establecer relaciones con otras señas de la identidad. Podemos hablar de señas que se relacionan unas con otras para generar una narrativa identitaria, una estructura que sostiene coherentemente una identidad. Por ejemplo, un plato típico no solo es patrimonio gastronómico sino que es una seña identitaria vinculada a otras, describe el perfil de sabores que agradan a esa comunidad, pero también nos habla de un paisaje, en el que se producen los alimentos que lo componen, se relaciona además con los oficios tradicionales o el clima propio del lugar.

- El patrimonio como contexto identitario: al hablar de patrimonio hablamos de una categoría, de un lugar en nuestras memorias individuales y colectivas y por tanto hablamos de un locus o contexto, en torno al que generar identidades. Entendemos que existen identidades que no están asociadas a elementos patrimoniales, por tanto, el patrimonio puede configurarse como un contexto sobre el que generar identidades, donde las manifestaciones culturales tienen un gran poder simbólico y por tanto, identitario. Surge así una adjetivación, una cualidad más que añadir a ciertas identidades, las identidades patrimoniales.

- El patrimonio como encuentro interidentitario: el patrimonio en su interpretabilidad se hace polisémico, alude a más significados que sí mismo, no se agota y por tanto puede ser arrecife de diversidad de identidades, provocando de nuevo el encuentro, y aportando cohesión a la identización. Tal puede ser el

caso de la Sagrada Familia, configurada como seña identitaria catalana y católica, por lo que ambas identidades pueden encontrarse en el elemento patrimonial, actuando éste como cohesionador en la identidad del individuo.

- El patrimonio como vínculo identitario: el patrimonio puede considerarse como una sustancia identitaria y, por ello, supone un punto inicial para la unión entre personas vinculadas ya bajo una misma identidad, o como detonante en la construcción de nuevas identidades. De este modo la unión de las experiencias personales con el patrimonio puede configurarse como cimiento para la construcción de identidades colectivas, que tienen como hito referencial una serie de experiencias significativas con el patrimonio.

- El patrimonio como parte de la autodefinición personal: partimos de la concepción de la identidad como entidad polisustancial (Gómez-Redondo, 2012). El objeto patrimonial puede despertar una propiedad simbólica que nos lleve a la autodefinición: *este patrimonio forma parte de mí, porque me define, por la cantidad de experiencias individuales asociadas a él, por el afecto que siento por él, porque me veo en los significados que se han proyectado...*

### **Intervención desde la educación para la identización: secuencia procedimental**

A lo largo de esta comunicación hemos dejado patente la necesidad de la intervención educativa en procesos culturales como la patrimonialización, no solo como una herramienta necesaria para la concienciación y la conservación del patrimonio, sino caminando más allá y como plantean los principios de la educación, ayudando al individuo en su propia construcción y su relación con el entorno, queda por tanto patente la necesidad de una intervención educativa que tenga en cuenta la construcción del yo como parte de todo proceso educativo, pero en este caso y vista la relación tan estrecha entre patrimonio e identidad, se hace necesaria una intervención educativa cuya finalidad sea la identización a través de la patrimonialización.

Para hablar de educación patrimonial y de procesos de patrimonialización se hace necesario acudir a Fontal (2003) como eje fundamental del planteamiento y estructuración de la acción educativa en esta disciplina. Analizando la secuencia



establecida por Fontal (2003) –conocer-comprender-respetar-valorar-cuidar-disfrutar-trasmitir- es posible dibujar un itinerario, lineal en cuanto a su conformación significativa (interdependencia entre los procedimientos) de tal manera que cada uno se relaciona necesariamente con todos los anteriores, refiriendo así a su carácter significativo, aunque esta significación va mas allá, este proceso de relación con lo anterior sitúa el transcurso del proceso necesariamente orientado hacia el proceso siguiente, es decir, existe una interdependencia con lo anterior y una necesidad de lo posterior.

Sin embargo, si profundizamos en la secuencia propuesta, esta quedaría dividida por una doble intencionalidad, un primer cuerpo de procesos que tendrían como dirección y objeto aprender a patrimonializar (entendido aquí como significar y dotar de sentido) para poder alcanzar el segundo cuerpo de procedimientos que se caracterizan como la praxis cultural del proceso aprendido. Así pues, comprendemos que *conocer-comprender-respetar y valorar* se posicionan como procedimientos cuyo objeto es la significación y dotación de sentido (sensibilización). La linealidad de los procedimientos nos lleva a un segundo cuerpo, relacionado con la praxis de la gestión y construcción patrimonial.

La división de cuerpos propuesta sirve aquí como punto inicial de la implementación del proceso de identización, el proceso de patrimonialización se establece como sustrato del proceso de identización en cuanto a que parte de su proceso nutre además el proceso de identización. De este modo, conocer, comprender, respetar y valorar, como hitos de la secuencia de patrimonialización, han de recorrerse y aprenderse también desde un ámbito identitario. Al final de este recorrido se establece un proceso que sintetiza la praxis del segundo cuerpo, un proceso interno tanto a nivel individual como colectivo, una *patrimonialización* en cuanto a apropiación simbólica que posibilita el resto de procedimientos de la secuencia: cuidar, disfrutar y transmitir.

Ambos procedimientos, patrimonialización e identización a nivel individual, configuran los procesos de internalización necesarios para la construcción de nuevos significados culturales y para la creación de una identidad colectiva.

A partir de aquí se establece la secuencia de identización a nivel colectivo, es decir, hasta la patrimonialización hablábamos de que ambos procesos se nutrían

de los mismos procedimientos, en el procedimiento que denominábamos patrimonialización suponían a la vez una internalización como subjetivación y una colectivización como objetivación del proceso. Posteriormente aparece de nuevo un proceso interno, la *identización individual*, el patrimonio pasa a ser propiedad simbólica. Ha finalizado, por tanto, la relación procedimental y procesual, aunque no su esencia, ya que el ámbito patrimonial se extiende hacia la pertenencia. El elemento patrimonial es significado como parte de la identidad individual. En este proceso, el individuo además debe posicionarse en una actitud de exteriorización y objetivación del proceso de identización realizado.

A partir de la identización individual, incluyendo este procedimiento, aparece el cuerpo secuencial de la identización colectiva, compuesto de los procedimientos *compartir significados* y *consensuarlos* que podríamos considerar performáticos, la puesta en marcha de los procedimientos supone un acto de creación o fortalecimiento de una identidad colectiva. Surge entonces el tercer procedimiento, la *identización colectiva*, que al igual que el proceso denominado patrimonialización se establece como una gestión del cuerpo identitario, una praxis cultural del proceso desarrollado.

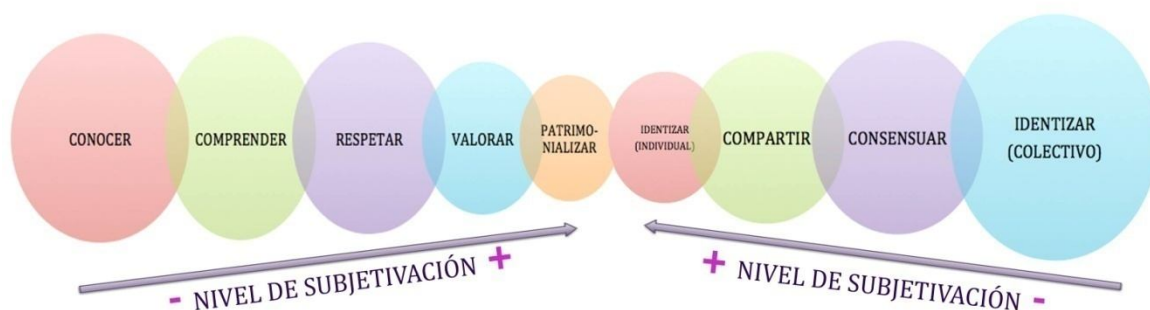


Figura 1. Resumen de la secuencia de procedimientos para la identización

## Conclusiones

La relación entre patrimonio e identidad es un hecho, una idea clave en la que poco a poco se va profundizando desde el ámbito educativo y que está bebiendo de otras disciplinas como la antropología o la sociología, para poder adquirir una visión holística de un proceso cultural más amplio. El patrimonio no lo ha inventado la educación, pero sí que ha conseguido dar un giro sustancial a su

conceptualización, descubriendo que hay una gran raíz social donde otros ven un hito con valor propio.

Con este trabajo se ha pretendido dibujar un marco teórico desde el que poner en valor la vinculación cultural y educativa del patrimonio y la identidad, para finalmente proponer una secuencia procedimental a emplear en contextos educativos para la construcción de una identidad individual y colectiva consciente y relacionada con el patrimonio.

Muchos son los caminos que se abren tras esta propuesta, que no hacen sino reconocer los procesos de patrimonialización e identización como variables e incontables, podríamos afirmar que existen tantas secuencias de patrimonialización e identización como individuos y experiencias. Ambos procesos aparecen ante nuestros ojos como un cosmos de procedimientos, en la investigación educativa está la posibilidad de ir trazando constelaciones que permitan transcurrir el camino para llegar a la patrimonialización y la identización. Este estudio plantea la primera de múltiples constelaciones a construir en la práctica educativa, comprendemos que su pertinencia como modelos vendrá marcada por su éxito.

### **Referencias bibliográficas**

- Calaf, R. (2009). *Didáctica del patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 19, pp. 76-96.
- Eco, H. (2009). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Tusquets.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2004). Introducción. El patrimonio: una realidad con muchas miradas. En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (17-19). Gijón: Trea.

- Fontal, O. (2006). Claves del patrimonio cultural del presente y desde el presente para abordar su enseñanza. *Pulso*, (29), 9-31.
- Gómez-Redondo, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24 (1), 21-37.
- Huerta, R. y de la Calle, R. (2013). *Patrimonios Migrantes*. Valencia: PUV.
- Juanola, R., Calbó, M. y Vallés, J. (2006). *Educació del patrimoni: visionsinterdisciplinàries*. Girona: Documenta Universitaria.
- Llull, J. (2005). Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural. *Arte, Individuo y Sociedad*, (17), 175-204.
- Prats, L. (2004). *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel.
- Vicent, N. e Ibáñez, A. (2012). El uso de las nuevas tecnologías y el patrimonio en el ámbito escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 208, pp. 22-27.

# **LA NECESIDAD DE PENSAR EN LOS OTROS... Y LA AUSENCIA DEL PATRIMONIO INTERCULTURAL EN EL CURRÍCULO DE LA REGIÓN DE MURCIA PARA EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Irene Martínez Cantero**

*Escuela de Música de Orihuela, Conservatorio Profesional de Música de Pilar de la Horadada*

## **Introducción**

En este trabajo se pretende realizar un análisis del patrimonio intercultural en la actual Educación Primaria. Se parte de la idea de patrimonio como legado propio del contexto de cada alumno, por lo que la diferencia debe ser un principio que prime en las propuestas específicas del docente para hacer posible el respeto a las identidades y la idea misma de la ciudadanía. Atendiendo a ello y a las características propias del alumnado de la Región de Murcia, se lleva a cabo un análisis de los contenidos de nuestro actual currículo en Ciencias Sociales, Artes Plásticas, Música y Lengua Castellana y Literatura.

Se comienza en esta introducción con una breve panorámica de la problemática en el “Informe de Seguimiento para la Educación para Todos en el Mundo 2000-2015: Logros y Desafíos” de la Unesco (2015), así como de una pequeña valoración del trato del patrimonio intercultural en la Educación Primaria en el currículo de nuestro país y en los libros de texto.

El informe expone que, aunque se ha avanzado mucho desde el año 2000 y, a pesar de los esfuerzos, la *Educación para Todos* no se ha hecho realidad en todo el mundo. La desigualdad en la educación ha aumentado y los más pobres y desfavorecidos cargan con las peores consecuencias. Tras la “Convención sobre los Derechos del Niño” (Unicef, 1989) y la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” (Unesco, 1990) la realidad no ha respondido a las expectativas. La universalización de la Enseñanza Primaria no se ha logrado y los sectores más desfavorecidos por razones asociadas a pobreza, sexo, ubicación y etnia son los que presentan un mayor nivel de abandono debido a problemas asociados a falta de disponibilidad y calidad docente, reducción de ayudas a educación para estos sectores sociales, carencias relacionadas con el material y el tamaño de las clases (Unesco, 2015).

Aunque en el Marco de Dakar (Unesco 2000) se concluyó la urgencia de centrar la actividad en el plano político nacional y las ONGs, no se ha hallado este apoyo. Hoy nos encontramos en un momento alarmante: el número de refugiados y desplazados internos presentó en el 2013 la cifra más alta desde la Segunda Guerra Mundial, lo cual ha llevado a una educación en emergencias para grupos marginados. Los procesos didácticos aparecen recogidos por primera vez en el informe y se dictaminan como importantes para el aprendizaje de calidad: se necesita una mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en aspectos tales como un plan de estudios pertinente e inclusivo o un enfoque pedagógico eficaz y adecuado (Unesco, 2015).

Ante esta situación, no puede pasar desapercibida una breve valoración de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa –LOMCE- (2013), así como la presencia y tratamiento de la temática en los libros de texto. Con respecto a la primera, y entre sus novedades generales, son destacables: el cambio distributivo de gastos entre escuela pública y privada, la eliminación del valor educativo de algunas etapas, el aborto del proceso secularizador, la supresión de los pocos mecanismos de compensación de desigualdades o la nula participación de diversos agentes del proceso educativo (todos ellos, irónicamente favorecedores de la situación Unesco). En cuanto a libros de texto, Lluch (2003), en un análisis de 208 libros, llegó a resultados poco estimulantes: estamos lejos de una perspectiva intercultural y ésta se trata de forma retórica, racial y con muchos

estereotipos. Este hecho se acentúa en otros análisis más actuales con relación a los contenidos (Blom y Eriksson, 2011), en los que se aprecia cómo incluso la rigurosidad del origen de los materiales puede constatarse como incoherente cuando las finalidades son en sí mismas interculturales en relación, precisamente, a esta procedencia.

## Resultados

Una vez realizada esta aproximación a la temática presentada, se ha llevado a cabo un análisis de los contenidos del actual currículo de la Región de Murcia (*Decreto nº 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*) en las asignaturas que más directamente tratan el patrimonio y posibilitan el acercamiento intercultural al mismo, considerando este patrimonio como parte del legado artístico de cada pueblo. Estas áreas han sido, siguiendo el mismo orden del decreto: Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, y Educación Artística (Música y Plástica). En cada una de ellas se ha realizado un estudio comparativo entre el número de contenidos interculturales propios del patrimonio o relacionados con alguno de estos aspectos (interculturalidad o patrimonio) y el total de contenidos para cada curso, presentándose también de forma literal estos contenidos catalogados como relacionados o propios. Puesto que el área de Valores Sociales y Cívicos es un área optativa, no se ha considerado su análisis.

*Tabla 1. Contenidos del patrimonio intercultural en Ciencias Sociales*

<b>Educación Primaria</b>	<b>Total</b>	<b>Relacionados Bloques</b>	<b>Propios Bloques</b>
	175	14 8%	0 0%
Primer curso	21	2 9'52% Bloques 1 y 4	0 0%
Segundo curso	22	2 9'09% Bloques 1 y 4	0 0%
Tercer curso	24	1 4'16% Bloque 4	0 0%
Cuarto curso	36	4 11'11% Bloques 1, 3 y 4	0 0%
Quinto curso	39	2 5'13% Bloques 1 y 4	0 0%

<b>Educación Primaria</b>	<b>Total</b>	<b>Relacionados Bloques</b>	<b>Propios Bloques</b>
Sexto curso	33	3 9'09% Bloques 1, 3 y 4	0 0%

*Tabla 2. Contenidos relacionados y propios en Ciencias Sociales*

<b>Contenidos relacionados</b>	
Primer curso	Utilización de las normas de convivencia y valoración de la convivencia pacífica y tolerante. Utilización de fuentes orales familiares para reconstruir el pasado.
Segundo curso	Estrategias para la resolución de conflictos, utilización de las normas de convivencia y valoración de la convivencia pacífica y tolerante. Fuentes orales familiares para reconstruir el pasado.
Tercer curso	Nuestro Patrimonio histórico y cultural.
Cuarto curso	Estrategias para la resolución de conflictos, utilización de las normas de convivencia y valoración de la convivencia pacífica y tolerante. Manifestaciones culturales y lingüísticas de España. Los movimientos migratorios. Nuestro Patrimonio histórico y cultural.
Quinto curso	Estrategias para desarrollar la resolución de conflictos, utilización de las normas de convivencia pacífica y tolerante. Nuestro Patrimonio histórico y cultural.
Sexto curso	Estrategias para la resolución de conflictos, utilización de las normas de convivencia y valoración de la convivencia pacífica y tolerante. Manifestaciones culturales y lingüísticas de España. Nuestro Patrimonio histórico y cultural.

Aclaraciones: es de señalar que el bloque 3 suele tener presencia de contenidos relacionados en los criterios de evaluación o en los estándares de aprendizaje y que el bloque 4 suele tratar exclusivamente el patrimonio regional o nacional.

*Tabla 3. Contenidos del patrimonio intercultural en Lengua Castellana y Literatura*

<b>Educación Primaria</b>	<b>Total</b>	<b>Relacionados Bloques</b>	<b>Propios Bloques</b>
	312	16 5'13%	6 1'92%
Primer curso	36	1 2'77% Bloque 5	0 0%
Segundo curso	48	3 6'25% Bloque 5	1 2'08% Bloque 5
Tercer curso	55	3 5'66% Bloques 4 y 5	0 0%
Cuarto curso	57	3 5'26% Bloques 4 y 5	2 3'51% Bloque 5
Quinto curso	56	3 5'36% Bloques 4 y 5	2 3'57% Bloques 4 y 5



<b>Educación Primaria</b>	<b>Total</b>	<b>Relacionados Bloques</b>	<b>Propios Bloques</b>
Sexto curso	60	3 Bloques 5% Bloques 4 y 5	1 Bloques 1'66% Bloques 4 y 5

*Tabla 4. Contenidos relacionados y propios en Lengua Castellana y Literatura*

<b>Contenidos relacionados</b>	
Primer curso	Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, de pequeños poemas y de textos breves de literatura infantil.
Segundo curso	Conocimiento de los cuentos tradicionales: cuentos maravillosos, cuentos de fórmulas, de animales... Distinción entre cuento y leyenda. Conocimiento de leyendas españolas y de otros países. Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual.
Tercer curso	Conocimiento general de realidad plurilingüe de España y su valoración como fuente de enriquecimiento personal y como una muestra de la riqueza de nuestro patrimonio histórico y cultural. Conocimiento de los cuentos tradicionales: cuentos maravillosos, cuentos de fórmulas, de animales... Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual.
Cuarto curso	Conocimiento general de la realidad plurilingüe de España y su valoración como fuente de enriquecimiento personal y como una muestra de nuestro patrimonio histórico y cultural. La literatura: Textos literarios. Temas de la literatura. Prosa y verso. El cuento: la estructura. Los cuentos populares. El teatro: personajes. Poesía. Las fábulas. Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual.
Quinto curso	Las variedades de la lengua. Distinción entre cuento y leyenda. Conocimiento de leyendas españolas y de otros países. Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual.
Sexto curso	Las variedades de la lengua. Distinción entre cuento y leyenda. Conocimiento de leyendas españolas y de otros países. Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual.
<b>Contenidos propios</b>	
Segundo curso	Valoración de los textos literarios como vehículo de comunicación y como fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas y como disfrute personal.
Cuarto curso	Valoración de los textos literarios como vehículo de comunicación y como fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas y como disfrute personal. Lectura de leyendas españolas y de otros países.

<b>Contenidos relacionados</b>	
Quinto curso	Conocimiento general de la realidad plurilingüe de España y su valoración como fuente de enriquecimiento personal y como una muestra de la riqueza de nuestro patrimonio histórico y cultural. Valoración de los textos literarios como vehículo de comunicación y como fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas y como disfrute personal.
Sexto curso	Conocimiento general de la realidad plurilingüe de España y su valoración como fuente de enriquecimiento personal y como una muestra de la riqueza de nuestro patrimonio histórico y cultural. Valoración de los textos literarios como vehículo de comunicación y como fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas y como disfrute personal.
Aclaraciones: aunque no se hace alusión en contenidos de segundo curso, pero sí en posteriores cursos, el bloque 4 de segundo en los criterios de evaluación hace referencia a dialectos españoles y al español hablado en América como fuentes de enriquecimiento cultural.	

*Tabla 5. Contenidos del patrimonio intercultural en Música*

<b>Educación Primaria</b>	<b>Total</b>	<b>Relacionados Bloques</b>	<b>Propios Bloques</b>
	176	3 1'70%	4 2'27%
Primer curso	26	0 0%	0 0%
Segundo curso	25	0 0%	0 0%
Tercer curso	35	0 0%	0 0%
Cuarto curso	29	0 0%	1 3'45% Bloque 3
Quinto curso	26	0 0%	1 3'85% Bloque 3
Sexto curso	35	3 8'57% Bloques 1 y 2	2 5'71% Bloque 3

*Tabla 6. Contenidos relacionados y propios en Música*

<b>Contenidos relacionados</b>	
Sexto curso	Reconocimiento visual y auditivo de los instrumentos acústicos (familias y subfamilias viento, cuerda y percusión) y electrónicos, así como algunos de los más representativos del folclore de la Región de Murcia. Épocas y estilos musicales: descubrimiento de compositores y audición activa de obras de diferentes estilos así como de las más representativas del folclore de la Región de Murcia. Interpretación y memorización de canciones al unísono, cánones, acompañamientos vocales, canciones folclóricas...
<b>Contenidos propios</b>	
Cuarto curso	Reconocimiento auditivo de danzas de diferentes épocas y lugares.

<b>Contenidos relacionados</b>	
Quinto curso	Reconocimiento auditivo de danzas de diferentes épocas y lugares.
Sexto curso	Valoración y reconocimiento auditivo de danzas de diferentes épocas y lugares. Disfrute con la interpretación de danzas del mundo y acercamiento a diferentes danzas tradicionales españolas.
Aclaraciones: en todos los cursos, los bloques 1 y 2 hacen referencia al patrimonio en criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, pero éste tiene un marcado carácter occidental; sin embargo, en el bloque 3 criterios y estándares suelen precisar el carácter intercultural y patrimonial de los contenidos que se han señalado como propios, además de precisarse su importancia en la interacción social y su valoración de manera actitudinal.	

*Tabla 7. Contenidos del patrimonio intercultural en Plástica*

<b>Educación Primaria</b>	<b>Total</b>	<b>Relacionados Bloques</b>	<b>Propios Bloques</b>
	96	0 0%	3 3'12%
Primer curso	24	0 0%	1 4'17% Bloque 5
Segundo curso	34	0 0%	2 5'88% Bloque 5
Tercer curso	38	0 0%	0 0%

*Tabla 8. Contenidos relacionados y propios en Plástica*

<b>Contenidos propios</b>	
Primer curso	Respeto y valoración de las manifestaciones artísticas del patrimonio.
Segundo curso	Respeto y valoración de las manifestaciones artísticas del patrimonio. Disfrute con las obras de arte que podemos encontrar en visitas reales y virtuales a museos y exposiciones.
Aclaraciones: en los criterios de evaluación se concreta el tratamiento del patrimonio de manera globalizada y, en algún caso, se menciona un acercamiento a los contextos culturales de la obra de arte.	

Se exponen, a continuación, gráficos que posibilitan una visión general del análisis realizado.



Figura 1. Contenidos del patrimonio intercultural por asignaturas



Figura 2. Contenidos del patrimonio intercultural en el currículo

## Discusión y conclusiones

Se ha podido constatar en el estudio realizado la escasez de contenidos interculturales del patrimonio en el actual panorama educativo, especialmente analizado para el caso del actual currículo de la Región de Murcia en el que tan sólo 13 contenidos de los 759 tenidos en cuenta (1'71%) para las cuatro asignaturas (Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Música y Plástica) tratan el tema en toda su magnitud y 33 (4'35%) lo presentan como aspectos parciales del mismo, generalmente ligados al patrimonio de la región, del país o a la cultura occidental.

Sin embargo, estos datos no se corresponden con la realidad y las necesidades de los alumnos en las aulas de Educación Primaria en nuestra región. Entre 1988 y 2010, el número de escolares de origen extranjero se multiplicó por diez en nuestro país. El litoral mediterráneo concentra el mayor número de los mismos, siendo para la Región de Murcia en el curso 2009/2010 entre el 11 y el 14%, alumnado en su mayoría de origen europeo (Reino Unido, Rumanía, Bulgaria), marroquí y ecuatoriano. El número de nacimientos de niños de familias que provienen del extranjero ha aumentado considerablemente en los últimos años, siendo particularmente importante en nuestra región. Un 45'8% de los extranjeros de nuestro país deja de estudiar antes de acabar el Bachillerato. En nuestra región esta tasa aumenta al 58'7%. Sólo el 3'2% de los estudiantes universitarios es de origen extranjero, frente al 10% presente en las escuelas. Los estudiantes universitarios nativos, en cambio, representan el 96'8%. El estatus económico y las barreras lingüísticas explican el inferior rendimiento de los extranjeros (IVIE, 2010; Cámara de Comercio de España, 2005; Herce, 2010). A estos datos habría que añadir los derivados del conflicto sirio. La escolarización del alumnado inmigrante de la región se ha caracterizado por su celeridad, precariedad económica, escasa preparación y planificación, etc. (Navarro, 2006).

Partiendo de todo lo expuesto hasta el momento, se concluye esta comunicación con reflexiones en torno a la idea de la educación intercultural y del patrimonio como uno de sus mejores aliados para la consecución de la educación íntegra del alumnado como identidad propia y como globalidad colectiva. Con respecto a ello, Morin (2005, p. 658) reflexiona:

La educación del futuro debe velar porque la idea de unidad de la especie humana no borre la idea de su diversidad y que la de su diversidad no borre la de la unidad. Existe una unidad humana. Existe una diversidad humana.

Sin embargo, el concepto de ciudadanía que hemos heredado de la afirmación del estado-nación va en contra de la universalidad; es decir, de la igualdad y de la solidaridad (Palidda, 1993). No es de extrañar, partiendo de ello, que el currículo de las escuelas de nuestro continente se califique como *eurocéntrico* (Gundara, 1993) y que para vencer el *hispanocentrismo* se considere necesario ofertar contenidos pertenecientes a otras culturas (estilos de vida, artes, valores, etc.)

entre los objetivos curriculares normalizados (Fernández, 2005). La realidad que encontramos es la de una educación multicultural reclamada para saber qué hacer con los inmigrantes extranjeros de culturas tan diversas y extrañas a Occidente, asociados con la marginación y la pobreza; se trata de una educación multicultural para la protección de los de aquí y para la compensación de los que vienen (García, Granados, García-Cano, 1999). Los derechos humanos, el derecho a la diferencia (Young, 1990 y 1995), el otro como centro en los valores y virtudes de la sociedad democrática (Taylor, 1993), básicos en el pluralismo cultural y en el que todas las personas son iguales en derechos, obligaciones y oportunidades, y respetadas en su idiosincrasia cultural, lingüística y religiosa (Romero, 2003) no se hace patente. Para la práctica educativa, esta consecución se basaría en algo tan simple y complejo como que el proyecto educativo del centro y las actitudes y relaciones de docentes venzan la idea de que lo mejor o lo único que se puede hacer es que el recién llegado adopte las pautas culturales nuevas, abandonando las propias o dejándolas relegadas al ámbito privado (Romero, 2003).

El proceso de enseñanza-aprendizaje se debe dar tanto en el ámbito de la enseñanza reglada como en las comunicaciones de conocimientos socioculturales (Prats, 2002). Y, dado que la didáctica del patrimonio está ligada al aprendizaje fuera de la escuela, al aprendizaje informal, habría que unir a la educación formal el análisis de contextos de educación informal y su transmisión al ámbito escolar (Liceras, 2004). Recordando a Ausubel, Novak y Hanesian (1978, p. 1), si redujéramos la psicología educativa a un solo principio, éste sería el siguiente: "El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto y enséñese en consecuencia".

Hemos visto cómo este gran principio no suele estar presente en una educación intercultural tal y como suele entenderse en la práctica. Pero, además, debemos tener en cuenta que, como afirma Pozo (1996) hay diversas formas de averiguar y conceptualizar lo que el alumno ya sabe, de las cuales se derivan implicaciones algo distintas con respecto a la adopción de opciones curriculares determinadas. Por tanto, y desde todo lo expuesto en esta comunicación, se concluye que hacer uso de la gran riqueza que nos puede ofrecer el patrimonio diverso como punto de partida para una educación intercultural se corrobora como necesidad en la

Educación Primaria de la Región de Murcia desde el análisis mismo de la actual normativa educativa. Queda en manos del docente la construcción de una identidad multicultural como base de la igualdad de una sociedad democrática y pluralista y el uso para ello de la mejor riqueza de cada pueblo: su propio patrimonio.

### Referencias bibliográficas

- Ausubel, D., Novak, J.D., y Hanesian, H. (1978). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Blom, M., y Eriksson, K. (2011). *Análisis del contenido cultural de los libros de texto. Buena Idea y Caminando desde una perspectiva intercultural*. Upsala: Upsala Universitet.
- Decreto (2014). Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En BOE (Boletín Oficial de la Región de Murcia), 206, 15 de septiembre de 2014, pp. 33054-33556.
- Fernández, A. (2005). Multiculturalidad en contextos educativos y desarrollo: relevancia de variables psicosociales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 3(1), 181-204.
- García, F.J.; Granados, A., y García-Cano, M. (1999). Lengua y cultura de origen. En A. Franzé (coord.), *De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español*, pp. 215-280. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- Gundara, J. (1993). Interculturalismo: sociedad y educación. Diversidad social, educación e integración europea. *Revista de Educación*, 302, 15-32.
- Herce, J.A. (2010). *¿Hacia otra estructura productiva para la economía de la región de Murcia?* Murcia: CES.
- IVIE (2011). El alumnado extranjero en el sistema educativo español. *Capital Humano*, 123, 3-8.

- Liceras, A. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1).
- Lluch, X. (2003). Multiculturalidad: invisible en los libros de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, 328, 82-86.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 295, 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.
- Morin, E. (2005). Reseña para los siete saberes necesarios para la educación del futuro. *Ra Ximhai*, 1(3), 653-665.
- Navarro, J. (2006). La escolarización de niños inmigrantes en la Región de Murcia. *Anales de Historia Contemporánea*, 22, 135-150.
- Palidda, S. (1993). Por el reconocimiento universal de la libertad de identificación colectiva como un continuum entre ciudadanía y cosmopolitismo. *Revista de Educación*, 302, 33-59.
- Pozo, J. I. (1996). La psicología cognitiva y la educación científica. *Investigações em Ensino de Ciências*, 1(2), 110-131.
- Romero, C. G. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y futuro*, 8, 9-26.
- Taylor, Ch. (1993). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Unesco (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Francia: Unesco.
- Unesco (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Dakar (Senegal)*. Francia: Unesco.
- Unesco (2015). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2000-2015. Logros y Desafíos*. Francia: Unesco.
- Unicef (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid: Unicef.



Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.

Young, I. M. (1995). *Polity and Group Difference: a Critique of the Ideal of Universal Citizenship*. New York: State University of New York Press.



## **CIUDADANOS DIFERENTES, IDENTIDADES COMPARTIDAS**

**Sofía Marín Cepeda**

*Universidad de Valladolid*

### **Introducción**

En los últimos años hemos asistido a un proceso de cambio, aún en marcha, en la concepción de la diferencia y en los procesos de inclusión educativa y cultural, a medida que los departamentos educativos de las instituciones culturales extienden sus programas educativos a todo tipo de públicos, como agentes activos en la educación formal de todos los ciudadanos. En este sentido, la sensibilización de los profesionales en gestión y educación en museos es la primera de las claves.

Como testimonio de esta progresiva sensibilización encontramos congresos, jornadas y eventos desarrollados en diversos puntos de la geografía española (Huesca, Lugo, Valladolid, Madrid, Murcia, Barcelona) en los últimos diez años. El trabajo con la diversidad de públicos es uno de los centros de interés en las políticas educativas actuales.

Parece indiscutible que los ciudadanos somos los usuarios que pueden y deben disfrutar de nuestra herencia cultural, pero nos encontramos diferencias en la accesibilidad física y cognitiva a los espacios encargados de custodiar, exhibir y transmitir nuestro patrimonio.

Es una realidad que, desde su aparición hasta nuestros días, el espacio museístico ha experimentado numerosas transformaciones, como resultado de los cambios sociales, políticos y económicos, así como de sus propios cambios y necesidades internas.

En la investigación que aquí exponemos, realizada desde la Universidad de Valladolid, partimos de la necesidad de democratización del museo y de la necesidad de una apertura de nuestro patrimonio como agente conformador de identidad, independientemente de nuestras diferentes capacidades. Entendemos que es clave, en este momento, definir un modelo de calidad ausente que oriente los esfuerzos en la materia y las prácticas educativas patrimoniales con la diversidad de públicos. Se trata, por tanto, de un modelo que parte de una base flexible que denominamos líquida, puesto que es adaptable a la diversidad de públicos posibles, funcionando para todos ellos en el marco de la flexibilidad que le caracteriza.

### **Justificación teórica y delimitación conceptual**

La necesidad de generar nuevos modelos de museo, sobre la base de una democratización plena de la cultura, tiene su apoyo en una concepción justa e inclusiva de las capacidades diferentes. Martín y Cuenca (2011) señalan que es importante valorar el papel educativo del museo, como aquello que le otorga el sentido social que se les presupone, situación que se promueve cuando se desarrollan propuestas adecuadas dirigidas a los distintos tipos de público.

La diferencia es un concepto vivo, en continuo proceso de reformulación. En nuestra historia más reciente, hemos pasado de una interpretación de la dificultad centrada en el sujeto, para llegar a la idea de inclusión centrada en el currículo. De este modo, las propuestas de adaptaciones específicas para los sujetos con dificultades, se dirigen ahora hacia la demanda de una inclusión efectiva en el currículo educativo. El sujeto deja de ser excluido a través de una educación diferente, poniendo el acento en la adaptabilidad del sistema, contemplando a los ciudadanos en su amplitud, como sujetos todos ellos con diversas capacidades. Ya no se reclama tanto una accesibilidad específica para situaciones

excepcionales, sino que son los programas educativos los que deben flexibilizarse para llegar a todo tipo de públicos.

En esto proceso de reformulación del concepto se ha buscado una acepción neutra, focalizada en los aspectos positivos, en las fortalezas y no en las deficiencias, quedando obsoletos términos peyorativos, que derivaban en prácticas cuasi-inclusivas. No obstante, a pesar de la progresiva sensibilización social e institucional, promulgada desde instituciones de alcance internacional como las Naciones Unidas, hoy en día no es un hecho conseguido.

Desde la óptica de la educación integral en los ámbitos artístico y cultural, la educación patrimonial se presenta como el enfoque más apropiado para entender nuestro patrimonio artístico y cultural como propiedad de todos. Por ello, creemos conveniente delimitar el concepto patrimonio como las relaciones que se establecen entre los bienes (materiales e inmateriales) y las personas, así como propone Fontal (2003), quien dirige además este trabajo de investigación. Dado que el patrimonio, desde esta perspectiva, sólo puede comprenderse en relación con las personas (un determinado bien es patrimonio porque el ser humano le atribuye determinadas propiedades), no podemos comprenderlo excluyendo a una parte de la población. Se trata de lo que denominamos la “dimensión humana” del patrimonio, que abordamos a través de la educación patrimonial.

Por todo ello, no podemos comprender el concepto de accesibilidad como la ausencia de barreras de carácter arquitectónico, sino como la oportunidad de acceder y participar, con la mayor autonomía posible, a los contenidos patrimoniales. Resulta, por ello, clave el concepto de diseño universal, que no es un adaptar para las discapacidades, sino lograr un diseño único, válido para todos, del que todas las personas se benefician. Se trata de proporcionar un uso sencillo y equitativo para todos.

Proponemos el pleno acceso a la cultura, a la configuración de identidades individuales y sociales, como horizonte necesario de la educación patrimonial. La diversidad constituye, además, un doble valor en la educación del patrimonio, dado que son las personas, diversas, quienes construyen el patrimonio, generando así patrimonios que se caracterizan por su amplia diversidad. Si queremos una educación que esté a la altura de las necesidades de la sociedad

actual, debemos implementar una pedagogía pluridimensional, compleja y abierta a lo diverso, en coherencia con los principios de educación inclusiva e igualdad de oportunidades.

Hernández (2009) señala que nos encontramos en un momento de triunfo de la democratización de la cultura. Nunca como hasta ahora había sido tan cuestionado el papel del museo como institución cultural. Se habla de crisis de los museos, del fin de los museos, incluso del fin del arte como tal:

El museo en origen era un almacén para guardar objetos (concepto estático) y ahora es un centro polivalente que incluye actividades diversas (entre dinámico y vivo). Esto ha con llevado la transformación de sus instalaciones (continente o arquitectura) y la aparición de una ciencia o técnica específicas y de un personal formado en ellas (la museología y la museografía) (Hernández, 2009, p. 126).

El museo se convierte en lugar de experiencia, sensibilidad, más allá de lugar o contenedor del conocimiento.

### **El patrimonio, agente conformador de identidades**

La cultura, como producto humano y realidad viva, es contenedora de identidades. Falcón (2010) lo denomina la “dimensión afectiva” del patrimonio, girando en torno a la dimensión vivencial y experiencial del patrimonio, definiendo el patrimonio como una realidad orgánica, un juego vivo de transmutaciones instintivas. Se trata de una dimensión invisible, una energía que fluye y que da sentido a lo que compartimos y que se asienta en la base de las relaciones personales. Ese entrelazado de acontecimientos interiores y exteriores genera el patrimonio vivo entre las personas.

En línea con el autor, la construcción identitaria reflejada en nuestro patrimonio supone una acción inteligentemente creadora. Por ello, aborda el patrimonio como realidad o espacio potencial, capaz de facilitar el surgimiento de espacios poli-identitarios, patrimonios colectivos, donde habita creativamente la humanidad. En sus palabras encontramos un enfoque de la realidad patrimonial, que subraya que reafirma nuestra perspectiva, interpretando el patrimonio como legado universal,

como contenedor identitario de todas las personas, independientemente de sus capacidades diferentes.

El patrimonio es, en consecuencia, acción creadora presente en todo individuo. Esta relación entre patrimonio y diversidad social se sustenta en su comprensión como relaciones inteligentes y afectivas que organizan a la sociedad. La conciencia y la vivencia activa de esta sintaxis es, en sí misma, patrimonio intangible de las personas. Por lo tanto, esas relaciones bienes-personas las describe el autor como fuerzas vivas ligadas a la conciencia, que facilitan la reinención cotidiana de las sociedades. Este juego de relaciones permite la reinención social, potencia el conocimiento, la vida y la comunidad. Esto hace emerger un sentido de comunidad que facilita la aparición de estadios de identidad, de un patrimonio colectivo que se reinventaría todos los días.

### **Revisión legislativa**

Una vez delimitado el mapa conceptual que da forma a nuestro planteamiento, derivamos nuestra sospecha hacia el campo empírico. Creemos adecuado efectuar una aproximación a la legislación, que aporta el esbozo y delimita el campo de pensamiento y praxis en torno a nuestro ámbito de interés.

Según Fontal (2008), en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), modificada posteriormente por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), patrimonio y cultura parecen presentarse distanciados. Se establece una distinción entre los conceptos cultura y patrimonio cultural. La cultura y, por tanto, su enseñanza, comprenden bienes materiales o inmateriales; el patrimonio cultural, y con él su educación, se refieren a determinados bienes previamente seleccionados por su potencial identitario y que, en consecuencia, son objeto de relaciones con personas en términos de identidad, propiedad o pertenencia. Esta es, precisamente, una de las claves para su enseñanza, que la LOE (2006) presenta como un enorme potencial. Esta única alusión al patrimonio recogida por la LOE (2006) abre las puertas, sin embargo, a los reales decretos que, posteriormente, establecen los contenidos mínimos de las diferentes etapas educativas, cuyos textos reflejan con más o menos fuerza el papel que el

patrimonio ostenta en los currículos escolares de la educación infantil, primaria, secundaria, universitaria y en la formación profesional.

Creemos necesario recoger algunos de las claves rescatadas de las leyes analizadas, que ofrecen un esbozo del panorama educativo en torno al patrimonio cultural, siguiendo con el informe elaborado por Fontal, Marín y Pérez (2013):

La gestión del patrimonio y, por tanto, su aprovechamiento científico, estético, ligado al ocio, etc., requiere de un amplio consenso social ¿Por qué algunos enclaves son considerados patrimonio natural y otros no?, ¿qué hace de ellos algo destacable? ¿Qué información podemos obtener de nosotros mismos y de nuestra historia natural a partir de la observación del patrimonio? ¿Por qué conservar nuestro patrimonio?, ¿cómo se puede hacer compatible el progreso de nuestra sociedad y la conservación del patrimonio?

El estudio del patrimonio se puede plantear de manera progresiva, desde la percepción y descripción de aspectos relevantes de nuestro patrimonio, hacia el análisis de su origen y a la problemática de su conservación, involucrando cada vez más al alumnado en los problemas y soluciones respecto a su gestión. La sensibilización ante el medio, conocer el patrimonio o ver la incidencia humana requieren unas actividades en el aula previas y posteriores a las que se realicen en el entorno que se visite.

El patrimonio es considerado como conformador de identidades, capaz de devolver una imagen de nosotros mismos en relación con nuestro pasado, presente y futuro. El concepto que se presenta de patrimonio es constantemente abordado desde una perspectiva holística, lo que demuestra una intención real y una concienciación clara para educar a los alumnos en el respeto por el patrimonio, como riqueza y privilegio que ha de ser entendido en toda su complejidad y respetado por todo aquello que simboliza y contiene.

## **Metodología**

Nuestro objeto de estudio se ubica en el ámbito de la educación patrimonial y la diversidad de públicos. La diversidad y la accesibilidad son un aspecto transversal en nuestra investigación, vinculadas a la existencia de la diferencia. La toma en



consideración de la diversidad es una constante en la historia de los sistemas educativos, puesto que la educación debe capacitar al individuo para el ejercicio de su libertad y autonomía, encontrándose de manera natural con la diversidad entre sujetos (Gimeno, 2000, pp. 11-23).

En la sociedad actual existe un planteamiento de accesibilidad e inclusión social y respeto a los derechos humanos que va más allá del ámbito educativo. Como ya hemos visto, la accesibilidad universal, hoy en día, no es un hecho conseguido en el acceso a la educación, en este caso, patrimonial.

Por ello, nuestra investigación se dirige a evaluar programas educativos en instituciones culturales y museos de referencia en nuestro país, para extraer de sus prácticas aquellos criterios y estándares de calidad que nos permitan definir un modelo educativo que oriente la educación patrimonial para todos.



*Figura 1. Muestra de estudio seleccionada*

Dentro de esta metodología nos basamos en el método de evaluación de programas, siguiendo una serie de fases o etapas que transitan desde la recogida de datos (organización, descripción, revisión de documentos), el análisis e interpretación (correspondencia y modelos, generalizaciones), triangulación (validación, revisión), hasta la redacción final del informe (organización).

Dada la extensión de nuestra investigación, donde analizamos los programas educativos de 8 instituciones culturales, a través de la aplicación de 4 instrumentos, y dado el volumen de información obtenida y la limitación de las

páginas que nos ocupan, nos centraremos en el análisis de resultados, cuyos datos arrojan luz sobre el problema planteado.

## **Resultados**

Una vez aplicados los instrumentos sobre la muestra definida, el análisis de los datos recogidos nos permite detectar y definir 7 modelos educativos, que abordamos a partir de sus ejes teórico-prácticos, para extraer de ellos los estándares de calidad que nos permitan definir nuestro propio modelos teórico-educativo.

Algunos de los modelos que detectamos y definimos ofrecen similitudes con modelos anteriormente descritos por otros autores en el ámbito de la discapacidad. No es de extrañar que encontremos reflejos de estos modelos que se consideran ya superados, puesto que aún estamos inmersos en procesos de cambio. Dichos modelos, en resumen, son:

- Modelo terapéutico o rehabilitador: la diversidad se interpreta desde el paradigma médico, las actuaciones se orientan a rehabilitar. Se dirige a dar respuestas a las necesidades de las personas diferentes.
- Modelo social: no niega la diferencia, se orienta al cumplimiento de la normativa, las limitaciones de la sociedad son el problema. Persigue eliminar las barreras sociales que son generadas por las personas.
- Modelo teórico-inclusivo: se justifica en el cumplimiento de la legislación. Persigue sensibilizar y ser agente normalizador.
- Modelo normalizador: proporcionar igualdad en la participación en el museo normalizando las actividades, adaptándolas a las características y necesidades de los públicos.
- Modelo de la diversidad: basado en la riqueza de la diversidad y en la dignidad y en la plena dignidad de todos.
- Modelo participativo: la clave es la participación activa de las personas. Se orienta al cumplimiento de la legislación y la igualdad en el acceso y participación activa de las personas.

- Modelo integrador: espacio patrimonial como espacio público que se adapta a través de actividades inclusivas y segregadas. Programación educativa flexible igual para todos.

Del estudio en profundidad del funcionamiento de los modelos definidos, extraemos los estándares, es decir, aquellas prácticas educativas y planteamientos teóricos que nos aproximan, cada vez más, a una accesibilidad efectiva de los ciudadanos a su patrimonio cultural. De este modo, proponemos la definición de un modelo teórico propio, basado en los principios e indicadores de éxito detectados, a partir de los cuales definimos parámetros clave y criterios, en consonancia con los planteamientos recogidos a lo largo de la presente investigación. En la definición del modelo seguimos un esquema que nos guía desde sus fundamentos teórico-conceptuales, las líneas que lo enmarcan y que permiten distinguirlo de los modelos anteriormente descritos, pasando por los ejes metodológicos que determinan el enfoque y el planteamiento de la acción educativa, para terminar definiendo la estructura que describe el modelo. Con su definición se persigue cumplir con el objetivo de investigación propuesto, así como llenar un vacío metodológico en el trabajo educativo con el patrimonio, contemplando la diversidad de públicos, cumpliendo de este modo con el objetivo y la finalidad de nuestra investigación.

Por sus características, lo denominamos Modelo Universal, en referencia a su eje principal, las personas, teniendo en cuenta su diversidad y totalidad individual y social. Así, se trata de eliminar la concepción separada o dual entre museo/sociedad, para partir de una concepción de museo o espacio patrimonial en estrecha relación con la realidad humana, desde una visión integral.

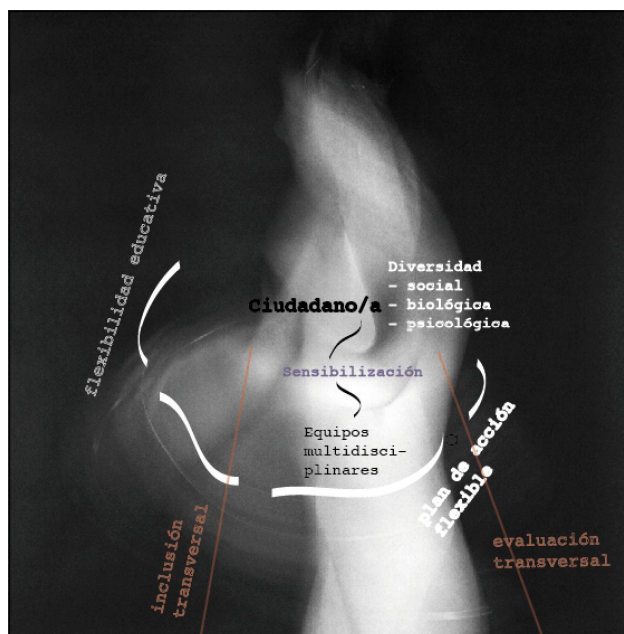


Gráfico 2. Síntesis de claves del modelo universal definido

Algunos de los principios o estándares de calidad extraídos del análisis de la muestra, que dan forma a nuestro modelo, son:

- Trabajar para eliminar las barreras y diferencias generadas por la sociedad hacia la diversidad (las barreras son creadas por las personas, no por los lugares ni los bienes).
- Dirigir las actuaciones a dar respuestas adecuadas a las necesidades de los destinatarios, por lo que es clave el conocimiento de las necesidades de los públicos y la sensibilización hacia esta necesidad.
- Importancia de la sensibilización teórica transversal en torno a la inclusión y adopción de la inclusión como principio integral en la política, objetivos y programas de la institución o espacio de patrimonio.
- Comprender la diversidad como una realidad extensible a todos, sin olvidar todas sus esferas (física, cognitiva, emocional, social, cultural, etc.).
- Adaptar la institución y las estrategias educativas a las características y necesidades de las personas (y no al revés).
- Trabajar para la plena dignidad de todos (cumplimiento de los derechos humanos).

- Concepción de los espacios patrimoniales para y de las personas (participación activa de todos).
- Programación flexible igual para todos. Incorporación transversal de la diversidad durante todo el proceso (diseño, ejecución y evaluación de proyectos).

Desde la pedagogía inclusiva construimos un modelo que responde a esta brecha y ofrece un marco teórico a compartir por todos los agentes implicados, capacitando a todos los individuos para comprenderse como diversos en el contínuum de la diversidad.

### **Discusión y conclusiones**

Como hemos visto, el pensamiento determina la acción. Como hemos visto, diversidad es un concepto en constante construcción. A lo largo de la historia se transita desde una concepción de la diferencia centrada en el sujeto, a la idea de la inclusión centrada en el currículo. Lo diverso está presente en todo aquello que nos rodea, por ello, en la educación patrimonial lo diverso lo interpretamos como un doble valor. Esto supone tener en cuenta ambas disciplinas de referencia: el patrimonio en cuanto a la diversidad patrimonios (personales, colectivos, pasados, presentes, futuros, material, inmaterial,...) y los sujetos en cuanto a posibilidades de ser diversos (somos seres únicos). Esto, en la educación, conlleva la necesidad de diversificar tanto métodos como objetivos didácticos.

Desde nuestros planteamientos, hablar de educación patrimonial supone tener en cuenta tanto la diversidad de personas como la diversidad de patrimonios, pues todos los individuos generamos procesos conformadores de identidad. Ello supone entender la educación patrimonial en un tronco común para la inclusión de todas las personas, pero adaptable a la individualidad de cada individuo, diferente a todos los demás.

La línea de proyección más inmediata de nuestra tesis doctoral se dirige hacia el diseño de una escala de estandarización referente que permita evaluar las prácticas de educación inclusiva en espacios de patrimonio e instituciones de carácter cultural. La evaluación de programas realizada nos permite sentar las bases para establecer una escala de referencia de carácter multidimensional,

generando una lista de control de aceptabilidad inclusiva para la medición de la realidad y la evaluación de actividades, procesos, personal y productos como vía de mejora de la educación.

Esa escala de estandarización nos permitirá delimitar una medida clara de las características y necesidades para el funcionamiento satisfactorio de la educación inclusiva. Parece sensato defender esta sistematización o estandarización que permite ordenar y conocer las condiciones prácticas y de éxito, en pro del beneficio de todos hacia un “currículo” o programa único con unos criterios y estándares de éxito comunes.

De su diseño se abren múltiples líneas de continuidad posibles, como su implementación en áreas locales, nacionales e internacionales, y su aplicación en escalas muestrales amplias que permitan el estudio del estado de la cuestión y la evaluación educativa en muestras más amplias, haciendo posible, por tanto, la generalización eficaz y eficiente de los resultados, conociendo y definiendo nuevos modelos detectados y profundizando en la definición y concreción del modelo propio definido.

### **Referencias bibliográficas**

- Falcón, R. M. (2010). Estética de lo afectivo. *Revista Ariel de Filosofía*, 6, 44- 50.
- Fontal Merillas, O., Marín Cepeda, S. y Pérez López, S. (2013). *Informe sobre el análisis del tratamiento del Patrimonio Cultural en la legislación educativa vigente tanto nacional como autonómica, así como la normativa internacional vigente en territorio español*. Madrid: IPCE.
- Fontal, O. (2003). *La Educación Patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la Didáctica del Patrimonio. En S. M. Mateos (Coord.), *La comunicación global del patrimonio cultural*, 79-109. Gijón: Trea.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes. *Educación y Pedagogía*, 28(12), 9-24.

- Hernández Martínez, A. (2009). Museos para no dormir: la postmodernidad y sus efectos sobre el museo como institución cultural. En J. P. Lorente (Dir.) y D. Almazán (Coord.), *Museología crítica y arte contemporáneo*, 125-144. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 106, de 4 de mayo de 2006.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 295, 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.
- Marín Cepeda, S. (2013). Patrimonios (in)accesibles. La educación del patrimonio orientada a la normalización. En O. Fontal (Coord.), *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*, 93-106. Gijón: Trea.
- Marín Cepeda, S. (2014). Educación Patrimonial y Diversidad: Evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Martín Cáceres, M. y Cuenca López, J. M. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (1), 99-122.





## **CUESTIONAR LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL A TRAVÉS DE LA ACCIÓN PERFORMATIVA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORADO<sup>2</sup>**

**Virginia Gámez Ceruelo**

**Josué Molina-Neira**

*Universitat de Barcelona*

### **Introducción**

A continuación planteamos una propuesta didáctica que, con posterioridad a su aplicación, fue evaluada a través de los resultados de un grupo de discusión llevado a cabo con los mismos participantes de la actividad (Barbour y Kitzinger, 1999; Callejo Gallego, 2001; Morgan, 1998), aplicando técnicas de análisis de contenido (Bardin, 2002).

Dentro del plan docente de la asignatura: «Historia del Arte en la escuela»<sup>3</sup> nos planteamos la necesidad de introducir contenidos curriculares en relación a la

---

<sup>2</sup>Este artículo se ha llevado a cabo dentro de los siguientes proyectos: grupo de investigación consolidado DHIGECS (Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales), reconocido por la Generalidad de Catalunya (2014SGR-955); proyecto Recercaixa 2012 «Educación cívica en les aules interculturals: anàlisi de les representacions e idees socials del alumnado y propuestas de acción educativa» (2012ACUP00185), financiado por la Obra Social “la Caixa”; proyecto I+D EDU2015-65621-C3-3-R, «Desarrollo de la formación sociopolítica para una ciudadanía democrática: diseño e implementación de materiales didácticos en Ciencias Sociales», financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

<sup>3</sup>Asignatura optativa de 3 créditos “Historia del Arte en la Escuela”, de 4º curso del Grado de Maestro de Educación Primaria, en la mención de Profundización Curricular.

Historia del Arte y su vínculo en la construcción de identidades culturales. Para ello, se escogió una temática que permitiera plantear la construcción de identidades culturales complejas, poniendo en cuestión los estereotipos que pueden estar detrás de representaciones sociales construidas en torno a al género, la religión o la política. Para ello se empleó el papel del disfraz, la fotografía y el autorretrato en la Historia del Arte, destacando la figura de Cindy Sherman para mostrar cómo esta fotógrafa, directora y *performance* contemporánea, plantea el cuestionamiento de los roles identitarios, haciendo una crítica social radical sobre los estereotipos, fundamentalmente de género, que se generan en las sociedades occidentales (Fabris, 2003; Krauss, Sherman, y Bryson, 1993; Sherman, Ruff, Montero, y Mosquera, 2011).

La obra de esta artista nos permitió enlazar el tratamiento de la Historia del Arte en la escuela, con ideas sobre variables que afectan a los procesos de construcción de la identidad, como la mirada de los otros y hacia los otros; la empatía, la libertad de expresión o la globalización.

Teniendo como referencia los contenidos curriculares en la actual legislación, en la cual la introducción del área de Ciencias Sociales dicta que:

La finalidad última del área es conseguir la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación (RD 126/2014, p. 19353-19354).

Nos planteamos cómo poder interiorizar estas prácticas de pensamiento crítico a partir de la práctica, no acudiendo a una constante referencia teórica, sino estableciendo el diálogo desde actividades vivenciales que permitieran llegar al debate de la construcción identitaria a partir de la experiencia del alumnado y no de las propuestas teóricas del profesorado.

Si analizamos la legislación vigente en materia de formación de profesorado, como el *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio* (ANECA, 2004) o la orden por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (ORDEN ECI/3857/2007), en ambos documentos se

contemplan el tratamiento de acciones complejas en relación al género, la multiculturalidad y la educación para la ciudadanía, a fin de potenciar las destrezas, conocimientos y actitudes necesarias para un desarrollo de la actividad docente consciente, crítico e implicado con la sociedad. Sin embargo, en la práctica real, la formación de profesorado suele centrarse en las necesidades educativas del alumnado de Educación Primaria, dejando de lado acciones que giren en torno al cuestionamiento de la propia identidad del profesorado en formación. De ahí que propusiéramos una acción performativa que permitiera cuestionarse a través de un ejercicio crítico la propia identidad, ya que de esta manera podrían modificarse las representaciones sociales en torno a cuestiones identitarias, así como el modo en el que construirán y trabajarán cuestiones afines en su futura práctica docente. Es por ello que uno de los objetivos de nuestra intervención didáctica era conectar, no solo con el currículo de Primaria, sino con la legislación en torno a las competencias que el profesorado en formación debe lograr. En concreto, la orden por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (ORDEN ECI/3857/2007), especifica:

Módulo de formación básica: Sociedad, familia y escuela.

Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas. Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar en el periodo 6-12. Relacionar la educación con el medio, y cooperar con las familias y la comunidad. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.

Módulo Didáctico y disciplinar.

Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento crítico (Anexo, de 29 de diciembre de 2007, p. 53749)

Por otro lado, en el *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio* (ANECA, 2004), insta a desarrollar los siguientes conocimientos y competencias:

Conocimientos disciplinares (Saber): Reconocer en las situaciones sociales y personales cotidianas oportunidades para desarrollar actitudes positivas y creativas en los niños.

Competencias profesionales (Saber hacer): Promover el desarrollo de identidad cultural a través del conocimiento histórico y social (ANECA, 2004, p. 104).

Por otro lado, nos propusimos que el desarrollo de la actividad permitiera una aplicación similar en el aula de primaria, replicando lo realizado durante la formación de profesorado, a fin de que experimentaran su potencial educativo y reflexionaran sobre el modo en que debería de hacer la transposición de un nivel al otro. Es por ello que organizamos la intervención didáctica considerando la competencia de aprender a aprender, la competencia social y cívica y la conciencia y expresiones culturales (RD 126/2014), así como los siguientes objetivos marcados por el currículo de Primaria:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad (RD 126/2014, p. 19353-19354)

A partir de estos objetivos generales nos propusimos los siguientes objetivos específicos de enseñanza y aprendizaje:

- Cuestionar estereotipos, reducir prejuicios, y aumentar la comprensión de situaciones sociales y personales cotidianas, a partir de la reflexión en torno a una experiencia performativa inspirada en el trabajo de artistas contemporáneos.

- Fomentar la empatía hacia l@s otr@s haciendo uso del disfraz y la performance, para comprender, a partir de la interacción de los otr@s, que la propia imagen forma parte de un discurso que proyectamos al exterior, es recibido e interpretado por los demás según las características de los interlocutores y el contexto donde se genera la interacción, y que eso condiciona su respuesta hacia nuestra persona.

Con todos estos objetivos planteamos la siguiente actividad: las alumnas (sólo había mujeres en el grupo), debían de realizar una salida en el exterior «disfrazadas», proyectando algún rasgo identitario con el que no se sintieran representadas y que fuera visible para el resto de personas. La idea era que pasearan durante unas dos horas, ya fuera solas, en parejas o en grupo, por diferentes lugares de un mismo barrio, abiertas a interactuar con el resto de viandantes o simplemente experimentar sus miradas o reacciones ante su presencia. Se remarcó la necesidad de que la imagen que se proyectara convenciera al público de que esa era la identidad real de la persona.

La secuencia didáctica en la intervención fue la siguiente:

1ª sesión de presentación:

- La profesora de la asignatura apareció «disfrazada» en clase, rompiendo el marco de normalidad de las alumnas. El disfraz consistió en ir a clase vestida de noche: Tacones de aguja; minifalda; maquillaje pronunciado, etc., atuendo con el cual el alumnado no estaba acostumbrado a ver a la profesora (y con el que la profesora tampoco se sentía identificada, ya que nunca suele vestir de este modo). Sin comentar nada al respecto, la profesora comenzó la clase exponiendo las características, la historia, el urbanismo y la disposición de instituciones culturales del barrio de El Raval, haciendo alusión a cómo las alumnas habían definido en una sesión previa este barrio, con conceptos como: inmigración; peligrosidad, interculturalidad y prostitución.

- Posteriormente, durante la segunda hora de clase, se realizó una sesión teórica sobre el Arte y el disfraz, poniendo como ejemplo la figura de la artista Cindy Seherman. Al comenzar esta parte, las alumnas comprendieron enseguida el porqué del atuendo de la profesora, generándose un diálogo en el que éstas plantearon como, sólo por el atuendo de la profesora, se estaban cuestionando la

profesionalidad de la profesora, e incluso su identidad como mujer, en cuanto a la feminidad y decoro.

- Una vez generada la situación que se pretendía, se planteó llevar a cabo la acción performativa descrita anteriormente en el barrio de El Raval. Esta zona de la ciudad fue escogida teniendo la idiosincrasia de la zona, su carácter abierto y dinámico, así como la diversidad de procedencias nacionales y étnicas de su población. Consideramos que estas características del barrio permitirían sentirse más cómodas a las alumnas, a la vez que permitía enlazar el trabajo con los prejuicios sobre el barrio y los posibles usos del patrimonio. Para ello se profundizó en las características sociodemográficas y patrimoniales del barrio de El Raval, para acabar introduciendo la noción de que los discursos producidos por la propia imagen deben de contextualizarse para comprender la interpretación que otros pueden hacer de ellos (Van Dijk y Ghio, 2011). Se finalizó la clase realizando una lluvia de ideas sobre las posibles acciones performativas que podrían llevarse a cabo, enfatizando la necesidad de que fueran prudentes y antepusieran el respeto hacia el otro al propio proyecto.

2ª sesión: Acción performativa.

- La segunda sesión se comenzó con un paseo por el barrio de El Raval en el que se realizó una visita por lugares alternativos de patrimonio, como edificios de escuelas históricas que fueron construidas a principios del siglo XX, realizando una crítica a la gestión urbanística de la conocida «Marca Barcelona». De las diez alumnas que están matriculadas, nueve acudieron a la 2ª sesión.

- En la segunda hora, se pasó a realizar la performance, en la cual se dejó que las alumnas se distribuyeran libremente. Se dividieron en tres grupos de tres alumnas: El primer grupo iba vestido como mujeres musulmanas (dos de ellas solo con velo y la otra, además, con un vestido típico); el 2º grupo vino disfrazado de lo que ellas denominaron “*choni*” (vistieron con mallas de leopardo, escotes pronunciados, ropa ceñida y maquillaje en abundancia) y el último fue conformado por tres alumnas que se vistieron sin una identidad social que supieran definir, tan solo con vestuario que no era normal para ellas.

3ª sesión: puesta en común y debate.

- Durante el siguiente día de clase, se llevó a cabo un grupo de discusión

poniendo en común sus experiencias y reflexionaron sobre sus propias conclusiones en torno a la construcción de identidades sociales y culturales y sobre la potencialidad de llevar esta experiencia a un aula de Educación Primaria, así como el modo de hacerlo.

## Resultados

El apartado de discusión lo hemos desarrollado a través de las intervenciones que fueron realizadas por las alumnas en el grupo de discusión, teniendo en cuenta todo aquello que era relevante para valorar el logro de los objetivos planteados.

Al inicio, los comentarios tendieron a ser algo estándares, haciendo referencia a la igualdad de las personas y que no debe de discriminarse por cuestiones identitarias. Ejemplo de ello lo encontramos en la siguiente afirmación, que conserva la esencia de la dinámica de la conversación: «...todos somos distintos, pero somos iguales... lo dicen los derechos humanos» (alumna 2).

Poco a poco, las alumnas comenzaron a hacer comentarios personales, haciendo referencia no a teoría, si no a la propia experiencia y lo que habían sentido: «Me gustó la experiencia porque te sientes distinto de ti mismo... intentas acercarte más al punto de vista de los otros. (...) Más que nada nos miran porque estábamos distintos con nosotros mismos. A veces también, cuando uno no se sienta bien consigo mismo se nota en los demás, que estás raro, que no eres tú mismo...» (alumna 1).

Constantemente, hicieron reflexiones a cómo se sintieron juzgadas al ser miradas, y cómo esto las afectaba: «...me están juzgando por algo que yo no soy. (...) Te miran por tu atuendo, por tu forma de vestir. (...) ver que tú realmente... es que eres diferente de cómo eres normalmente, pero que un maquillaje y una ropa tampoco te cambian tanto, es un poco ponerte en el lugar del otro. Por mucho que una persona vista así, tampoco la tienes que juzgar por eso, realmente no sabes lo que hay debajo de ella» (alumna 7). «Si tú lo sufres en tus propias carnes, puedes entender cómo se siente otra persona» (alumna 5).

La reflexión conjunta les llevó a reconocer que la mirada del otro no les resultaba ajena, pues asumían que ante un estímulo similar al que ellas proyectaban también hubieran sentido también prejuicio y hubieran tenido ese mismo tipo de mirada: «Al hacerlo en contextos reales, eres capaz de ser consciente de mirar más tus propios prejuicios. (...) A lo mejor piensas que no los tienes, pero al momento te ves en la situación y te das cuenta, te dices, pues yo en esta situación también miraría a esta chica y no sabías por qué» (alumna 7).

Esta reflexión llevó a la misma alumna a considerar que la actividad era positiva pues ayuda a valorar positivamente, por la actitud que demuestra, a quien no se deja influir por las modas o corrientes de pensamiento hegemónicas: «Cuando tú te vistes de otra persona, te das cuenta de que la gente te mira, y que normalmente miramos a las personas que son un poco distintas, que se salen de las modas. Pero puedes pensar que esas personas son valientes, porque a pesar de que sabes que se pueden llegar a sentir incómodos porque la gente les mire, realmente son capaces de dejar eso y seguir sus principios. (...) lo dejan todo atrás, me da igual quien me mire» (alumna 7).

Los siguientes comentarios demuestran cómo la actividad sirvió también para el cuestionamiento de estereotipos y prejuicios construidos sobre éstos. A partir de la reacción de un grupo de niños de edad escolar que se cruzaron con el grupo de tres alumnas caracterizadas como lo que ellas denominaban *chonis*, las alumnas reflexionaron sobre los estereotipos que se introducen en la profesión de maestra, y cómo la figura de la maestra se construye a través del imaginario: «Nos cruzamos con un grupo de niños y uno me miró y dijo: Wallaaa!!! y yo pensé: y, ¿qué pasa si yo visitara así siempre? ¿No puedo ser profesora si visto así? ¿Pero esto qué es? ¿Tienes que cumplir unos patrones para tener una profesión?» (alumna 2). «Discutimos entre nosotras ¿Cómo tiene que vestir una profesora para ser aceptada? (...) y esos prejuicios los tienen los padres y los profesores» (alumna 3). «Pero los adolescentes no nos miraban, están como que más acostumbrados...» (alumna 7).

Queremos destacar cómo se articularon las conclusiones en torno a cómo llevar esta experiencia en un aula de Educación Primaria. En ningún momento hubo una confusión con llevar literalmente este tipo de actividad de formación de profesorado a un aula con alumnos de 6 a 12 años.



Por otro lado, hubo una reflexión que introdujo y que consideramos especialmente relevante. Las alumnas consideraron que este tipo de actividades puede ayudar también a mejorar la autoestima y dar herramientas para el empoderamiento del alumnado; pues puede inducirse la reflexión sobre la superficialidad e inconsistencia de los estereotipos y de los prejuicios, revirtiendo en el cuestionamiento de la propia identidad y cómo ésta se construye. Así mismo, consideraban también que podría darse una lógica contraria, pues a partir de reforzar estos dos factores, también se podría reducir prejuicios, ya que trabajar la autoestima del alumnado de Primaria, puede fomentar una mirada hacia *el otro* libre de prejuicios.

Las alumnas reivindicaron por encima de todo, la construcción de una identidad individual basada en la autonomía y la autoafirmación, pero a la vez, basada en una identidad que no debe ser fija, sino que debe ser permeable, abierta al cambio que producen las nuevas experiencias. A continuación presentamos diferentes comentarios que reflejan lo anterior: «También se debería reivindicar la capacidad de ser uno mismo, de tomar decisiones. Tener tu autonomía, a la hora de: si me gusta el color rosa y soy un niño ¿qué pasa? (alumna 7)»; «Creo que es importante inculcar desde pequeños que se deben sentir bien con uno mismo. Llevar lo que ellos quieran, con lo que se sientan cómodos. (...) que no te sientas inseguro» (alumna 5); «Hay que plantearte tu identidad. Plantearte quien eres y luego ya a partir de aquí sentirte orgulloso de ello» (alumna 6)

«A lo mejor cuando son pequeños no están seguros de cuál es su identidad, pero reconducirles un poco a que la encuentren, pero que sepan que esa identidad no es fija, que como todo cambia, que para encontrarla a veces hay que ir cambiándose... (...) El cambio para conocerte, probar distintos modelos que no solo es con la ropa, es con todo. Como en los deportes, tienes que practicar varios para encontrar el que te gusta... Es como una búsqueda. Que los profesores den amplitud de miras que pueda dejar a los niños colocarse donde ellos quieren estar, pero saber que en otro momento dado pueden llegar a cambiar, pero siempre teniendo un poco su propia individualidad» (alumna 7).

«Yo creo que habría de corresponder más la teoría con la práctica, porque como que el discurso está ya aceptado, pero luego en situaciones reales, en el día a día, no es tan natural como se dice y la gente crea tantas situaciones de igualdad

como... la discriminación positiva sigue siendo discriminación. Tratas de trabajar algo que termina siendo artificial. Creo que está más avanzada la teoría en ese aspecto que la práctica» (alumna 5).

## **Discusión y conclusiones**

La evaluación de los resultados a través del análisis del grupo de discusión indica que los objetivos planteados se lograron. Por tanto, podemos considerar que la actividad propuesta resulta válida para el cuestionamiento de la construcción de las identidades culturales, así como para mejorar las competencias del profesorado en formación según las directrices de las leyes educativas vigentes en relación a la formación inicial del profesorado.

Constatamos que resulta un buen recurso educativo la transposición didáctica de las estrategias utilizadas por las y los artistas performativos contemporáneas, como mínimo en cuanto al cuestionamiento de prejuicios y estereotipos, así como para favorecer la empatía hacia *l@s otr@s*, en la formación inicial del profesorado.

Por otro lado, a pesar de compartir la idea de que puede resultar una actividad útil para la consecución en Educación Primaria, e incluso en Educación Secundaria, de los mismos objetivos planteados para la formación inicial del profesorado, deberían de llevarse a cabo réplicas de estudios similares que permitieran verificar esta intuición.

## **Referencias bibliográficas**

ANECA (2004). *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio*, (2. Volúmenes). Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y la Acreditación. Recuperado de [http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco\\_jun05\\_magisterio1.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf)

Barbour, R. S. y Kitzinger, J. (Eds.). (1999). *Developing focus group research:*

*politics, theory and practice*. London: Thousand Oaks, Calif. Sage Publications.

Bardin, L. (2002). *El Análisis de contenido*. Torrejón de Ardoz: Akal.

Callejo Gallego, J. (2001). *El Grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.

Real Decreto (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 52, de 1 de marzo de 2014.

Orden (2007). Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, BOE (Boletín Oficial del Estado), 312, de 29 de diciembre de 2007.

Fabris, A. (2003). Cindy Sherman ou de alguns estereótipos cinematográficos e televisivos. *Revista Estudos Feministas*, 11(1), 61-70.

Krauss, R. E., Sherman, C. y Bryson, N. (1993). *Cindy Sherman: 1975-1993*. New York: Rizzoli.

Morgan, D. L. (1998). *Planning focus groups*. Thousand Oaks etc.: Sage.

Sherman, C., Ruff, T., Montero, F. y Mosquera, G. (2011). *1.000 caras/ 0 caras/ 1 rostro: Cindy Sherman, Thomas Ruff, Frank Montero*. Madrid: La Fábrica.

Van Dijk, T. A. y Ghio, E. (2011). *Sociedad y discurso: cómo influyen los contextos sociales sobre el texto y la conversación*. Barcelona: Gedisa.



## **IDENTIDADES CULTURALES: EDUCANDO CIUDADANOS DESDE LA MIRADA PATRIMONIAL**

**Núria Gil Duran**

*Universitat Rovira i Virgili*

**Nayra Llonch Molina**

*Universitat de Lleida*

**Joan Santacana Mestre**

*Universitat de Barcelona*

*Grupo DHIGECS y Red 14*

### **La diferencia como definidora de identidades**

Centrándonos en el ámbito de la ciudadanía, identidad y patrimonio nos proponemos profundizar en el análisis de la visión de patrimonio y los procesos de construcción identitaria y la educación ciudadana. Por ello, vamos a partir del concepto “identidades”, fijándonos en su acepción más amplia, y relacionándolo con el de “diferencias”, para posteriormente teorizar sobre otros conceptos que resultan estrechamente relacionados, como son los de “patrimonio cultural inmaterial”, “ciudadanía” y “educación” o “respeto mutuo”.

En efecto, el concepto “identidad”, en su acepción social, y también en la psicológica individual, está estrechamente ligado al concepto de “diferencia”, puesto que la misma existencia de una o diversas identidades se define a partir de las similitudes entre los integrantes “adscritos” a una identidad y las diferencias que los separan respecto a otras identidades. Por lo tanto, desde el momento que

aceptamos la existencia de diversas identidades que se diferencian entre sí a partir de una serie de características distintas, aceptamos la existencia de la “diferencia”.

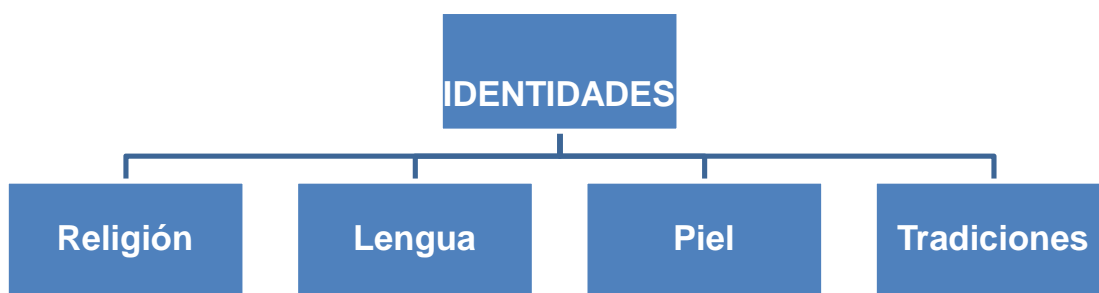
Muy a menudo estas diferencias son de tipo cultural, y, en este sentido, casi todos los pueblos se reconocen identitariamente por oposición a otros, a través de establecer comparaciones respecto a la diferencias en la manera de vestir, en las formas de comer y de preparar alimentos, en la lengua empleada, en los ritos y tradiciones, en la manera de concebir la religión y la moral, etc. De esta manera se establece una cierta dicotomía entre “nosotros” – “los otros” (Sennett, 1975, p. 78). Así, pues, todas las culturas aceptan la existencia “del otro”, puesto que en ello reside el reconocimiento de su propia existencia. En este sentido, la antropología determina diversos grados de reconocimiento del otro siempre a través de una cosmovisión que parte de la centralidad de la identidad propia y que va de menor a mayor respeto hacia las otras identidades; en este sentido, Harris (2007) describe el etnocentrismo como “la creencia de que nuestras propias pautas de conducta son siempre naturales, buenas, hermosas o importantes, y que los extraños, por el hecho de actuar de manera diferente, viven según patrones salvajes, inhumanos, repugnantes o irracionales” (p. 144). Así, pues, partiendo de esta base, los individuos somos etnocentristas puesto que medimos al resto de culturas desde los valores válidos para la nuestra. En este sentido, nos movemos desde los postulados de aquellos que asumen que las premisas que estructuran sus formas de vida son iguales en todo el mundo, a postulados más intolerantes o restrictivos, que saben que hay otras culturas, pero las consideran inferiores, incorrectas, inmorales e incluso perversas; o otros más permisivos, que reconocen que “los otros” también son etnocentristas y piensan que los otros han las cosas adecuadamente y en consonancia con su cultura, como nosotros las hacemos en función de la nuestra. En este último caso, nos movemos en parámetros del denominado relativismo cultural.

Es en este punto en qué podemos recordar aquella célebre frase sobre el derecho a la diferencia, tratando de establecer cuáles son sus límites. El derecho a la diferencia, es más, a la libertad a ejercer dicha diferencia, empieza donde termina la de los otros. En este sentido, Mill (1980) afirmó «la libertad del individuo acaba donde empieza la libertad de los demás» (p. 86-87). Además, en los ideales de su

pensamiento filosófico, el autor ya se preguntaba sobre la responsabilidad del propio individuo y lo que le corresponde al conjunto de la sociedad.

### **Identities que construyen e identities que destruyen**

Y esa diferencia, o diferencias, nos pueden conducir por dos caminos con connotaciones bien distintas. El gráfico 1 ejemplifica diferentes formas de identities, las que nos transportan hacia la integración. En el gráfico 2 vemos las diferencias entre las identities.

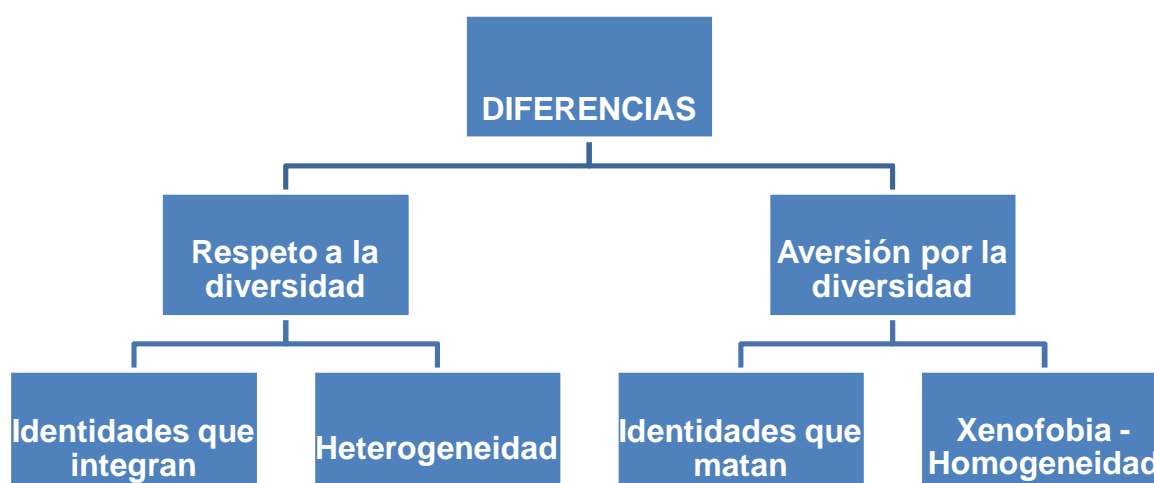


*Gráfico 1. Diferentes formas de identities*

Por un lado, como se muestra en el Gráfico 1, vemos cómo partiendo del concepto “identidad” se pueden derivar distintas ramificaciones; en este caso, remarcamos las siguientes: religión, lengua, color de la piel y tradiciones. De alguna manera, se trata de las manifestaciones más evidentes de dicha diversidad, una diversidad de identities, no todas ellas culturales, que, a su vez, tienen más subramificaciones; puesto que, por poner solo un ejemplo, de la religión y las tradiciones se pueden derivar formas del vestir diversas, que sería otro elemento de diferencia. Ante la evidencia de dicha diversidad, ya no solo como una realidad lejana, sino como una realidad cotidiana, consideramos capital poder tratarla en la escuela, desde las edades más tiernas, dotándola de naturalidad y sin descontextualizarla. Es importante aproximar el derecho a la diversidad y, por consiguiente, a las identities distintas y heterogéneas, desde edades tempranas de una forma práctica y vivencial, no solo de manera teórica ni de modo anecdótico o superficial. Por lo tanto, creemos determinante abogar por la educación desde la diversidad para la diversidad y con la diversidad valorando los aspectos positivos de la pluralidad y la diversidad tanto de formas culturales

grupales como de maneras de pensar y actuar individuales, poniendo énfasis, también, en los límites a la diversidad.

La cuestión de la identidad y la diferencia es de vital importancia para nuestras sociedades, puesto que se derivan dos caminos contrapuestos en función de cómo los grupos, sobre todo los dominantes dentro de una sociedad, abordan la diferencia. Una opción, es la de reconocer y aceptar la diversidad, tanto grupal como individual, como algo positivo para el común de la sociedad; este es el caso de las nacionalidades que integran sin excluir, que acogen sin repudiar, nacionalidades que podemos considerar como inclusivas. La otra vía, en cambio, es la de aquellas concepciones que pueden llevar a ver las diferencias como elementos de distorsión para el bien común de la sociedad y que, por ello, deben ser atacadas y superadas. Estas sociedades que valoran una cierta homogeneidad en contraposición a la heterogeneidad, son propicias para generar xenofobia, como afirman Aranguren y Sáez (1998), ya que conducen a posiciones de racismo y totalitarismo, donde crece el odio. Esas son las nacionalidades que pueden, incluso llegar a matar (véase gráfico 2). Por tanto, en función de cómo una sociedad actúa ante las diferencias, podemos decir que hay identidades integradoras e integridades que excluyen; nos encontramos, por tanto, con nacionalidades que integran y nacionalidades que matan.



*Gráfico 2. Tendencias que aportan las diferencias en las identidades*



## Educación ciudadana ayer y hoy

Desde el punto de vista de la educación, cabe preguntarse qué tipo de sociedad queremos fomentar: aquella en que impere una identidad dominante, homogeneizadora y excluyente o una en que se valore la diversidad, la heterogeneidad y se busque la integración del otro en un nosotros más amplio.

Por lo tanto, la responsabilidad desde las aulas es la que debemos generar mediante una didáctica de la educación ciudadana que favorezca la convivencia entre identidades individuales y colectivas diversas, una convivencia basada en el respeto a la diferencia que, no olvidemos, para que sea efectiva en el futuro, debe comenzar en el aula y el centro educativo para que el alumnado, los futuros ciudadanos, hayan experimentado previamente dicha convivencia y ello se refleje en su trayecto de vida.

Si recordamos qué era la polis para Platón y como originariamente era ya predicha la dificultad de compartir en un espacio limitado. Efectivamente, ya en el siglo IV a. d. C. la lucha por el poder y la convivencia en el respeto era ya una preocupación, no sólo en las aulas, también en la ciudad.

Mientras que *Educere* en latín, significa extraer o sacar, y *educare* significa llenar, nutrir o alimentar, es desde las *padeias griegas* y las *humanitas romana*, que impulsó Cicerón, desde dónde se plasmaba la condición acogedora como la suficiente justificación plena, la actividad humana (Arbea, 2002). La función de nutrir esa convivencia debe promover y ejercitar a la vez hacia el respeto entre ciudadanos, de extraer lo mejor del ser humano y no cultivar precisamente diferencias y rencores.

Si partimos de la diversidad y de las identidades que la integran, detectamos también que el antiguo mito griego de Prometeo relata que cuando Zeus creó el mundo desde el Olimpo, distribuyó diferentes dones según las características de cada uno de los seres vivos y sus necesidades para poder sobrevivir. Como nos recordaban Hernández y Santacana (2009) y Coma (2011), a los humanos les entregó primero el fuego, pero al comprobar que los humanos salían muy perjudicados, posteriormente detectó la necesidad de entregarles, entre otros, el don de la justicia y el del respeto mutuo. En la actualidad, no dudamos que ésta es una de las mayores necesidades, podríamos afirmar que son ingredientes de

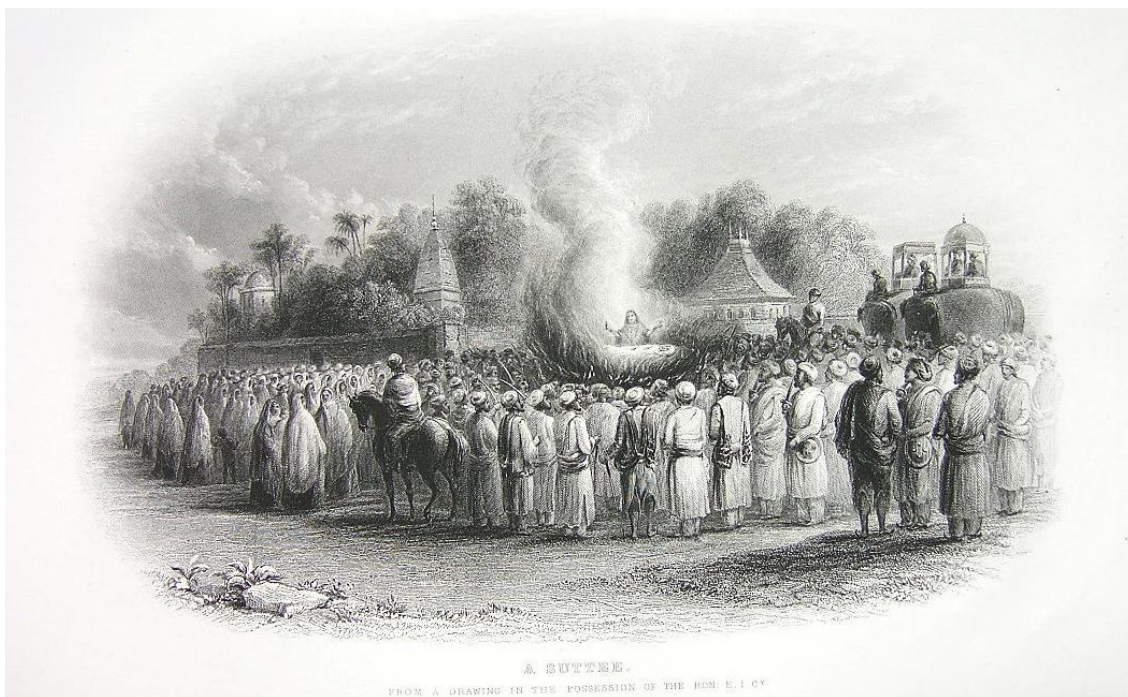
la supervivencia. La falta de respeto mutuo es uno de los mayores problemas que puede germinar en la sociedad, en un colectivo, en las aulas.

De ahí se deriva lo que Coma (2011) llama “Ciudad Educadora”, es decir, la ciudad que, dotada de normas para la convivencia, intenta que todos y cada uno de sus miembros tengan el doble sentido de la justicia.

El ideal educativo es pues el de la tolerancia, el respeto mutuo, la educación en sociedad, todo ello, como una justicia que distribuye equilibrio entre la humanidad. No olvidemos que la educación es también un proceso de socialización y cuando se van aprendiendo conocimientos también incluimos una concienciación cultural y una adquisición de conductas que llegan a través de las generaciones anteriores. Por ello, a través de los antepasados y nuestros ascendentes adquirimos formas de conducta y de socialización que son, efectivamente, tradiciones. Esas tradiciones, como todo legado del pasado, forman parte del patrimonio cultural de las sociedades y, por lo tanto, configura parte importante del patrimonio cultural inmaterial, al ser intangible, ya dicho en Santacana y Llonch (2015).

Ante la diversidad de estas tradiciones culturales, cabe preguntarse ¿qué tradiciones son patrimonio cultural inmaterial y qué tradiciones no? La pregunta hace referencia al hecho que, hasta cierto punto, la superación positiva del etnocentrismo cultural hace que podamos llegar a tener una tendencia al relativismo cultural que nos mueve a la tolerancia del otro sin juicio de valores, una tolerancia que también muestra puntos oscuros y que han preocupado a los antropólogos desde los inicios de la disciplina (Aguilera, 2002). En el campo que nos ocupa, cabe por tanto preguntarse ¿todas las tradiciones culturales y todas sus manifestaciones deben ser consideradas patrimonio o, por el contrario, puede excluirse a alguna de ellas de dicho concepto? La respuesta parece que hoy en día consigue un importante consenso; puesto que se considera que no pueden ser patrimonio aquellas prácticas culturales que actualmente, con el paso del tiempo y del contexto histórico y social, han pasado a permanecer fuera de las leyes nacionales y de las directrices internacionales, en particular las de la Organización de la Naciones Unidas (ONU).

Podemos poner como ejemplo la tradición cultural basada en una estratificación social por castas que a pesar de los intentos sigue vigente y estructurada bajo un sistema patriarcal que relega el papel de la mujer a un elemento secundario e incluso marginal (Paniker, 2014). En efecto, en la cultura India la situación de la mujer ha estado vinculada a una tradición de feminicidio infantil, asesinato por dote, rituales de sacrificio de viudas o sati y un extenso corolario de prácticas que denigran y atentan contra la salud, la vida y la integridad física y moral de las mujeres. Así, por ejemplo, la valorización del hombre por encima de la mujer ha dado a prácticas de infanticidio femenino que, desde que existen métodos científicos que permiten conocer el sexo de los fetos ha llevado a prácticas de feminicidio prenatal en forma de aborto selectivo de niñas. Incluso una vez nacidas, las niñas bebés son a veces quemadas vivas. En otras ocasiones, ya adultas, si se han casado aportando una dote considerada demasiado baja o insuficiente por parte del marido, a menudo éste provoca la muerte de su mujer para volverse a casar y obtener de nuevo una suma por el matrimonio (Venkatramani, 2006). Otro elemento tradicional de la cultura hindú hoy en día bastante erradicado es el sati, un ritual suicida en que la viuda se inmola lanzándose a la pira funeraria de su difunto marido. Se trata de una tradición que se defiende como un acto voluntario de la sati, pero que es difícil distinguir cuánto tiene de acción voluntaria y cuánto de acción resultante de la presión social (Stein, 2006). Esta realidad afecta a millones de mujeres en uno de los países más populosos del mundo y resulta en especial cruenta entre las castas inferiores, en particular en la casta de los intocables o los “dalit”, en donde la situación social de la mujer es doblemente vulnerable, puesto que sufren el desdén social y el de género.



*Figura 1. Representación de una sati quemando en la pira funeraria de su marido en un grabado de la segunda mitad del siglo XIX. Fuente: Wikimedia Commons*

Una prueba de que muchas de estas prácticas siguen vivas y que pone, por tanto, de manifiesto la continuación de la tradición discriminatoria de la mujer en la sociedad hindú es la campaña reciente que se lanzó en las redes sociales durante el verano de 2015 con el hashtag #SelfieWithDaughter, en este caso para frenar el feminicidio o aborto selectivo de niñas.

El debate sobre la continuidad de estas prácticas tradicionales lleva años abierto no solo a nivel nacional, con una fuerte reacción de algunos sectores de la población hindú en contra de estas prácticas (como es el caso de la campaña mencionada) o una estricta legislación sobre la prohibición de estos elementos culturales discriminatorios (como la prohibición de comunicar el sexo del bebé antes de nacer o la prohibición del sati), sino también a nivel internacional contra las violaciones y linchamientos con campañas y denuncias desde distintas instituciones, ong's y comisiones internacionales. En este caso, se trata pues, de un rasgo cultural que lejos de poder ser considerado como patrimonio cultural inmaterial debe ser denunciado y perseguido según las directrices reconocidas internacionalmente.

## **La memoria del pasado como patrimonio cultural inmaterial que reconfigura identidades**

Así, pues, el patrimonio del pasado de los pueblos aporta contenidos fundamentales al patrimonio inmaterial que debemos diferenciar de lo que conocemos por memoria histórica. En este sentido cabe preguntarse cómo vive la ciudadanía con esta memoria del pasado, de hechos, situaciones y contextos pasados como pueden ser períodos de dictadura, represiones, autoritarismos, guerras, muertes, bombardeos, etc. Todos estos hechos viven en los recuerdos y las emociones de los ciudadanos como unos hechos políticos acontecidos en el pasado y cuando emerge se convierten en patrimonio inmaterial compartido por un pueblo, más o menos en secreto o silenciado, más o menos hecho público y compartido. Se trata de un legado supuestamente pretérito, pero en realidad está en el presente, en la vida cotidiana de los individuos que cohabitan en esa comunidad. Por lo tanto, no nos referiremos a “memoria histórica”, ya que su connotación tiene además del social un matiz puramente político, sino que nos referiremos a la “memoria del pasado”. Tal como recapitulan Hernández y Santacana (2009: 13), “se entiende por patrimonio cultural intangible el que está constituido por aquella parte invisible o inmaterial que toda cultura desarrolla y que reside en el espíritu de la misma”. Por tanto, podemos entender que también forma parte del patrimonio inmaterial de los pueblos y de los territorios afectados esta memoria del pasado, a menudo traumática, y que, por tanto, no se identifica con nostalgia, sino más bien con un conjunto de hechos terroríficos que anidan en lo más hondo de su espiritualidad. Cuando Chama y Sorgentini (2010) afirman que la temática de la memoria del pasado reciente saborea un “vertiginoso impulso en las ciencias sociales” (p. 1) en Argentina, reafirmamos la aseveración y la ampliamos a otros países, a otros contextos acaecidos en distintos continentes. Pero, ¿cómo funciona la memoria social? “Las lógicas de la rememoración y los sentidos, usos y apropiaciones del pasado” (Chama y Sorgentini, p. 4) hacen que entre memoria e historia no haya una única vía que converja en un mismo punto, sino que el tiempo, los hechos, el olvido se aferran de forma contradictoria a las experiencias traumáticas de anteriores generaciones.

En la actualidad, la democracia ha ofrecido la oportunidad de revelarse contra esa memoria del pasado. Efectivamente, en algunos países la sociedad civil ha tenido voz y ha sido reivindicativa, la historia oral ha proporcionado la interpretación de fuentes históricas en la investigación de las ciencias sociales y es así como se precisa la relación, y creemos que también la diferencia, entre “memoria pública y memoria privada, entre representaciones pasadas y presentes” (Schvarstein (2001), citado en Chama i Sorgentini (2010). Una suma de memorias privadas que se manifiestan públicamente alcanza pronto la clasificación de memoria pública. Aquí no debemos olvidar las percepciones particulares y el contexto en que se vive, esas comparaciones que existen entre contextos desiguales y que ofrecen, tal como defendió Rudolf Arnheim (1986), percepciones diversas y relatos múltiples a los que se refiere asimismo Cecilia Lesgart (2006), relatos que persiguen objetivos tan variados como los de “recrear tradiciones políticas, reparar historias personales, sentar los legados para las nuevas generaciones o ajustar cuentas con la política del pasado” (Chama y Sorgentini, 2010, p. 5). En consecuencia, la revisión efectuada por Chama y Sorgentini (2010) se convierte en imprescindible para comprender “el pasado en torno a las conmemoraciones, lugares y construcciones locales de la memoria” (p. 3) y debemos recordar que debido al contexto y a la coyuntura social y cultural, política y económica, (Ariño, 1997, citado en Ríos-Burga, 2013), “los significados simbólicos de los cambios culturales presentes explican las causas profundas que procesan los cambios simbólicos” (p. 5).

Aunque podríamos profundizar en algunos ejemplos, tratemos de generalizar sobre la problemática recordando la construcción imaginaria a partir de opiniones individuales que puede surgir reforzada en la sensibilidad de la comunidad convertida y transformada en odio memorial. Ello puede observarse desde perspectivas contemporáneas hacia dictaduras como la española o las dictaduras hispano americanas; hacia los Países Bálticos de Estonia, Letonia y Lituania y su represión política por la Unión Soviética; Polonia; hacia dictaduras de una buena parte de África, y uno de los paradigmas de la memoria del pasado como patrimonio inmaterial: la República Federal Alemana y la República Democrática Alemana en el punto preciso de la ciudad de Berlín. Quizás, cuando se derribó el muro de Berlín, en el año 1989, ¿significa que ya todo pasó? No es así. Además

de los condicionantes microeconómicos y políticos actuales, queda la *memoria del pasado* como legado y herencia, la memoria es perdurable para muchas generaciones presentes y futuras, tanto de las que lo vivieron como de aquellas que lo recuerdan a través de la vivencia de otros. Las identidades, por tanto, pueden trazar líneas inclusivas e integradoras o, por el contrario, líneas que aglutinan xenofobias y llevan a la destrucción o la generación de odio cada vez más extremo.

### **Algunas reflexiones finales**

Fue Guichot-Reina (2002) quién relacionaba identidad cultural y ciudadanía con el multiculturalismo y la interculturalidad, ya que España se había convertido en nación receptora y por lo tanto en zona de inmigración. El contexto de un régimen socio-político democrático, fomentaba el desarrollo de la diversidad y relacionaba “democracia con el compromiso básico la libertad, tolerancia, solidaridad, justicia y, sobre todo, el respeto al principio de igualdad” (p. 26). Las diferencias existentes entre “el otro” y “el nosotros” acrecientan las distancias entre semejantes, lejos de compartir experiencias en la convivencia. Los estereotipos que simplifican y los prejuicios postulados deben convertirse en el diálogo dentro del aula, conllevando una expresión tangencial hacia las familias respectivas, propulsando las competencias del ciudadano intercultural.

En los escenarios educativos para los ciudadanos, activos emergentes del futuro, donde se verbalizan los valores identitarios, las actitudes de tolerancia son imprescindibles, la interpretación de los escenarios resentidos requieren un análisis de las sociedades históricas en su contexto. No sería justo ni científico valorar en un contexto contemporáneo unos hechos pasados que sólo conducen a la revalorización de las identidades destructoras, las identidades que matan. Falcón, Fontal y Torregrosa (2015) haciendo referencia al patrimonio cultural material e inmaterial, nos hablan de los símbolos, de las emociones, del contexto, todo ello como referencias identitarias,

Il est proche dans le temps, plus nous établirons des éléments identitaires avec un bien déterminé. Cependant, les référents identitaires sont très divers: les uns historiques, d'autres idéologiques,

d'autres symboliques, d'autres émotionnels, d'autres contextuels (p. 121).

Aquí, quizás también debemos señalar que cada vez es más importante y significativa en los jóvenes y adolescentes la construcción de una nueva identidad, la "identidad digital", de la cual hablan extensamente Gardner y Davis (2013).

Por último, el análisis de la visión de las diferentes tipologías de patrimonio y su enseñanza en el currículum<sup>4</sup> y el tratamiento de las identidades y la educación ciudadana, que no son suficientemente descritas ni aportan un epígrafe relevante al contenido de las mismas. El proyecto político, social y educativo es el nuevo reto para visualizar a la nueva identidad y ciudadanía y el docente debe equiparar como intelectual comprometido con la justicia social e identificarse con los términos independencia, reciprocidad, diálogo, mentalidad abierta, empatía, comprensión y sobre todo respeto a la dignidad.

## Referencias bibliográficas

- Aguilera, R. (2002). El problema del etnocentrismo en el debate antropológico entre Clifford Geertz, Richard Rorty y Lévi-Strauss. *Gazeta de Antropología*, 18.
- Aranguren, L. A. y Sáez, P. (1998). *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Arbea, A. (2002). El concepto de humanitas en el pro archia de Cicerón. *Onomázein*, 7, 393-400.
- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Real Decreto (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 52, de 1 de marzo de 2014.

---

<sup>4</sup> En el Real decreto 126/2014, aparecen las competencias sociales y cívicas y la conciencia y expresiones culturales. En el real decreto 119/2015, se citan la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y la competencia artística y cultural, añadiendo la competencia social.



- Coma, L. (2011). Actividades educativas y didáctica del patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valoración para una propuesta de modelización. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Disponible en [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/52205/01.LCQ\\_TESIS.pdf?sequence=1](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/52205/01.LCQ_TESIS.pdf?sequence=1)
- Chama, M. y Sorgentini, H. A. (2010). A propósito de la memoria del pasado reciente argentino: Notas sobre algunas tensiones en la conformación de un campo de estudios. *Aletheia*, 1 (1), 1-4.
- Decreto (2015). Decret 119/2015 de 23 de junio, de ordenación de la Educación Primaria.
- Falcón, R.; Fontal, O. y Torregrosa, A. (2015). Le patrimoine comme don du temps. *Sociétés*, 129 (3), 115-124.
- Gardner, H. y David, K. (2013). *The App Generation. How today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a Digital World*. New Haven and London: Yale University Press.
- Gil, N. (2015). La memoria del pasado como patrimonio inmaterial. En J. Santacana y N. Llonch, (eds.), *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica*, 108-123. Gijón: Ediciones Trea.
- Guichot-Reina, V. (2002). Identidad, ciudadanía y educación: del multiculturalismo a la interculturalidad. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 16, 25-44.
- Harris, M. (2007). *Introducción a la antropología general*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández, F. X. y Santacana, J. (2009). Las Museografías Emergentes en el Espacio Europeo Occidental. *Hermes*, 1, 8-20.
- Lesgart, C. (2006). Luchas por los sentidos del pasado y el presente. Notas sobre la reconsideración actual de los años 70 y 80. En H. Quiroga y C. Tcach. (comps.), *Argentina 1976- 2006. Entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia*. Rosario: Homo Sapiens.
- Mill, J. S. (1980). *Sobre la libertad*. Los Esenciales de la Historia. Madrid: Tecnos.

- Paniker, A. (2014). *La sociedad de casta: religión y política en la India*. Barcelona: Kairos.
- Ríos Burga, J. (2013) Hacia una sociología visual desde los imaginarios colectivos descoloniales. Parte I. *Horizontes Sociológicos, Revista de la Asociación Argentina de Sociología* (5), 8, 56-73.
- Santacana, J. y Llonch, N. (eds.) (2015). *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica*. Gijón: Ediciones Trea.
- Sennett, R. (1975). *Vida Urbana e identidad personal*. Barcelona: Ed. Península.
- Schvarstein, D. (2001). Historia oral, memoria e historia traumática. *Historia Oral*, 4, 73-83. Recuperado de <http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rhoypage=articleyop=viwyopath%5B%5D=36ypath%5B%5D=30>
- Stein, D.K. (2006). Mujeres a la hoguera: el suti como una institución normativa. En D. H. Russell y J. Radford. *Feminicidio. La política del asesinato de las mujeres* (pp. 143-151). Mexico D.F.: UNAM.
- Venkatramani, S.H. (2006). Infanticidio femenino: nacida para morir. En D. H. Russell y J. Radford. *Feminicidio. La política del asesinato de las mujeres* (pp. 257-271). Mexico D.F.: UNAM.

# **IDENTIDAD, VALORES CÍVICOS Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO. APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA**

**Laura Lucas Palacios**

**Jesús Estepa Giménez**

*Universidad de Huelva*

## **El patrimonio en la sociedad actual**

El patrimonio es una realidad presente que nos ha dejado el pasado. Es “toda la producción cultural del ser humano, tangible e intangible, pasada y presente, que influye en la ciudadanía hasta formar parte de su propia historia y por lo tanto de su identidad” (Rico y Ávila, 2003); de forma que los ciudadanos nos identificamos con nuestro patrimonio, convirtiéndose tras su reconocimiento, en una necesidad social, de búsqueda de referentes propios y de desarrollo personal (López Arroyo, 2013).

Pero además, el patrimonio no es sólo aquello que se transmite o que se hereda de una generación a otra, sino que también es aquello que se transforma al ser utilizado en el presente; los elementos patrimoniales del presente o que se encuentran activos en la actualidad, participan plenamente en la determinación simbólica de nuestras sociedades, constituyendo una parte relevante de los referentes culturales identificativos de estas (Cuenca, 2002); es por tanto, una

construcción social y, como tal, históricamente modificable en función de los criterios, de los intereses o de las urgencias (Fernández de Paz, 2001).

En el contexto actual, el patrimonio no es solo un legado, sino que suma a este legado el valor del presente que nos habla de la construcción convivencial y ciudadana de grupos humanos, que son a su vez complejos y heterogéneos y que se desplazan de unos lugares a otros llevando consigo sus propios legados culturales, sociales e identitarios (Sanvicén y Molina, 2014).

Por todo ello, la Educación Patrimonial en su actual acepción no tiene sentido sin el ciudadano: heredero de ese legado y responsable de su transmisión a las generaciones futuras; sujeto activo que participa en la defensa y mejora del medio ambiente, así como en el disfrute y valoración de estos bienes como señas de identidad, sin menoscabo del respeto y valoración de los patrimonios generados en otras culturas (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005).

Comprobamos entonces, que el patrimonio tiene un importante valor educativo puesto que ayuda a desarrollar y potenciar una serie de procedimientos como la interpretación y la representación del espacio, la conciencia temporal y el tratamiento de la información, y también de un gran potencial motivador y de intervención y participación directa (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998). Además puede ser un elemento fundamental en la educación en el respeto, el civismo y la integración social a partir del reconocimiento y valoración del patrimonio común (Grappin, 2000). Identificar ese patrimonio, conocerlo, reconocer su valor, incorporarlo al conjunto ciudadano, a la gestión de la política cultural, al proceso de formación a lo largo de la vida, es fundamental.

### **La construcción de identidades a través de la educación patrimonial**

En la construcción de las identidades están presentes elementos de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva, las creencias, los mitos personales (Domínguez y Cuenca, 2005); es decir, todo aquello que procede del pasado y que nos sirve para interpretar y dar sentido a nuestro presente. En este sentido, Hall y Du Gay (2003) afirman que las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no “quiénes

somos” o “de dónde venimos” sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos. El pasado es parte de nuestra identidad, porque la seguridad del “yo era” es un componente necesario para la seguridad del “yo soy”, de tal forma que la capacidad para recordar nuestro pasado e identificarnos con él ofrece significado, finalidad y valor a nuestra existencia.

De este modo, el patrimonio resulta clave para la construcción de la identidad, puesto que no hay patrimonio si no existe un colectivo que se reconozca y defina con él (Fernández Salinas, 2005).

No obstante, este proceso de selección e interpretación patrimonial recae en la administración como portavoz de la comunidad, quien en las sociedades democráticas elige a sus representantes para que gestione, entre otros, estos bienes culturales. Los grupos políticos se configuran en torno a intereses e ideas, por lo que las activaciones patrimoniales no son iguales ni pretenden ofrecer una visión semejante de los referentes simbólicos (Estepa, 2009). De esta forma, la activación patrimonial nace a partir de los intereses de las clases dominantes, lo que implica que quizás hay más herencia cultural susceptible de ser patrimonializable, pero como se da entre comunidades que son menos influyentes en el tablero de juego de poderes que sustenta las diferentes formas de vida social, no se reconoce como tal (Molina, Salazar y Sáez-Rosenkranz, 2014).

Es por ello que, tal y como defendemos (Estepa, 2009), los ciudadanos deben ser conscientes de la función ideológica que ejerce la activación patrimonial en el seno de nuestra sociedad, para que los bienes patrimoniales que se seleccionan como símbolo de su identidad colectiva sean verdadero reflejo de una cultura compartida, en la que se reconocen las personas como miembros de esa comunidad, con sus raíces en el pasado, con sus realidades actuales y con sus proyectos de futuro.

### **Valores cívicos del patrimonio. Hacia una ciudadanía participativa a través de la educación patrimonial.**

Las propuestas de conexión entre educación patrimonial y participación ciudadana se hacen en torno a lo que Cuenca y Martín (2009) han denominado la

socialización del patrimonio. Se trataría de que los alumnos puedan conectar el hecho patrimonial con su realidad como jóvenes y con la sociedad en general, con el fin de difuminar la frontera entre los contenidos históricos y geográficos, para explicar una realidad a través de contenidos patrimoniales (Estepa, 2013). En definitiva, se trata de trabajar lo social a partir de lo patrimonial, defendiendo un modelo de enseñanza y aprendizaje que emplee el patrimonio como eje constructor de los contenidos de Ciencias Sociales.

Pero ¿de qué manera la sociedad está conectada con el patrimonio? ¿Cómo se puede trabajar los problemas sociales en el aula a través del patrimonio?

Consideramos partir de una educación patrimonial basada en los problemas socialmente relevantes relacionados con la identidad, la economía, la democracia, las desigualdades, la marginación social..., 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 (Cuenca, 2013).

Así, la enseñanza del patrimonio se encontraría integrada en el conjunto de las Ciencias Sociales como un contenido didáctico fundamental para favorecer el desarrollo de capacidades de comprensión y de análisis histórico y para entender el pasado y actuar en el presente.

Como estrategia de intervención didáctica, el medio puede permitir entender la idea de que el pasado se investiga desde el conocimiento de lo que sucedió, es decir, desde el presente (el futuro del pasado), y, en consecuencia, el mismo alumnado puede establecer relaciones entre el pasado y el presente y aprender con mayor eficacia los mecanismos que rigen la temporalidad histórica.

Los elementos patrimoniales son elementos de ese medio, fuentes de información y testigos directos de la historia visible. Desde esta perspectiva, los elementos patrimoniales son productos sociales que se constituyen como fuentes para la construcción histórica. Además, entendemos que estas fuentes tienen aun más

valor como elementos tangibles que permiten al alumnado un acercamiento más directo al tiempo histórico, al cambio y las permanencias de las sociedades (Estepa, 2001). Por tanto, como afirma Hernández Martínez (1998), no se trata de separar el patrimonio de la historia o del arte, y, por extensión, de la naturaleza o los conocimientos tecnológicos, sino de enfocar estos contenidos con un tratamiento patrimonial, ya que, precisamente, el testimonio directo de estas épocas pasadas son los objetos que integran el patrimonio.

Asimismo, proponemos asumir los aprendizajes dialógicos como un proceso donde intervienen diversos actores sociales, el bien patrimonial y sus condiciones y las instituciones encargadas de la conservación (a través de sus políticas) para conformar una comunidad de aprendizaje, donde prevalezca la pluralidad de visiones (Aubert; García y Racionero, 2008). Sólo así podremos superar la visión actual que tiene el patrimonio, normalmente, utilizado con fines políticos e ideológicos, desde los que se manipula a la ciudadanía, como elemento de identidad de los pueblos, sin que lleve consigo una responsabilidad ciudadana que capacite para el desarrollo de un pensamiento crítico, fundamentado en la voluntad de respeto y de conservación del entorno, para ser capaces de implicarse y de actuar de manera responsable en la conservación, preservación y divulgación del medio local y global y así, analizar problemas sociales relevantes y plantear alternativas (Ávila y Mattozzi, 2009).

De manera que, la participación es la clave para facilitar la interrelación y deliberación y con ello la autonomía y la capacidad de decisión y el fortalecimiento de la identidad colectiva, situaciones que ayudan a la promoción de la autonomía y autogobierno, fortalezas de una verdadera democracia. La participación creará mejores ciudadanos obligándolos a traducir en términos públicos sus deseos y aspiraciones, incentivará la empatía y la solidaridad, les forzará a argumentar racionalmente ante sus iguales y a compartir responsablemente las consecuencias (buenas y malas) de las decisiones.

Pero la participación, a pesar de que los alumnos desde edades tempranas formulan propuestas para solucionar problemas de distinta índole en relación con su entorno cercano, no se considera como una estrategia para desarrollar dichas propuestas; por consiguiente, no muestran convicción, ni mucho menos compromiso, para contribuir a solucionar tales problemas. Sin embargo, esas

concepciones iniciales sobre la participación ciudadana pueden evolucionar con las experiencias de aprendizaje en el entorno del alumnado y en la escuela, si diseñamos actividades didácticas que promuevan el contraste o el conflicto con las mismas. Desde esta perspectiva constructivista, estamos elaborando en nuestra tesis doctoral una evolución de estas concepciones en distintos niveles de formulación, a modo de hipótesis de progresión conceptual, siguiendo trabajos anteriores en esta línea (Cuenca, 2002; Estepa, 2013). En la tabla 1, basándonos en la escalera de participación de Hart (1993), las consideraciones de Ávila y Matozzi (2009) y la tesis doctoral de González Puentes (2011), establecemos cuatro niveles de participación ciudadana en relación con la educación patrimonial:

*Tabla 1. Niveles de participación en educación patrimonial. Fuente: elaboración propia, basada en Hart (1993); Ávila y Matozzi (2009); González Puentes 2011)*

<p>Nivel 1</p>	<p>Participación “manipulada y decorativa”, cuando se utiliza al público para realizar acciones que no entienden; es el caso de la asistencia a los grandes eventos que promocionan o venden el patrimonio a través de grandes exposiciones como elemento de ocio y consumo.</p> <p>En el caso de los alumnos, a pesar de que estos sí que pudieran formular propuestas para solucionar problemas en relación con la gestión y/o conservación del patrimonio, no consideran la participación ciudadana como estrategia para desarrollar dichas propuestas; por consiguiente, no muestran convicción, ni mucho menos compromiso, para contribuir a solucionar tales problemas. Las propuestas formuladas son evidentes, inmediatas y superficiales, y el tema de la participación ciudadana es algo más abstracto y lejano a la percepción de los alumnos.</p> <p>Se propone aquí un modelo de ciudadanía pasiva.</p>
<p>Nivel 2</p>	<p>Participación “simbólica”, cuando desde la educación formal y no formal, el alumnado y los ciudadanos participan en la interpretación del patrimonio “in situ”, y en donde los primeros actúan con un lenguaje adquirido en el aula con las informaciones que el profesor les proporcionan y aprenden de memoria.</p> <p>Los alumnos en este nivel no expresan explícitamente su compromiso personal, pero el hecho de que muestren interés y preocupación por la solución de los problemas en relación con la gestión y conservación del patrimonio supone que están próximos a comprometerse en la solución de los mismos y de esta manera, establecer un primer nivel de compromiso, que se ha denominado compromiso de emotividad.. Sugirieren dinámicas sencillas y genéricas, propias del ejercicio de participación ciudadana como: “reuniéndonos, hablando con la gente, colaborando entre todos”, que podrían estar indicando que las</p>



	concepciones de los alumnos empiezan a considerar la idea de “lo colectivo-cooperativo” y a intuir los beneficios y ventajas de la participación ciudadana. Es un tipo de ciudadanía adaptativa.
Nivel 3	Participación “en ideas de agentes externos de desarrollo compartidas por la población”, es el ejemplo de desarrollar una actividad patrimonial a propuesta de instancia de instituciones educativas y centros de interpretación, en la que se comparte con el público, en general, la planificación de actividades diversas, entre las que sobresale, el itinerario didáctico para interpretar el patrimonio “in situ”, o juegos de simulación o talleres, etc. Aunque los alumnos, en este nivel, no muestran aún compromiso personal, el hecho de intentar comprometer a otros con la solución de los problemas patrimoniales (al “Gobierno”, a actores cercanos a ellos mismos, como la “Gente, las Personas, los Ciudadanos”), indica que están próximos a considerarse parte de la solución del problema y establecer un compromiso de intención. Es un tipo de ciudadanía participativa.
Nivel 4	Participación en “acciones pensadas por la propia población y que han sido compartidas por los agentes externos de desarrollo”, como nivel superior de participación, en el que el patrimonio y la participación ciudadana están íntimamente ligados, en tanto la existencia y la razón de ser del uno está en función de las necesidades e intereses del otro. En este nivel, las concepciones de los alumnos asumen un compromiso pleno, porque se comprometen con actitudes y comportamientos que buscan solucionar problemas patrimoniales específicos, lo que muestra que el compromiso está asumido y están, en este momento, intentando validarlo personal y socialmente. Son acciones propias de una ciudadanía crítica.

Sería el cuarto nivel el que se ha de alcanzar al final de la educación secundaria, pero para eso, como hemos señalado con anterioridad, se requiere un replanteamiento de las estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje y hacer proyectos que ayuden al alumnado, a partir del trabajo y la reflexión sobre el medio, a situarse de manera crítica y consciente ante la propia realidad y con voluntad de actuar. Además, podrán entender que las decisiones que se toman en el presente tienen consecuencias en el futuro.

Para ello es necesario partir de un primer nivel de identidad individual para alcanzar un segundo nivel de identidad sociocolectiva y por último, el nivel deseable de identidad intercultural, a modo de evolución conceptual o hipótesis de progresión en relación con la identidad.

Así, poniendo en interacción estos distintos niveles, que suponen la evolución en las concepciones del alumnado, con el binomio didáctica del patrimonio-

educación cívica, da como resultado la tabla 2. En ella recogemos los niveles de identificación, que hemos elaborado a raíz de la investigación que estamos desarrollando en nuestra tesis doctoral, basándonos en trabajos anteriores (Lucas, 2013; Lucas y Estepa, en prensa; Estepa, 2013); así como los objetivos didácticos que se alcanzarían en cada nivel respecto a la estrecha relación entre educación patrimonial y ciudadana.

*Tabla 2. Niveles de identidad, didáctica del patrimonio, educación cívica y objetivos didácticos. Fuente: elaboración propia*

Primer nivel	Identidad individual o personal	Reconocimiento del valor simbólico e identificación de los elementos patrimoniales cercanos y relacionados directamente con el individuo por su experiencia personal.	Didáctica del Patrimonio	Descubrir el barrio y la ciudad
			Educación cívica	Descubrir su propia personalidad
Segundo nivel	Identidad sociocolectiva	Elementos relacionados con su propia cultura.	Didáctica del Patrimonio	Identificar los principales bienes culturales de la comunidad
			Educación cívica	Valorar el propio entorno humano en el que vive
Tercer nivel	Identidad intercultural	Traspasa las fronteras culturales. Identificación multiidentitaria a través de los referentes patrimoniales	Didáctica del Patrimonio	Comprender los bienes culturales de la comunidad y de otros ámbitos culturales
			Educación cívica	Comprender y respetar la diversidad cultural.

De tal modo que el primer nivel de evolución o progresión, que podría ser el dominante en el pensamiento del alumnado de Infantil y educación primaria, los objetivos didácticos en relación con el patrimonio irían encaminados a conocer el entorno de los estudiantes, con el fin de descubrir y explicar, a partir de los

elementos patrimoniales que configuran su barrio o su ciudad, rasgos identitarios personales e individuales (educación cívica). En una segunda etapa, que se correspondería aproximadamente con la educación secundaria obligatoria, el alumnado se descubriría a sí mismo como un ser social perteneciente a una comunidad, con un patrimonio y una historia común, en la que se identifica como miembro. Y en el tercer nivel o deseable, que se correspondería aproximadamente con el bachillerato, el alumnado pasaría a conocer el patrimonio de otras culturas que explica otras identidades culturales diferentes a la suya, pero con las que se puede sentir identificado en el momento en que las conoce y valora.

De esta forma, la educación patrimonial puede proporcionar al ciudadano, y al alumnado en particular, si se diseñan y experimentan actividades de aprendizaje adecuadas, los recursos cognitivos, procedimentales y actitudinales necesarios para acceder a su realidad y entorno social. Para ello, como proponemos, es necesario trabajar con los valores culturales locales más próximos a las personas, para luego proyectar los valores universales.

## **Conclusión**

A lo largo de este trabajo hemos querido mostrar cómo la enseñanza del patrimonio puede ser un instrumento didáctico de primer orden para la formación de una ciudadanía participativa, crítica y reflexiva, que es uno de los objetivos fundamentales del área de las Ciencias Sociales. Generalmente el sentido de la educación para la ciudadanía actual se vincula a una identidad que asume la bondad de la organización social, política y económica existente; sin embargo, como proponemos, si se diseñan y experimentan actividades de enseñanza que tengan como referencia la evolución de las concepciones del alumnado, a través del estudio del patrimonio se puede fomentar y desarrollar el compromiso y la participación ciudadana en la transformación y mejora de la sociedad a la que el individuo pertenece.

## **Bibliografía**

- Aubert, A; García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21, 129-139.
- Ávila, R. M. y Mattozzi, I. (2009). La didáctica del Patrimonio y la Educación para la ciudadanía. En Ávila, R. M; Borghi, B. y Mattozzi, I. *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "strategia di Lisbona* (pp. 327-352). Bolgna: Pàtron editore.
- 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* (Tesis doctoral). Recuperada de Arias Montano Repositorio Digital de la Universidad de Huelva (<http://hdl.handle.net/10272/2648>)
- Cuenca, J. M. (2013). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 19, 76-96.
- Cuenca, J. M. y Martín M. (2009) La formación del profesorado para formar ciudadanos: el papel de la educación patrimonial. En R.M. Ávila, B. Borghi y E I. Matozzi (ed.) *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegmanti* (pp. 507-514). Pàtron editore, Bolonia.
- Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- Domínguez, C. y Cuenca, J. M. (2005). Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural. Análisis de concepciones y propuesta didáctica. *Investigación en la Escuela*, 56, 27-42.
- 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. (2009). La educación del patrimonio y la ciudadanía en el contexto español. En R.M Ávila, B. Borghi y I. Mattozzi (Eds.), *Lédicazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti* (pp. 353-362). Bolonia: Pàtron editore.
- Estepa, J. (2013) *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva

- Estepa, J.; Domínguez, C. y Cuenca, J.M. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. En A. M., Filella (Coord.), *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales: actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*" (pp. 327-336). Lleida: Universitat de Lleida-Asociación Universitaria del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Estepa, J.; Wamba, A. y Jiménez, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales. *Investigación en la Escuela*, 56, 19-26.
- Fernández de Paz, E. (2001). El concepto de patrimonio cultural desde la perspectiva de la antropología. En J. M. Iglesias (Coord.), *Actas de los XII Cursos Monográficos sobre el Patrimonio Histórico (Reinosa, julio-agosto 2001)* (pp. 39-52). Reinosa: Universidad de Cantabria-Ayuntamiento de Reinosa.
- Fernández Salinas, V. (2005). Finalidades del Patrimonio en la educación. *Investigación en la Escuela*, 56, 7-18.
- González-Puentes, J.F. (2011). *El medio urbano como ámbito de conocimiento escolar. Análisis y propuestas a partir de un estudio de concepciones de alumnado de Bogotá* (Tesis doctoral). Recuperado de Tesis Doctorales Fondos Digitalizados, Universidad de Sevilla (<http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/1520/el-medio-urbano-como-ambito-de-conocimientos-escolar-analisis-y-propuestas-partir-de-un-estudio-de-concepciones-de-alumnado-de-bogota/>)
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: UNICEF.
- Hall, S. y Du Gay, P. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. España: Amorrortu Editores.
- Hernández Martínez, A. (1998). El tratamiento didáctico del patrimonio artístico en la ESO y en el Bachillerato. En R. Calaf (et al.), *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales (Arte) 12* (pp. 215-262). Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.

- López Arroyo, C. T. (2013). La enseñanza del patrimonio a partir del entorno próximo a los centros educativos. Análisis documental. *Clio*, 39. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n39/articulos/lopezarroyo.pdf>
- Lucas, L. (2013). Las concepciones del profesorado de educación secundaria obligatoria de Ciencias Sociales sobre el Patrimonio como instrumento para formar ciudadanos y las concepciones que maneja sobre ello el alumnado al que da clase. Manuscrito inédito-Trabajo Fin de Máster.
- Lucas, L. y Estepa, J. (en prensa). El patrimonio como instrumento para la formación de una ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la Escuela*.
- Molina, J; Salazar, R.A y Sáez-Rosenkranz, I. (2014). Leyes, normas sociales y participación política: ¿Patrimonio cultural inmaterial? *HERYMUS*, 6(11), 29-37.
- Rico Cano, L. y Ávila Ruíz, R.M (2003). Difusión del Patrimonio y Educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico. En E. Ballesteros Arranz, C. Fernández Fernández, J. A. Molina Ruiz y P. Moreno Benito (Coords.), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 31-40). Cuenca: AUPDCS.
- Sanvicén, P. y Molina, F. (2014). La interculturalidad como base conformadora del propio patrimonio colectivo. Reflexiones y propuestas. *HERYMUS*, 6(11), 23-28.

## **LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE UN PAIS MULTICULTURAL. UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN BRASIL**

**Lilian Alcántara Soares**

**David Parra Monserrat**

**Xosé M. Souto González\***

*Universitat de València*

En la segunda mitad del siglo XX y primeras décadas del siglo XXI en Brasil se ha intentado avanzar hacia un sistema escolar que permitiera desarrollar una convivencia intercultural. Este proceso histórico, que es en cierta medida consecuencia de la democratización del Estado después de la dictadura militar, ha dado lugar a algunas medidas jurídicas que entendemos de gran relevancia política. Un buen ejemplo lo encontramos en la Ley 10.639 (2003), que establece en su artículo 26 que *“nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”*. En ella se hace explícita la necesidad de abordar la historia de África, así como la lucha de los negros en Brasil, la cultura negra brasileira y el negro en la formación de la sociedad nacional. Todo ello para rescatar la contribución del Pueblo negro en la Historia de Brasil.

---

\* Los autores forman parte del proyecto “Competencias sociales para una ciudadanía democrática: análisis, desarrollo, evaluación” (EDU2015-65621-C3-1-R), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Un importante obstáculo para la implementación de este nuevo enfoque educativo ha sido superar la idea de “democracia racial” que aún predomina en la Comunidad Escolar, es decir, la creencia de que en la sociedad brasileña hay una convivencia históricamente armónica entre blancos, negros e indígenas. El mito de la democracia racial, en aquel contexto de transición entre colonia y República (1889), fue un avance en términos de aceptación e incorporación de la población negra, ya que anteriormente el negro era visto por la elite, y sobre todo por los intelectuales que diseñaban la identidad nacional, como un obstáculo para la civilización de Brasil. Si en un primer momento el mito de la democracia racial suavizó la representación del negro, por otro lado vislumbró esa inclusión a través de la idea del “blanqueamiento”, consolidando en el imaginario social brasileño el rechazo a sus orígenes africanos.

Un estudio realizado por el Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) confirma y demuestra que la Comunidad Escolar aún no ha superado el racismo, a pesar de la implementación de la Ley 10.639 (2003)<sup>5</sup>. El prejuicio racial corresponde al 22,9% de las prácticas discriminatorias observadas. Esa realidad se manifiesta en situaciones en las que las personas son humilladas y agredidas por causa de sus rasgos étnicos. Algunos ejemplos de frases empleadas para expresar el racismo en la comunidad escolar por parte de profesores, directores, alumnos, padres, funcionarios son “Los blancos son más estudiosos que los negros”, “Los niños blancos aprenden más rápido que los niños negros”, “Los negros son más violentos que los blancos”, “El negro tiene buen cuerpo para trabajo manual”, “Los estudiantes negros molestan más en clase”, “Las negras son mejores empleadas de hogar que las blancas”, “Los negros han conseguido más de lo que merecen”, “Los negros deberían intentar ser como los blancos”.

Esa desigualdad entre blancos, negros e indígenas también puede ser observada en los datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). A pesar de que los afrodescendientes (negros y pardos) representan el 50,7% de la población

---

<sup>5</sup> El informe con la presentación de la totalidad de investigación (informaciones técnicas, cuestionarios, métodos empleados para el análisis de los datos, inputs de lectura de los archivos, banco de datos y tablas de representación de los resultados presentados aquí) está disponible en <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>



brasileña, los índices revelan que la tasa de analfabetismo es mayor en las provincias de mayor población negra: 24,6% en Nordeste frente a 7,0% en Sur.

Si la conciencia del lugar ocupado por los negros puso en marcha una serie de movimientos sociales que culminaron con la elaboración de una nueva ley educativa que preconiza la valoración de la cultura afro-brasileña, por otro lado se profundizan y evidencian aún más las desigualdades. Esa búsqueda de reconocimiento del elemento africano e indígena en la cultura brasileña, como veremos a continuación, se concretó a través de otras políticas de acciones afirmativas como, por ejemplo, el sistema de cuotas para el ingreso de negros en la Enseñanza Universitaria, entre otras.

### **El marco legislativo reconoce la multiculturalidad**

Como se señala en un artículo anterior de una de las personas firmantes de este artículo (Alcántara, 2014), la sanción de la Ley 12.711 de 29 de agosto de 2012 a favor de las cuotas sociales para el ingreso en las Universidades Federales brasileñas fue el reconocimiento de que en la práctica hay discriminación racial y social en Brasil. Es una respuesta a las manifestaciones del Movimiento Negro que exigían el reconocimiento jurídico de la desigualdad racial en Brasil.

Estas medidas jurídicas y políticas han tenido una fuerte repercusión en los debates públicos y en la opinión de docentes, alumnos, familias y ciudadanos. Un ejemplo significativo es la opinión de Ali Kamel, director de la principal red televisiva de Brasil, TV Globo, quien defiende la idea de que en Brasil existe la idea de democracia racial: *“Quem perambula pela periferia ou pelas favelas nota que negros pardos e brancos convivem e confraternizam sem problemas, com total harmonia. O grande número de pessoas que se declaram pardos no Brasil, 42% da população, mostra que algo no nosso caráter nacional é avesso ao racismo, pois, em algum ponto na história de um pardo houve um casamento entre negros e brancos...”*. El argumento de Kamel no está reflejado en las universidades. Hasta hoy apenas 35 universidades públicas en Brasil adoptaron políticas afirmativas para el ingreso de personas negras. La Universidade de

Brasilia (UNB) fue la primera en implantar el sistema de cuotas, actualmente de los 30.000 alumnos, 1.800 ingresaron por este sistema<sup>6</sup>.

En las universidades brasileñas existe un debate cotidiano en relación con el acceso de las minorías a estos estudios superiores, lo que refleja la sensación que tienen las personas privilegiadas, en tanto consideran que los negros e indígenas ingresan en una situación privilegiada, sin considerar la desigualdad de origen familiar en el capital cultural.

Las opiniones de los alumnos de la UNB sobre el sistema de cuotas reflejan esta falta de consenso sobre las políticas de afirmación positiva<sup>7</sup>:

*Tabla 1. Afirmaciones de los alumnos de la UNB sobre el sistema de cuotas*

<b>Pros:</b>
<i>“A reação das cotas ta nesse ponto, nós estamos disputando o poder na sociedade, um poder que sempre foi desigual” (Anónimo)</i>
<i>“Eu me reconheci enquanto negra e via no sistema de cotas uma luta de combate ao preconceito”. (Anónimo)</i>
<i>“O medo do conflito é isso: o medo da transformação”. (Anónimo)</i>
<b>Contras:</b>
<i>“Eu acho que nós rasgamos a Constituição”. (Anónimo)</i>
<i>“O que é a cota racial na Universidade? É o germe da separação”. (Anónimo)</i>
<i>“Preto e branco é cor, só existe uma raça que é a raça humana”. (Anónimo)</i>

Las representaciones sociales muestran los prejuicios del sentido común, por eso hemos entendido que era preciso analizar las representaciones sociales como contexto teórico que nos permitiera explicar los motivos no sólo del rechazo a la política de cuotas, sino también la dificultad de asumir en el caso de la enseñanza de la Geografía y la Historia una enseñanza que rescate la contribución del pueblo negro en la historia de Brasil, tal como señalaba el precepto legal de 2003.

Entendemos que las representaciones sociales consisten en un “sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo;

<sup>6</sup> Precisamente Curitiba ha sido una de las últimas universidades en aplicar el sistema de cuotas. Lo realiza gradualmente desde 2015.

<sup>7</sup> Las opiniones del alumnado de la UNB fueron extraídas del documental *Raça Humana*, producido por la TV Camara, vencedor de la 32 edición del Premio Vladimir Herzog de Amnistía y Derechos Humanos en 2010.

segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal” (Farr, 1983, 655-656). Por eso hemos decidido abordar el estudio de los manuales escolares y las opiniones de los alumnos encuestados y profesores entrevistados desde esta perspectiva teórica.

Sin duda, las manifestaciones del profesorado y del alumnado están condicionadas por las concepciones que existen sobre el sistema escolar (Ramalho y Núñez, 2014). Es decir, las representaciones que existen sobre el negro, el pardo, el indígena no son ajenas a la concepción que existe sobre la formación del profesorado (Fialho, 2014, 49), sobre la idea de éxito y fracaso escolar y la responsabilidad que se le atribuye a docentes y alumnos (Lira y Sobrino, 2014, 60-62), pues la construcción *“de representações mentais pelos professores acontece como resultado das necessidades, orientadas por motivos e desejos que exigem tipos específicos de atividade”* (Núñez, Ramalho, Oliveira, 2014, 174).

En este sentido entendemos que el profesor de Geografía e Historia puede verse condicionado por la presión de una cultura distinguida, parafraseando el diagnóstico de Bourdieu, de tal modo que su imagen del sistema escolar está determinada por una función que significa la “elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo. Es una organización de imágenes y de lenguaje” (Moscovici, 1979, 17-18). Por eso mismo, las ideas y concepciones espontáneas del alumnado no se pueden estudiar desde una perspectiva individual, sino que se debe considerar el contexto social donde han surgido, si bien son evidentes las diferencias personales, como ha mostrado Lahire. Y en este sentido el estudio de las representaciones del alumnado es un buen parámetro para conocer la opinión pública de Brasil y explicar si se acepta en las personas y comunidades el hecho intercultural como elemento identitario.

El estudio realizado por Josélia Saraiva (2007) confirma la influencia del contexto social de procedencia de los docentes de Teresinha, lo que corrobora el estudio de las profesoras argentinas Fernández y Guverich (2010) sobre la imagen social

de la geografía escolar por parte de los alumnos, de sus familias y sus docentes. Parece fuera de toda duda que para explicar la percepción del alumnado de Brasil respecto a la interculturalidad hay que estudiar el contexto social donde surgen las opiniones y, al mismo tiempo, analizar cómo se defienden unos determinados intereses y privilegios. Ello es lo que tratamos de comprobar en el caso la ciudad de Curitiba (Paraná) contrastando el análisis de las opiniones de los alumnos de *Ensino Médio* de dos centros situados en dos contextos sociales diferentes.

### **Las rutinas de la enseñanza de la Historia definen la idea de nación**

Desde el siglo XIX las identidades nacionales han sido activamente construidas por los Estados a través de la escuela. La construcción del “nosotros” y los “otros” ha sido fomentada de un modo más o menos explícito a través de los contenidos curriculares y de las clases ordinarias de asignaturas como Historia, Geografía, Lengua o Literatura. Tanto es así que uno de los principales legados de los sistemas educativos institucionalizados durante el siglo XIX han sido los “códigos disciplinares” de las principales materias escolares, que fueron configurados en base a finalidades educativas de carácter patriótico (Cuesta, 1997).

Tradicionalmente la Historia, especialmente la nacional, se ha basado en un relato historicista y teleológico cuya trama se ha organizado alrededor de grandes personajes y hechos, fundamentalmente políticos y/o militares, que han sido utilizados para mostrar a la nación como algo unido y homogéneo. Así, en los manuales de Historia el devenir histórico nacional se ha abordado con frecuencia como una totalidad coherente, desde los *orígenes* hasta el presente.

En el caso europeo, los relatos nacionales presentes en las escuelas han partido tradicionalmente de la convicción de que los pueblos tienen un “carácter nacional” que les es propio y natural, por lo que la función de la escuela era reproducir esas identidades supuestamente homogéneas. Las sociedades se constituían, por tanto, sobre la base de una cultura hegemónica que se identificaba con cohesión social, homogeneidad cultural y progreso. En muchos países del Viejo Continente, esto conllevó el desarrollo de una escuela asimilacionista que veía en la multiculturalidad y el reconocimiento de la diferencia un peligro para la cohesión social. Este modelo, sin embargo, no ha sido exclusivo de Europa y se ha

desarrollado también con éxito en países que, como Brasil, se han caracterizado desde su origen por un elevado grado de multiculturalidad.

Siguiendo el esquema europeo, la Historia en Brasil se ha enseñado a partir de un relato que, como las narrativas de los países europeos, partía de las aportaciones del mundo clásico greco-romano para seguir con los pueblos bárbaros, la configuración de los estados modernos europeos y su expansión por el mundo, entre otros temas propios del relato eurocéntrico. Esta historia servía para entroncar la identidad brasileña con una tradición europea que era ajena (o que no era vivida como propia) para muchos ciudadanos.

Con la intención de poner en marcha un enfoque más intercultural y de limitar o modificar el impacto de los procesos de homogeneización nacional sobre las minorías, desde el cambio de milenio se han implementado en Brasil una serie de políticas educativas que han tenido en cuenta la idea de que la “identidad propia” (o la pertenencia) no se construye sólo en relación con “el mundo” en un proceso de interiorización vacío de conflictos y frustraciones. Se trata de un proceso en el que están implicados el conjunto de discursos –lo que habitualmente llamamos “cultura” o “tradición”– que incluyen una representación del Otro y que interpelan a las personas como sujetos cognoscentes y como sujetos sociales (Hall, 2003). En este sentido, no se puede ignorar el papel *activo* que desempeñan los contenidos culturales del currículo en la construcción de una identidad que no se limita a su dimensión estrictamente personal. Además, promover una visión armónica de la “cultura de pertenencia” viene a ser un modo de sutura en una sociedad en la que la(s) cultura(s) y la(s) identidad(es) heterogéneas e implícitamente conflictivas no son precisamente desconocidas (Kymlicka, 2003). Con esta finalidad se introdujo en los currículos la denominada *Historia de África*, para rescatar la contribución del pueblo negro a la Historia de Brasil y construir un relato más rico, complejo y heterogéneo de la nación. Ahora bien, ¿en qué se ha concretado la propuesta?

Si analizamos el manual *Nova História Integrada* (del primer curso de *Ensino Médio*, editado en 2013), nos damos cuenta de que el relato propuesto sigue manteniendo el viejo esquema eurocéntrico descrito anteriormente. No obstante, es cierto que al final encontramos un capítulo dedicado a “Uma histórica da África” que ocupa 13 de las 278 páginas del libro. El tema empieza por una descripción geográfica del continente para, seguidamente, plantear un recorrido histórico por

la historia africana desde las primeras organizaciones políticas hasta la época contemporánea. Es al final de la unidad cuando se plantea el tema de la esclavitud y se establece una ligera conexión entre África y Brasil, pero en ningún caso se hace referencia a la contribución de toda la población negra que llega a América a la construcción de identidades colectivas como la brasileña.

Cuando analizamos algunos manuales de Geografía nos encontramos con ejemplos bien significativos de esa misma cultura hegemónica que determina la visión del mundo. En primer lugar, por las propias proyecciones utilizadas para presentar la representación cartográfica del planeta; en efecto, de los manuales consultados la mayoría de ellos posee una representación del mundo según el modelo de G. Mercator, con Europa en el centro del mundo y con una desproporción entre el hemisferio boreal y austral.

Igualmente cuando analizamos algunas unidades didácticas de *Ensino Médio* (Magnoli, 2013) observamos que las referencias a África están sesgadas por una visión del mundo con problemas de salud e higiene, donde predomina el Ébola y la mosca tse-tse (p. 71 y 173). En este contexto escolar, donde el manual refleja la cultura distinguida, la imagen de África está teñida de subdesarrollo, hambre, epidemias, ausencia de desarrollo... como también se ha podido comprobar en los alumnos españoles (Gil, 1994).

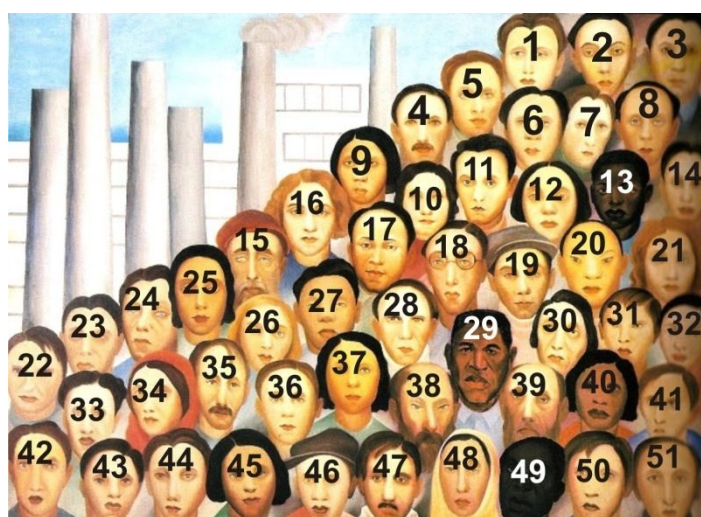
### **Los alumnos repiten los estereotipos sociales en su aprendizaje escolar**

En una investigación pre-doctoral realizada por Alcántara en dos Escuelas públicas de Curitiba – 117 alumnos de IFTEC (Instituto Federal Tecnológico) y 104 alumnos de CEP (Colegio Estadual do Paraná) - hemos podido observar la percepción de dos grupos de estudiantes de Primer Curso de la Enseñanza Media (14-15 años) sobre la población afrodescendiente. Los dos grupos pertenecen a instituciones públicas; el primero está vinculado al gobierno federal y ofrece educación profesional y el segundo está en el ámbito de la educación estatal, de formación regular. Ambas instituciones solicitan un examen de ingreso riguroso para acceder a la Enseñanza Media, aunque el IFTEC sea más concurrido debido al enfoque profesional. La competencia es alta en los dos, por ello los alumnos que logran aprobar el examen en su mayoría provienen de la clase media, en

parte porque disponen de un mayor capital cultural familiar, a pesar de no ser evidente contraste socioeconómico.

Para ello, fue realizada una actividad que hizo posible analizar las ideas y percepciones del alumnado sobre el papel del negro en la sociedad brasileña. El objetivo de estas encuestas fue verificar cómo los alumnos asimilan y ponen en práctica las narrativas ofrecidas en el ámbito escolar y materiales didácticos, observando si el discurso institucional se ve reflejado en sus percepciones. Partiendo de ello, podremos analizar si los marcos educativos actuales de educación antirracista e intercultural han sido eficaces en el sentido de deconstruir los prejuicios, los estereotipos y las actitudes xenóforas.

La primera entrevista comprueba que tratamos con dos grupos socioeconómicamente homogéneos respecto a las edades, diferencias de género, clases sociales de los lugares de procedencia y expectativas vitales, discrepando ligeramente en el capital cultural familiar. Las dos actividades siguientes consistían en dos ejercicios de interpretación sobre imágenes donde figuraban la imagen de personas brasileñas afrodescendientes y blancas. La primera consistía en elegir y analizar tres fotografías que representaban actividades cotidianas del contexto social brasileño y la segunda la disertación sobre tres personajes de un cuadro muy conocido por la comunidad escolar (Figura 1).



*Figura 1. Operários de Tarsila do Amaral*

Debido al volumen de datos optamos por enseñar aquí apenas el resultado previo de la segunda actividad relacionada con el cuadro, pues pensamos que puede

servir como ejemplo de cómo hemos podido observar las ideas previas del alumnado desde la perspectiva de las RS. La actividad consistía en que cada alumno, individualmente, eligiese 3 tipos humanos diferentes (de las 51 representadas) y después contase cómo imaginaban la vida de cada uno haciendo hincapié en las costumbres cotidianas de cada personaje elegido (su alimentación, trabajo, religión, vestimenta, fiestas etc.). El enfoque de la actividad es captar las percepciones espontáneas sin el recurso de interpretación de alguna situación concreta relacionada a la discriminación, como fue en la investigación anterior a esta, cuando planteábamos la legitimidad de las cuotas para el ingreso de negros en la universidad.

Tras haber realizado la actividad y formateado los datos, hicimos un recuento de las figuras seleccionadas el mayor número de veces por los alumnos de cada grupo. En ambas escuelas, las 3 únicas figuras de personas negras del cuadro (13, 29, 49) están entre las 8 más elegidas de las 51 presentadas, aunque la más mencionada haya sido la figura de una mujer blanca, seguida de la de un hombre blanco. La representación de un niño negro fue la tercera más nombrada, seguida de las otras figuras negras.

A partir de esta selección, analizamos las respuestas de los estudiantes a través de la técnica de la asociación de palabras según el modelo desarrollado por Gil (1994) para recoger la información sobre las concepciones del alumnado.

“El conocimiento de estas representaciones resulta de una trascendencia capital, no solo para tener en cuenta las concepciones espontáneas o ideas previas que los alumnos poseen de los distintos temas [...], sino también para poder tomar conciencia, una vez finalizada la escolaridad, de hasta qué punto esas imágenes contienen sesgos, prejuicios, errores, etc., y en qué medida estos han llegado a ser propiciados por la escuela o, al menos, el medio escolar ha sido incapaz de someterlos a revisión, cuestionarlos y hacer conscientes de todo ello a los sujetos del proceso educativo” (Gil, 1994, p. 28).

Partiendo del objetivo central de mapear las RS del alumnado sobre los negros y observar en qué medida la institución escolar mantiene o incluso fomenta estas percepciones, realizamos una reconstrucción de la composición semántica que



efectúan los alumnos en torno del concepto del negro. A continuación, presentamos el método de clasificación del discurso de los estudiantes respecto la población negra a partir de categorías. Los dos ejemplos demuestran la percepción de los estudiantes a partir de la comparativa entre dos de los personajes más elegidos del cuadro, un hombre blanco y un joven negro. Las categorías utilizadas para clasificar las RS de los alumnos son: [1] Rasgos económicos, [2] Rasgos psicológicos, [3] Rasgos culturales, [4] Rasgos profesionales, [5] Características físicas, [6] Falta de evolución y cultura [7] Relación con hechos históricos. En la tabla 2 vemos con claridad las diferencias que aparecen en las descripciones de los alumnos.

Tabla 2. Chico negro (elección de 28 alumnos CEP y de 17 IFTEC)

1 Económico	2 Psicológico	3 Cultural	4 Profesional	5 Físicos	6 Falta evolución	7 Hechos históricos
CEP (28)						
Vida dura 1 Se divierte con lo poco que tiene 1 Vive como puede 1 Ropas viejas 1 Infancia difícil 1 Clase baja 1	Sufre prejuicio racial 1 Solitario 1 <u>Esforzado 1</u> <u>Optimista 1</u>	Jugador de futbol 2 Inmigrante africano 2 Le gusta el futbol 1 Bailarín 1 Puede que no sea esclavo 1 Esclavo 1 Evangélico 1 Religión africana 1	Trabajador de fábrica 2 Estudiante 1 En el futuro buen jugador de futbol 1 Trabajador brazal 1 Catador de papel 1 Trabajador infantil 1	Joven 1 Negrinh o 1 Africano 1 Afro 1	Sin religión 4	Esclavitud 2
IFTEC (17)						
Ropas viejas 2 Clase baja 2 No tiene poder financiero 1 Usa ropas simples 1 Padres con situación económica difícil 1 Vive en zona pobre 1 Pobre 1 Aliment. pobre 1 No tiene	Sufre prejuicio racial 7 Triste 4 Sufridor 2 Humilde 2 Insatisfecho 1 No tiene vanidad 1 Agresivo 1 Carnívoro 1 Vago 1 Mal Decepcionad o estudiante 1 Desilusionado 1 <u>Feliz porque no sufre</u>	Juega futbol 4 Católico 4 Descendient e de esclavos 3 Jugador de futbol 1 Le gusta el futbol 1 Evangélico 1 Africano 1	Trabajador brazal 6 Estudiante de escuela pública 4 Trabajador infantil 2 No le dan oportunidade s por ser negro 1 <u>Quiere ser medico en el futuro 1</u> Operador de máquinas 1 Pescador 1 Boxeador 1 Desempleado por culpa del	Joven 2 Hombre alto 1 Cara africana 1 Niño 1	No tiene creencia s religiosas 1	Pasado de esclavitud retrasó su desarrollo económ o y cultural 1

familia 1 Come cualquier comida 1 No tiene lujo 1 Vida común 1 Clase media 1 Malas condiciones 1	<u>prejuicios raciales</u> 1 <u>Feliz</u> 1 <u>Feliz</u> por tener una <u>novia blanca, guapa y fiel</u> 1 <u>Estudioso</u> 1 <u>Listo</u> 1 <u>Inteligente</u> 1 <u>Educado</u> 1 <u>Simples</u> 1		racismo Vendedor 1			
---	--	--	-----------------------	--	--	--

Tabla 3. Chico blanco (elección de 18 alumnos CEP y de 49 IFTEC)

1 Económico	2 Psicológico	3 Cultural	4 Profesional	5 Físicos	6 Falta evolución	7 Hechos históricos
CEP (18)						
<u>Buena alimentación</u> 5 <u>Vegetariano</u> 5 <u>Ropas nueva</u> 3 <u>Clase media</u> 2 <u>Rico</u> 2 <u>Ropa diseño</u> 3 <u>Ropa común</u> 2	<u>Solitario</u> <u>Culto</u> 4 <u>Inteligente</u> 4 <u>Ocupado</u> 3 <u>Trabajador</u> 2 <u>Estudioso</u> 2 <u>Creyente</u> <u>Curioso</u> 1 <u>Hogareño</u> 1	Ateo 3 Católico 3 Evangélico Le gusta leer 2 Le gusta el cine	<u>Escritor</u> 3 <u>Profesor</u> 3 <u>Funcionario</u> 3 <u>Médico</u> 1 <u>Industrial</u> 1 <u>Científico</u> 1 <u>Abogado</u> 1	no	no	no
IFTEC (49)						
<u>Mala alimentación</u> 1 <u>Ropa social</u> 13 <u>Rico</u> 10 <u>Buena alimentación</u> 8 <u>Vegetariano</u> 5 <u>Ropa nueva</u> 5 <u>Buena vida</u> 3 <u>Clase media</u>	<u>Fumador</u> 1 <u>Machista</u> 2 <u>No tiene éxito</u> <u>Intelectual</u> 6 <u>Estudioso</u> 6 <u>Culto</u> 6 <u>Serio</u> 6 <u>Inteligente</u> 4 <u>Tiene éxito</u> 3 <u>Aseado</u> 1 <u>Poderoso</u> 1 <u>Organizado</u> 1 <u>Listo</u> 1 <u>Correcto</u> <u>Saludable</u> 1 <u>Soltero</u> 3 <u>Ocupado</u> 2 <u>Conservador</u>	Ateo 10 Católico 6 Le gusta leer 3 Europeo Judío Evangélico Le gusta la ópera	<u>Médico</u> 9 <u>Empresario</u> 7 <u>Profesor</u> 6 <u>Escritor</u> 4 <u>Abogado</u> 3 <u>Estudiante escuela privada</u> 2 <u>Investigador</u> 1 <u>Industrial</u> 1 <u>Científico</u> 1 <u>Bancario</u> 1 <u>Funcionario</u> 1	no	no	no

Tras esa organización fue posible cuantificar y medir la frecuencia de las palabras que nos indican percepciones racistas o de discriminación, para luego sacar conclusiones pertinentes. Hemos observado que en ambos grupos han sido

encontradas percepciones parecidas a las averiguadas en 2008 por INEP sobre discriminación racial en la comunidad escolar. Prácticamente el 100% de los alumnos investigados, al expresar sus percepciones sobre la imagen del negro, siguen reproduciendo en sus discursos una impresión negativa hacia la figura del afrodescendiente, y eso se hace más evidente cuando la comparamos con la imagen de un hombre blanco.

Aunque el 100% de las impresiones reflejan un racismo enmascarado, observamos algunos matices entre los grupos. En IFTEC, el colegio cuyos alumnos provienen de familias de capital cultural más elevado, hay una tendencia a destacar el lado primitivo del individuo negro y utilizar los adjetivos positivos en oposición a una situación de discriminación. Ambos grupos, cuando se refieren a su condición económica, consideran que el chico negro de la imagen tiene “una vida dura”, “usa ropas simples” o “viejas”, “vive en una zona pobre” y en “malas condiciones”, “sin lujo” y con “mala alimentación”. En cambio, todos los alumnos de IFTEC y CEP, al analizar el personaje blanco, hacen hincapié en el hecho de que proviene de una clase social rica o de clase media, a su buena alimentación (de 23 alumnos 5 de cada colegio matizaron que es vegetariano), a sus ropas nuevas o de diseño.

Sin embargo, cuando expresan sus impresiones sobre los elementos psicológicos del personaje, aunque los dos coincidan que se trata de un chico que es víctima de “prejuicio racial” y que “sufre”, los estudiantes de IFTEC añaden adjetivos como “agresivo” y “carnívoro”, haciendo alusiones al instinto primitivo; otro aspecto diferencial es que este grupo hace hincapié en la condición opuesta de feliz o triste, dos cualidades que no fueron citadas por los estudiantes de CEP. Al mencionar la felicidad, dos alumnos IFTEC matizaron que el chico negro es feliz “porque no sufre racismo” y “porque tiene una novia blanca, guapa y fiel”. Por otro lado, fue también en IFTEC donde otras características positivas fueron más mencionadas (8 veces entre 17 alumnos) – estudioso, listo, inteligente, educado – en comparación con el número de veces en CEP, cuyo grupo de 28 alumnos solo mencionó dos palabras: “esforzado” y “optimista”. Al analizar el personaje blanco, apenas dos alumnos de la totalidad de 67 han citado una característica negativa (machista), mientras todas las demás son positivas y destacan las cualidades intelectuales y profesionales del individuo: culto, inteligente, estudioso, trabajador,

que tiene éxito, listo, correcto, saludable, aseado, curioso, poderoso. Algunos calificativos neutros - fumador, ocupado, creyente y soltero - también fueron mencionados, pero no de forma peyorativa.

Cuando comentan los aspectos culturales, los dos grupos relacionan al personaje negro inmediatamente con el fútbol, como jugador o aficionado, mientras el hombre blanco está relacionado con actividades intelectuales, como leer o ir al cine. En la cuestión religiosa, un aspecto curioso es que mitad de los alumnos de CEP dicen que el negro no tiene creencias religiosas. El restante de los alumnos lo ven como cristiano (católico o evangélico), mientras el personaje blanco es visto por la mayoría como ateo, aunque algunas veces clasificado como cristiano. La religión africana fue citada apenas 1 vez por un alumno del CEP.

Los rasgos físicos fueron descritos por ambos grupos (afrodescendiente, Negrinho, africano, afro), pero la relación entre el personaje y su función histórica fue poco comentada, y las dos referencias se dieron en relación con su condición de dominado (aunque en IFTEC un alumno lo planteó en un tono más crítico al mencionar que “la esclavitud retrasó su desarrollo económico y cultural”).

## **Conclusiones**

Los resultados analizados muestran un cierto optimismo en relación con la superación del racismo en el ámbito escolar tras la implementación de las políticas afirmativas por parte del Estado. Sin embargo, no se ha asimilado la pluralidad racial en términos de igualdad en ningún ámbito. El currículo obligatorio antirracista que contempla la cultura afrobrasileña desde 2003 no ha logrado suplantar, a nivel inconsciente, los prejuicios respecto a la condición socioeconómica de los negros. Otra evidencia es que, aunque la creación de marcos legales para corregir estas desigualdades haya representado en su momento un avance para el proceso de democratización de la enseñanza, estas no han garantizado un trato didáctico adecuado de la temática racial. Aún no han sido establecidas metas para su implementación y tampoco mencionan la necesidad de evaluar al profesorado. En términos de formación profesional, las universidades aún no han reformulado los programas de enseñanza de las

carreras de Historia y Geografía, en su mayoría destinados a la formación de profesores.

### Referencias bibliográficas

Ley 10.639 (2003). BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003.

Alcántara, L. (2014). Recursos en internet para mapear el prejuicio racial educacional brasileño. *Ar@cne. Revista electrónica de recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 182,

Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Farr, R. (1983). Escuelas europeas de Psicología social, la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, 45, 641-657.

Fernández, M.V. y Guverich, R. (2010). La imagen pública de la Geografía, una indagación desde las visiones de profesores y padres de alumnos secundarios. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XV (859),

Ferreira, J. P. M. H. y Fernandes, L. E. O. F. (2013). *Nova história integrada*. Brasil: Ed. Campinas.

Fialho, N. H.. (2014). A constituição do campo pedagógico e a formação de professores para a educação básica: uma introdução. En Ramallo, B. L. y Núñez, I. B. et al. *Formação, representações e saberes docentes. Elementos para se pensar a profissionalização dos professores* (pp. 39-54). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras

Gil, E. (1994). Un ejemplo de uso de la asociación de palabras como técnica de recogida de datos sobre la representación del mundo social: la reconstrucción del campo semántico de los alumnos acerca del Tercer Mundo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 8, 27-51.

- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita «identidad»? En S. Hall y P. Du Gay (Coords.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Jodelet, D. (1985). La representación social, fenómenos, concepto, teorías. En Moscovici, S. *Psicología social II, Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Barcelona: Grupo Paidós
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula: nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Lira, A. A. Diniz y Sobrino, M. D. (2014). Fracasso escolar, identidade e formação docente: incursões no campo científico. En Ramallo, B. L. y Núñez, I. B. et al. *Formação, representações e saberes docentes. Elementos para se pensar a profissionalização dos professores* (pp. 55-74). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Magnoli, D. (2013). *Geografia para ensino médio. Meio natural e espaço geográfico*. São Paulo: Editora Saraiva.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul S.A.
- Núñez, I. B., Ramalho, B. L. y Oliveira, M. V. (2014). O professor como profissional: um olhar sobre as representações de professoras. En Ramallo, B. L. y Núñez, I. B. et al. *Formação, representações e saberes docentes. Elementos para se pensar a profissionalização dos professores* (pp. 171-200). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Ramallo, B. L. y Núñez, I. B. et al. (2014). *Formação, representações e saberes docentes. Elementos para se pensar a profissionalização dos professores*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras
- Saraiva, J. (2007). *Habitus docente e representação social do ensinar geografia na Educação Básica de Teresina-Piauí, Natal* (Tesis doctoral, Universidade Federal Rio Grande do Norte, Brasil). Recuperado de <ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/JoseliaSS.pdf>
- Sobrinho, M. D. (2010). Representações Sociais como obstáculos Simbólicos à incorporação do *Habitus Científico*. *Ariús*, 2, 31-48.



## **ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN JAPÓN: EL PAPEL DE LA POLÍTICA HASTA MEDIADOS DEL SIGLO XX**

**Emilio José Delgado Algarra**

*Universidad de Huelva*

**Emi Sato**

*Asociación de profesores de japonés en España*

### **Introducción**

En la historia de la educación moderna de Japón hay dos grandes hitos: por un lado, la promulgación de la Ley del Sistema Educativo de 1872 (cuatro años después de la Restauración Meiji), la cual establecía el sistema de educación nacional con una fuerte influencia estadounidense; y, por otro lado, la promulgación de la Ley Básica de Educación en 1947 (dos años después del final de la Segunda Guerra Mundial), cuya finalidad era la democratización del Sistema Educativo de acuerdo al espíritu de la nueva Constitución de Japón.

Sin embargo, desde hace poco más de 15 años, estamos asistiendo a intensos debates en torno a la enseñanza de la Historia que está removiendo algunos aspectos derivados del histórico intervencionismo de las fuerzas de ocupación y que busca, desde la escuela, la construcción de una nueva identidad nacional que potencie el orgullo patrio. Ejemplo de ello lo tenemos en la recuperación de determinados símbolos nacionales en desuso o la aprobación de libros de texto



elaborados por la Sociedad Japonesa para la Reforma de los Libros de texto de Historia de corte nacionalista (Delgado Algarra, 2013); predominando, en cualquier caso los libros de texto planteados desde modelos acríticos; aspecto compartido con la enseñanza de la Historia convencional en España (Valls y López-Facal, 2011). Tampoco falta la polémica en cuanto a los usos del Patrimonio; siendo paradigmática la cada vez más habitual visita al Santuario de Yasukuni por parte del Primer Ministro (Delgado Algarra y Estepa, 2014). Igualmente, a los cambios en la enseñanza de la Historia y los usos del Patrimonio debemos sumar un tercer aspecto, la revisión de la Constitución de Japón, en especial el delicado artículo 109<sup>8</sup>. Es decir, nos encontramos ante una clara reacción a la intervención de las fuerzas de ocupación aliadas de mediados del siglo XX.

Sin entrar en todos estos cambios, en el presente texto vamos a centrarnos en algunos de los acontecimientos históricos, políticos y educativos ocurridos en el Japón Moderno hasta la Postguerra, prestando, además, una especial atención al sustrato educativo de referencia heredado del Periodo Edo. Para ello, se lleva a cabo una revisión teórica sobre el papel de la influencia política e ideológica en la escuela japonesa y en la enseñanza de la Historia, revisando el papel de la herencia del antiguo régimen, la influencia del Emperador y las imposiciones de las fuerzas de ocupación condicionantes de la identidad nacional.

### **Antecedentes del Sistema Educativo Japonés: la enseñanza en el Periodo Edo**

Con la Restauración *Meiji* (1868) finaliza el Periodo *Edo* [江戸時代] y, con él, llegaría a su fin el Shogunato *Tokugawa* (1603 – 1868), el cual, mediante una política de aislamiento nacional, trajo la paz y la estabilidad a Japón (Delgado-

---

<sup>8</sup> Cabe destacar el manga (cómic japonés) elaborado desde el Partido Liberal Democrático “*Honobono Ikka no Kenpo Kaiseitte Nani?*” (la familia Honobono pregunta: ¿Qué son las revisiones constitucionales?), de corte conservador, para convencer a la juventud de las ventajas de revisar la Constitución de Japón. En el manga se hace referencia a la inutilidad de la Constitución escrita por los americanos puesto que hizo a Japón menos poderosa y la llevó a continuar como un país derrotado. A través de intervenciones del tipo “*es como si tus vecinos estuviesen haciendo las reglas para tu casa*”, se trata de buscar un apoyo juvenil que podría ser clave en un futuro Referendum, aspecto más que evidente si tenemos en cuenta la decisión de la Dieta de reducir la edad de votación de 20 a 18 años para 2018 (Japan Times, 11 de mayo de 2015).

Algarra, 2013; Delgado-Algarra y Estepa, 2015). Así pues, debemos remontarnos al Periodo Edo y a las circunstancias socioculturales que sirvieron como punto de partida para el proceso de Restauración y occidentalización de Japón.

#### *Maduración cultural y herencia de la educación tradicional*

Como indica el Instituto para la Cooperación Internacional de la Japanese International Cooperation Agency (JICA, 2005), durante la Shogunato Tokugawa se desarrolló un proceso de *maduración cultural*, en el cual la ciudadanía llegó a alcanzar un alto porcentaje de alfabetización en comparación con occidente de la época; sin embargo, los datos al respecto son confusos y las encuestas poco fiables, por lo que podríamos tomar de manera orientativa los siguientes porcentajes: respecto a occidente: en el caso del hombre, la alfabetización se sitúa entre un 50% y un 80% por encima y, en el caso de la mujer, en un 20% por encima. Igualmente, debemos destacar la *herencia de la educación tradicional* y las diversas instituciones educativas que estaban asociadas a los diferentes estamentos.

Para entender el papel de las diferentes instituciones educativas del Periodo Edo es necesario conocer algunos aspectos básicos del contexto político-social. Así pues, durante este Periodo, en Edo (antiguo nombre de Tokio), el gobierno central era responsabilidad del Shôgun y, cada dominio feudal o Han, era dirigido por los respectivos gobernadores o Daimyô. Pese a que cada Daimyô era considerado vasallo del Shôgun, a cada dominio se le reconocía su autonomía en cuestiones políticas, de justicia y de cobro de impuestos (Fuiji, 1993). Dentro de este contexto, la clase Samurái, aparte de atender a los asuntos militares, se encargó de tareas políticas. Para que pudiesen atender a dicha labor, se desarrollaron unas escuelas denominadas “escuelas oficiales de Han” o “*Hankô*”. Los *Hankô* tomaban como referente la “Academia Confuciana” o “*Shôheikô*” que era administrado directamente por propio shogunato. En estas escuelas oficiales de liderazgo o escuelas de los clanes encabezadas por el Shôheikô, se enseñaba literatura, historia, artes marciales, etc. Así pues, el primer *Hankô* data de 1.641 en el Han de Okayama, llegando a ponerse en funcionamiento hasta 250 de estas escuelas. El sistema educativo de Tokugawa cambió en sus últimos años, ampliando el rango de clases que podían acceder a los *Hankô* e incluyeron nuevos estudios “no confucianos” como la medicina o las ciencias occidentales.

Por otro lado, para cubrir las necesidades de aprendizaje de la clase común y con menos recursos (especialmente de las zonas urbanas) se crearon las “Escuelas del Templo” o “*Terakoya*”, centros populares de aprendizaje donde se enseñaba lectura, escritura, lectura de textos de Geografía e Historia y aritmética a través del ábaco. Al final del Shogunato Tokugawa, según la Biblioteca Metropolitana de Tokio, existían entre 30.000 y 40.000 *Terakoya*<sup>9</sup> y, aunque la escolaridad no era obligatoria, las familias japonesas eran conscientes de la importancia de la educación (aspecto que queda reflejado en el grado de alfabetización al que nos referimos anteriormente). Tampoco tenían límite de edad ni duración del periodo de enseñanza. Como indicaba Fuji (1993), es probable que se centrara en enseñar especialmente a niños de entre 6 y 13 años y que los estudios se desarrollasen durante 4 o 5 años; de manera que, cada *Terakoya*, incluía una clase, un maestro y entre 20 y 30 alumnos.

Muchas escuelas estaban en templos budistas sin que estuviesen manejadas por personal de los mismos; sin embargo, como indica Picken (2011), muchas de las personas envueltas en los *Terakoya* eran seguidores del movimiento religioso “*Shingaku*” (心学) o “*aprendizaje del corazón*”, movimiento fundado por Ishida Baigan (1685-1746) que combinaba elementos del Budismo y del Confucianismo, e integraba pacíficamente a todas las clases sociales, siendo uno de los movimientos que más influyó en los ciudadanos y que más fácilmente se adaptaba a los Santuarios locales o “*Jinja*” y Templos o “*Tera*” a los que estos estaban afiliados.

Finalmente, en relación con los comerciantes y técnicos profesionales, estos desarrollaron un sistema de aprendiz de oficio “*Okeikogoto*” que permitía adquirir habilidades mediante ejercicio y práctica: arreglo floral, arte del té, música, artes tradicionales en general, etc. En el Sistema actual, sería análogo a las actividades extraescolares o hobbies. Existen otras variantes como las escuelas locales en los pueblos grandes, las academias privadas para estudiantes con altas capacidades que se reunían alrededor de un erudito o “*juku*”, etc.; pero por motivos de espacio, hemos destacado las más representativas del Periodo Edo y

---

<sup>9</sup> Según el Edo Tokyo Digital Museum de la Biblioteca Metropolitana de Tokio, los *Terakoya* eran escuelas de carácter público; sin embargo, múltiples autores, como Yanagisawa (2015), sostienen que no había escuelas públicas en Japón antes de la Era Meiji.

las que pueden tener llevar a analogías más directas con el Sistema Educativo japonés en la actualidad.

#### *Otras características de la educación en el Periodo Edo*

Siguiendo con el planteamiento base de la JICA (2015), durante el Periodo Edo, además de la maduración cultural y la herencia de la educación tradicional, existían otros elementos característicos en el campo educativo que sirvieron de fundamento para las estructuras educativas planteadas en la posterior Era Meiji:

- Educación laica: pese a existir escuelas en los templos, las religiones tradicionales como el budismo y el shintoísmo no tuvieron sus instituciones educativas religiosas.
- Enseñanza en idioma único: dada la tradicional y relativa homogeneidad tanto cultural y lingüística, fue fácil plantear el japonés como idioma único para la enseñanza.
- Reconocimiento de la tarea de la integridad nacional a través de la educación: el sistema de clases por posición social y el propio régimen del shogunato, fueron limitantes para la construcción de una identidad nacional. Sólo al final del Periodo Edo, ante un inminente riesgo externo, el shogunato trató de formar una identidad nacional y de garantizar la integridad de la nación a través de la Educación. Para ello, revocaron el tradicional sistema de clases sociales y se consolidó una educación abierta para toda la ciudadanía que ofreciese iguales oportunidades para todos; una forma, en líneas generales, de modernizar la nación japonesa.
- Germinación del sistema de reclutamiento por antecedentes académicos: en los últimos años del Shogunato Tokugawa, se puso en marcha un sistema de reclutamiento en base a los conocimientos y capacidades de cada persona. Esta característica supuso un punto de inflexión tanto para la modernización de la educación japonesa como para la construcción en un nuevo tipo de sociedad en base a ésta. En otras palabras, este nuevo planteamiento educativo preparaba una nueva sociedad construida en base a los méritos académicos, méritos que determinaban la posición social de los individuos dejando atrás el planteamiento de una estructura social estamental hereditaria<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Esta información aportada por JICA (2005) es destacable dado que se suele indicar que el sistema de posición social en base a méritos académicos se inició en la Era Meiji, no reconociendo

- Posibilidad de optar por diversos modelos: al modernizar la educación, Japón se reservaba la posibilidad de seleccionar alternativas políticas tomando o dejando a un lado distintos modelos educativos aplicados en occidente; de esta forma, el país mantenía su independencia.

Sin embargo, el paso del Periodo Edo a la Era Meiji (que marcaría el inicio del Japón Moderno) no fue pacífico y llevó a una Guerra Civil entre los partidarios del antiguo régimen shogunal y un nuevo modelo sociopolítico que buscaba un mayor desarrollo y occidentalización del país; un nuevo modelo que, en definitiva, exigía la construcción de una nueva identidad nacional.

### **La Guerra Boshin y el choque de dos identidades: el papel de occidente en los cambios educativos de la Era Meiji**

#### *Contexto histórico y político del final del Periodo Tokugawa*

Durante siglos, el Emperador fue un personaje totalmente desconocido para el pueblo y sin poder real. A él le corresponderían los poderes espiritual y religioso, como símbolo sagrado (Shinto), mientras que los poderes político y militar dependían del Shôgun (máximo grado al que podía aspirar un Daimyô). En 1853, el cierre político y económico característico del periodo Edo da un giro ante la llegada de la Armada Estadounidense al mando del comodoro Matthew C. Perry. Frente a las nuevas exigencias de un tratado de comercio y la evidente superioridad militar de Estados Unidos, el país quedaría dividido en dos bandos: uno a favor y otro en contra del shogunato (Brazhnikova Tsybizova, 2011). En el primer bando, cabe destacar el papel de los “*Ishin shishi*”, fuerzas revolucionarias lideradas por los Daimyô contrarios al antiguo régimen. Entre los partidarios del régimen shogunal destacaron los “*Shinsengumi*” que, además de ser inferiores en número, pronto verían empañada su reputación. El avance del movimiento revolucionario llevó al Emperador Mutsuhito a dictar la disolución del shogunato en 1867. Así pues, en 1868, tuvo comienzo la Guerra Boshin (戊辰戦争), una Guerra Civil entre los partidarios del nuevo y del antiguo régimen que duraría dos

---

que estos cambios comenzaron a introducirse muy primitivamente en el Periodo Edo. Sin embargo, cabe matizar que, durante dicho Periodo, los contenidos estaban demasiado enfocados a la cultura clásica, faltaba uniformidad en cuanto al periodo de asistencia escolar y contenido académico, y el sistema de evaluación y promoción era deficiente.

años<sup>11</sup>. Caído el último foco de resistencia, el resultado final fue la rendición del shogunato.

En definitiva, la Restauración Meiji supuso grandes cambios y la abolición definitiva de las castas, con el apoyo de una propaganda y una manipulación política que potenció la creencia en el origen divino del Emperador. La potenciación del carácter divino del Emperador fue un elemento fundamental en tiempos de guerra posteriores<sup>12</sup>, dado que llevó al pueblo a un estado de obediencia y veneración ilimitada (Brazhnikova Tsybizova, 2011).

#### *Influencia educativa de occidente en los primeros años de la era Meiji*

Una vez ganada la Guerra en 1869, la primera reforma del nuevo gobierno Meiji fue la promulgación del “*Juramento de la Carta*” que buscaba acabar con la exclusividad política del gobierno militar del shogunato (o bakufu), haciéndose un guiño a la reconciliación con los vencidos de cara al buen funcionamiento de la nueva administración y defendiendo una educación para todos los ciudadanos independientemente de su clase social (Beasley, 2007, Delgado-Algarra, 2013).

En 1871, durante la era Meiji, se creó el Departamento de Educación bajo la Dajōkan (Consejo de Estado). Un año después, el nuevo Gobierno promulgó el Decreto de Educación “*Gakusei*” mediante un tomo adicional al Decreto Ministerial Nº13 del mencionado Departamento. No obstante, en 1879, el Decreto fue abolido por la Ley de Educación tomando el modelo de centralización administrativa francés y bajo una fuerte influencia estadounidense. Nos encontramos ante una era de contrastes y cambios donde el fundador de la universidad de Keio, Yukichi Fukuzawa<sup>13</sup> tuvo un rol fundamental. Fukuzawa se planteó un plan de estudios

---

<sup>11</sup> Pese a la retirada del Shōgun Yoshinobu Tokugawa, algunos de sus vasallos se negaron a rendirse y fueron derrotados posteriormente en la Batalla de Toba y Fushimi, tras una sucesión de batallas, tuvo lugar la última en Hakodate (Frédéric, 2002)

<sup>12</sup> En este sentido, como indicó Herbert (2000) en su libro “*Hirohito and the Making of Modern Japan*” (una de las primeras obras abiertamente críticas con el Emperador), se llegó a una inusual combinación entre tradición japonesa imperial y visión del mundo científicamente moderna en la cual el por aquel entonces joven Emperador Shōwa se fue alineando con el creciente movimiento ultranacionalista, potenciando el culto religioso a su figura y resistiendo cualquier intento de frenar su poder. Tal era su influencia que, tras la rendición en 1945, tuvo renunciar públicamente a su divinidad mediante la lectura del “*Tennō no Ningen Sengen*” o “*declaración de Humanidad*”.

<sup>13</sup> Como indica Nishikawa “*El retrato de Fukuzawa Yukichi figura en el Japón en los billetes de 10000 yens. Es un reconocimiento oficial por su empeño en introducir las instituciones y el pensamiento occidentales en el Japón. Sin embargo, algunos se preguntarán por qué este hombre viste a la usanza japonesa tradicional. Entre los numerosos retratos de Fukuzawa, sólo en algunos lleva la vestimenta occidental. Esta característica podría simbolizar su postulado*

guiado por el racionalismo occidental y una moral utilitaria y fue reconocido oficialmente en la era Meiji por su labor a la hora de introducir las instituciones y el pensamiento occidental en Japón. Sin embargo, no deja de llamar la atención cómo en un intento inicial de occidentalizar la educación<sup>14</sup>, las primeras escuelas primarias llegaron a usar traducciones de libros de texto estadounidenses que mostraban una realidad ajena al pueblo japonés (Onaha, 2008).

### **Del Movimiento de la Nueva Educación a la militarización educativa y la enseñanza de una Historia imperialista**

Durante las primeras décadas del siglo XX, y ante el alto grado de alfabetización y matriculación escolar conseguida a finales del siglo XIX, la atención se empieza a orientar a la mejora de la calidad educativa. En este sentido, cabe destacar la labor de Masatarô Sawayanagi (1978), importante pedagogo que además asumió cargos de responsabilidad en órganos vinculados al Ministerio de Educación (1898), tras fundar la escuela primaria Seijo en 1917, lideró el *Movimiento de la Nueva Educación* (Shin Kyôiku Undô). Dentro de este movimiento, comenzó a reorganizar los programas en base a las necesidades del alumnado y de las experiencias del día a día; incluyéndose, como afirma Kobayashi (1990), aspectos organizativos y de participación democrática. Paralelamente, en el contexto militar, Japón adquiere una posición destacada en Asia como Imperio con la anexión de Taiwan y Corea. Como afirma Onaha (2008), esta situación derivó en políticas educativas coloniales de imposición de la lengua japonesa y de discriminación de los docentes locales, los cuales no tenían posibilidad de acceder a puestos directivos; además, se justificó dicha relación de dominación a través de la enseñanza de la Historia, donde se impulsó el estudio de las relaciones históricas entre Japón y los territorios ocupados.

En líneas generales, durante el periodo Taishô y los años que van de 1926 a 1937 dentro del periodo Shôwa, pese a la existencia de algunas experiencias de corte

---

*básico, pues siempre predicó la revolución espiritual en lugar de la vana imitación de lo occidental*" (1993: 521).

<sup>14</sup> El primero en promover la restauración del poder político de la casa imperial japonesa y la apertura a occidente no fue el Emperador Meiji, sino su padre, el Emperador Kômei, cuyo reinado va de 1846 a 1866 (dentro del Periodo Edo). Sin embargo, éste muere en 1866 a causa de una misteriosa enfermedad que lleva a pensar que pudo ser envenenado.

progresista, el Gobierno ejerció un fuerte control para asegurar el ensalzamiento valores tradicionales y morales; buscando, por otro lado, inculcar una lealtad férrea al Emperador a través de una política educativa militarizada (Delgado-Algarra, 2013). Esta situación se acentuó tras las movilizaciones de profesores y estudiantes contra el plan de estudios nacionalista, tras la II Guerra Chino – Japonesa de 1937 y tras el inicio de la guerra del pacífico en 1941 bajo la influencia, en este último caso, del que fue Ministro de Educación de 1937 a 1938, el ultranacionalista Sadao Araki (1877 – 1966), general de la Armada Imperial Japonesa que, previamente, había sido Ministro de Guerra desde 1931 a 1934.

### **Divergencias ideológicas entre los poderes políticos y los profesores de historia tras la ocupación norteamericana**

La rendición de Japón en la II Guerra Mundial (1945) dio como resultado una serie de reformas políticas y educativas impuestas por el gobierno de las Fuerzas de Ocupación norteamericanas en Japón. Los cambios políticos más inmediatos fueron la eliminación del ejército, la liberación de las zonas ocupadas, la supresión del poder político del Emperador y la elección del Primer Ministro por el parlamento.

En cuanto a los cambios educativos, estos se realizaron con el apoyo de las misiones educativas realizadas en 1946 y 1950. Algunas de esas reformas no se mantuvieron después de que Japón recobrarla la soberanía en 1952, pero en cualquier caso, se establecieron las bases del Sistema Educativo japonés de la Postguerra. Esto es, a la creación de un Comité de Coordinación de Estado, Marina y Guerra en 1945, le continuaría la emisión de un documento (108) que recomendaba la supresión de los cursos de entrenamiento militar, historia japonesa y ética, la adoración al Emperador, la reverencia en dirección al palacio imperial, la recitación de Edicto Imperial de Educación o la exhibición de los retratos de la pareja imperial (Takemae, 2003).

El Edicto Imperial de Educación de 1890 fue declarado nulo y retirado de las escuelas en 1948; por otro lado, se estableció la Ley Fundamental de Educación (1947) que, en concordancia con la Constitución de Japón (1946), prohibía el intervencionismo estatal en educación religiosa, garantizaba la libertad académica



y aseguraba la generalización del derecho a una educación básica obligatoria y gratuita para todos los ciudadanos. El 8 de septiembre de 1951, el por aquel entonces Primer Ministro Shigeru Yoshida firmó el Tratado de San Francisco<sup>15</sup> junto con 49 naciones más, a raíz del cual Japón recuperaría su soberanía.

No obstante, como informa Alexander Bukh (2007), de la “*Japan Society for Promotion of Sciences*”, tras la derrota Japón en la Guerra del Pacífico / Asia Oriental se llevaron a cabo reformas incompletas por parte de las fuerzas de ocupación norteamericana. De esta forma, el personal académico estaba configurado predominantemente por progresistas e historiadores de izquierdas, mientras que los poderes políticos (incluido el Ministerio de Educación) y burocráticos habían quedado intactos; generando conflictos que influyeron en la enseñanza de la Historia y quedaron plasmados en los libros de texto de los 50s.

## Discusión y conclusiones

Tras revisión teórica del papel de la influencia política e ideológica en la escuela japonesa y en la enseñanza de la Historia, entendemos que “*las identidades cambian, nacen y desaparecen, y las élites (políticas) pueden influir en este proceso de forma crucial (...)*” (Ortuño-Molina, 2011, p. 78). Así pues, durante el Shogunato Tokugawa, para asegurar la continuidad del régimen, no interesaba construir una identidad nacional, pero a partir de la Era Meiji, con la concentración de poderes en el Emperador, interesaba alimentar un nuevo modelo una identidad nacional basada en una obediencia férrea al su figura.

El Japón de la Penguerra fue un país de contrastes que necesitaba recuperar la pureza de su identidad frente a la influencia occidental. Esta situación evolucionó hacia políticas imperialistas que se reflejaron en una enseñanza de una Historia enfocada hacia el adoctrinamiento tanto en el país como en las zonas ocupadas, dejando atrás los avances pedagógicos del Movimiento de la Nueva Educación de Sawayanagi (1978). En palabras de Rodríguez Navarro y Serrano, “*los niños eran enseñados a transmitir la gloria del carácter fundamental del Imperio, así como a*

---

<sup>15</sup> En el Capítulo 1 [paz], artículo 1.b se indica que “*Las Potencias Aliadas reconocen la plena soberanía del pueblo japonés sobre Japón y sus aguas territoriales*”. Se destacó igualmente la intención de Japón de solicitar ser miembro de la Naciones Unidas y su esfuerzo por llevar a cabo los objetivos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

*captar y transmitir las mejores tradiciones de los antepasados*" (2008, p. 630). La enseñanza de la Historia, los eventos seleccionados y las situaciones omitidas, benefician determinados posicionamientos ideológicos. En este sentido, Hirohito llevó su política expansiva al extremo alimentando hasta el infinito el culto divino a su figura desde la escuela y los medios de comunicación; anulando, como indica Herbert (2000), cualquier intento de frenar su poder. Tras la rendición, las fuerzas de ocupación intervienen sobre los símbolos patrimoniales e identitarios y sobre la Educación. La enseñanza de la Historia se convierte en herramienta de construcción identitaria, por lo que las fuerzas de ocupación llegan a prohibir la enseñanza de la Historia japonesa. En su lugar, como indica Takayama (2009), en el contexto de la Guerra Fría, Estados Unidos, Japón y otras potencias económicas construyeron una "*narrativa fundacional*" en la que Estados Unidos rescató a Japón del militarismo, el Emperador Hirohito jugó un rol fundamental en la reconfiguración de Japón y las bombas en Hiroshima y Nagasaki fueron condición necesaria para la democracia de la Postguerra, la paz y la prosperidad económica del país. Pocos libros de texto entran a analizar críticamente una narrativa que embrionariamente empieza a perder fuerza, entre otras, por la labor la Sociedad Japonesa para la Reforma de los Libros de texto de Historia, un grupo que, como indica McNeill, miembro del Japan Policy Research Institute, goza del apoyo de gente con gran influencia y alto poder financiero.

### **Referencias bibliográficas**

- Beasley, W.G. (2007). *The Rise of Modern Japan: Political, Economic, and Social Change since 1850*. New York: Palgrave Macmillan.
- Brazhnikova Tsybizova, V. (2011). *La influencia de Ichikawa En'Nosuke III en la evolución de los recursos escenográficos del teatro kabuki y su relación con la puesta en escena del teatro contemporáneo español* (Tesis doctoral). Universidad Carlos III, Madrid.
- Bukh, A. (2007). Japan's History Textbooks Debate: National Identity in Narratives of Victimhood and Victimization. *Asian Survey*, 47(5), 683 – 704.

- Delgado-Algarra, E. J. (2013). Citizenship Education and Historical Memory: Review of Patriotism in Japanese Schools. *European Scientific Journal*, special number, 309-317.
- Delgado-Algarra, E. J. y Estepa, J. (2015). Memoria histórica y olvido en la enseñanza de la historia: los casos de Japón e Italia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 119-133.
- Delgado-Algarra, E. J. y Estepa, J. (2014). El Patrimonio como huella de la memoria histórica: análisis didáctico de dos monumentos en España y Japón. *Clio: History and History Teaching*, 40, 1-10.
- Frédéric, L. (2002). Japan Encyclopedia. United States of America: Harvard University Press.
- Fujii, C. (1993). El sistema educativo actual del Japón. *Revista de Relaciones Internacionales*, 4.
- Herbert, P. B. (2000). *Hirohito and the Making of Modern Japan*. New York: Harper Collins
- Japan Times (11 de mayo de 2015). LDP produces Manga to make case for Constitutional Revision, *Japan Times*.
- JICA (2005). La Historia del desarrollo de la Educación en Japón. Qué implicaciones pueden extraerse para los países en vías de desarrollo. Agencia de Cooperación Internacional del Japón. Shinjuku-ku, Tokio: Instituto para la Cooperación Internacional Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA). Recuperado de [http://jica-ri.jica.go.jp/IFIC\\_and\\_JBICI-Studies/english/publications/reports/study/topical/educational/pdf/educational\\_sp.pdf](http://jica-ri.jica.go.jp/IFIC_and_JBICI-Studies/english/publications/reports/study/topical/educational/pdf/educational_sp.pdf)
- Khan, Y. (1998). *Japanese Moral Education Past and Present*. London: Associated University Presses.
- Kobayashi, T. (1990). Masataro Sawayanagi (1865 – 1937) and the revised elementary school code of 1900. *Biography an interdisciplinary quarterly*, 13 (1), 43-56.

- Nishikawa, S. (1993). Fukuzawa Yukichi. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, XXIII (3) (4), 521 – 534
- Onaha, C. (2008): Educación y sociedad civil en Japón. En F. Cid-Lucas (Ed.): *¿Qué es Japón? Introducción a la cultura japonesa*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Ortuño-Molina, J. (2011). Definiciones identitarias y conflictividad en la Edad Media. Las relaciones de frontera entre los reinos cristianos de Murcia y Valencia en los siglos XIII-XVI. *Anuario de estudios medievales*, 41(1), 73-97.
- Picken, S. D. B. (2011). *Historical Dictionary of Shinto. Second Edition*. Toronto: The Scarecrow Press.
- Rodríguez Navarro, M. T. y Serrano, R. (2008). La influencia del Bushidô en la constitución japonesa de 1889 y en el edicto imperial de la educación de 1890. En P. San Ginés (Ed.), *Nuevas perspectivas de investigación sobre Asia pacífico* (pp. 239-253). Valencia: Editorial Universidad de Granada.
- 沢柳政太郎 1978年。 *国家と教育*。沢柳政太郎全集〈第3巻〉。 東京:国土社。  
[Sawayanagi, M. (1978). Nación y educación. En *colección completa de Masatarô Sawayanagi*. Volumen 3. Tokyo, Kokudo-sha (En japonés)].
- Takayama, K. (2009). Globalizing critical studies of oficial knowledge: lessons from the Japanese history textbook controversy over comfort women. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 577-589.
- Takemae, E. (2003). *Allied Occupation of Japan and Its legacy*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Valls, R. y López-Facal, R. (2011). ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 10, 75-86
- Yanagisawa, K. (2015). Historical Background of the Japanese School. In R. Walden (Ed.), *Schools for the future. Design proposals from Architectural Psychology* (pp. 163-184). Germany: Springer.

# **CONSTRUYENDO LA IDENTIDAD INDÍGENA SARAGURO EN ESPAÑA**

**Alberto García Sánchez**

*Universidad de Murcia*

## **Introducción**

Los antropólogos sociales somos especialistas en lo que se ha llamado en algunos sitios patrimonio cultural inmaterial, patrimonio intangible, etnográfico o, como se está comenzando a denominar desde tiempos recientes, “patrimonio vivo” (Renault, 2007). Nosotros sabemos de la importancia que tiene la cultura a la hora de definir las identidades individuales y colectivas, somos muy conscientes de ello. Esto es así debido a que la cultura es uno de nuestros objetos principales de estudio y también porque hemos sido testigos, ya desde los inicios de nuestra disciplina, de la desaparición de muchas tradiciones culturales, que fueron arrastradas en ese torrente homogeneizador de las corrientes globalizadoras.

Por eso, algunos antropólogos estamos empeñados en ayudar a fortalecerse a los grupos étnicos y defender sus peculiaridades, en contribuir a poner en valor las diferencias. Porque, si bien es verdad que no existen humanos sin cultura, un grupo de hombres que no pueda reclamar para sí mismo una identidad particular a la que llamar ‘propia’, puede verse como un conjunto de seres insulsos, gente que podría ser confundida en el mundo entre miles. Y para formar esas identidades específicas, tanto las individuales como las colectivas, es fundamental

la educación en entornos formales; pero más determinante si cabe en la construcción de las diferencias resulta la educación en contextos informales.

En ese ánimo de ayudar a que no se pierdan las identidades particulares, hemos diseñado, el antropólogo que suscribe estas líneas junto con dos profesores indígenas saraguros, un proyecto educativo que vamos a llevar a cabo con niños y niñas descendientes de indígenas saraguros residentes en España. Concretamente vamos a llevar a cabo esta acción educativa en las localidades del sureste español de Vera y Puerto Lumbreras.

Y es que el grupo étnico de los indígenas saraguros, originarios de dos provincias de la Sierra y el Oriente ecuatoriano —las de Loja y Zamora-Chinchipec—, se encuentra también presente en nuestro país desde finales de los años noventa del siglo pasado y comienzos de éste, cuando una gran crisis bancaria azotó su país empujando a algo más de un millón de personas a abandonar Ecuador rumbo al extranjero. De los que salieron, aproximadamente la mitad eligieron España como destino, y aquí vivieron distintas épocas que estuvieron vinculadas al ciclo económico español. De este modo, los ecuatorianos vivieron el boom del ladrillo y el auge económico, pero también la grandísima crisis que ellos sufrirían por segunda vez en el extranjero, justo cuando ya se habían asentado aquí con sus familias. Algunos de ellos optarían entonces por regresar a Ecuador, pero otros muchos se quedaron a capear el temporal, sobre todo aquellos con hijos pequeños o adolescentes que estaban en la escuela o en el instituto.

A esos niños va dirigido precisamente la intervención educativa que aquí presentamos. El objetivo que perseguimos con este proyecto es el de reforzar la base identitaria de los descendientes de los indígenas saraguros nacidos en España, o traídos a nuestro país a una edad temprana. Que estos chicos y chicas conozcan bien las tradiciones y referentes culturales de sus padres y ancestros, de modo que puedan llegar a reconocerlos, apreciarlos y utilizarlos.

Y es que el grupo étnico de los saraguros es de lo más peculiar. Genuinamente indígenas, que en los últimos treinta años están experimentando un despertar de la conciencia étnica que los ha llevado a valorarse más como pueblo y a recuperar parte de las tradiciones que tenían olvidadas. En el Ecuador los

saraguros se cuentan por miles<sup>16</sup>, y en los últimos años algunos de ellos han conseguido ocupar puestos importantes en la escena política ecuatoriana. Como Luis Macas, dirigente de la CONAIE en dos épocas, desde el año 1990 hasta 1996 y del 2004 al 2008, y que sería elegido para desempeñar distintos cargos políticos a nivel nacional como el de diputado o el de Ministro de Agricultura durante el mandato de Lucio Gutiérrez; Salvador Quishpe Lozano, prefecto de Zamora-Chinchipe desde el año 2009; o Abel Sarango, el primer alcalde indígena del pueblo de Saraguro, un cargo que ocupa desde el año 2014.

Los historiadores coinciden en afirmar que los saraguros son *mitimaes*<sup>17</sup> traídos desde la provincia peruana del Collao, o bien desde la parte boliviana del lago Titicaca (Coronel, 1985; González Suárez, 2004; Jaramillo Alvarado, 1991). Su economía es fundamentalmente ganadera y agrícola, si bien en los últimos años bastantes de ellos se han especializado en otras profesiones como maestros, veterinarios, abogados, médicos o antropólogos. El idioma originario de los saraguros es el *kichwa*, aunque hoy en día no todos lo hablan y hay que irse a las comunidades más alejadas del pueblo de Saraguro para encontrar a personas que todavía lo hablen habitualmente. Por otro lado, el hombre y la mujer saraguros se distinguen fácilmente por su indumentaria, la cual es bastante elegante y característica. Así, el hombre viste unos pantalones de tela o bayeta negra, cortos a la altura de los tobillos, camisa blanca y una *kuzhma* —poncho negro de hilo fino—; mientras que la mujer viste, diariamente, una pollera negra o bien un *anaco* —falda con pliegues muy elaborados de lana negra de borrego de hilo fino—, una camisa bordada con diferentes motivos, un rebozo —chal de bayetilla— que suele ir recogida con un *tupu* —una especie de alfiler grande de metal—, pendientes de aro y un collar de *mullos* —cuentas de colores—. Ambos llevan el pelo largo recogido en una trenza o *jimba*, y según la tradición visten de negro en recuerdo de la muerte del Inca Atahualpa a mano de soldados españoles. Sin embargo, lo más característico de los saraguros es su sombrero. Si bien usan dos: uno para diario, de fieltro negro, similar al de otros grupos

<sup>16</sup> 17.118, según el VII Censo de Población y VI de Vivienda (2010).

<sup>17</sup> Los *mitimae* o *mitmaquna* eran trasplantes poblacionales llevados a cabo por los incas en los tiempos del *Tahuantinsuyo*. En opinión del historiador y antropólogo John Murra (1987), estos traslados de grupos enteros tenían distintos objetivos, como el de dominar a pueblos recién conquistados, servir de guarnición o avanzadilla en la expansión del Imperio Inca, incrementar el cultivo de maíz en ciertas zonas o el de castigar a pueblos rebeldes o recién conquistados.

indígenas ecuatorianos, y otro para ocasiones especiales elaborado con lana blanca prensada, con grandes manchas negras dibujadas en la parte inferior del ala. Este sombrero es más caro y, por tanto, lo reservan más que el otro.

### **Propuesta didáctica**

Como hemos dicho anteriormente, un buen número de personas procedentes de Saraguro se trasladó a España: según estimaciones realizadas por la fundación Waripak Wasi, casi unas dos mil personas, de las cuales muchas fueron a parar a varias localidades del sureste español (F. M. Cartuche, comunicación personal, 19 de diciembre de 2011). Así pues, aprovechando esa concentración espacial entre la Región de Murcia y la provincia vecina de Almería, vamos a llevar a cabo el proyecto en las localidades de Vera y Puerto Lumbreras. Elegimos estos dos lugares, además de por encontrarse allí un mayor número de saraguros, por contar una experiencia organizativa previa que les ha servido para organizar distintas fiestas tradicionales en los años anteriores. De hecho, vamos a aprovechar la estructura organizativa de los grupos de baile y danza saraguros que existen ya en ambas localidades para, desde ahí, convocar a los niños para los distintos talleres. Sin embargo, antes de llevar a cabo las actividades necesitamos realizar un trabajo previo.

El esquema de actuación sería el siguiente:

- Elaborar una guía educativa que recoja las peculiaridades del grupo étnico saraguro y que aborde las siguientes temáticas: historia, lengua, cuentos, tradiciones, festividades, música y danza.
- Buscar una editorial dispuesta a imprimirnos la guía.
- Encontrar financiación para la publicación de la guía en una tirada suficiente para cubrir a todos los niños descendientes de saraguros presentes en la zona —entre cien y ciento veinte—, y también algunos otros descendientes de ecuatorianos que se quieran sumar a las actividades.
- Organizar dos grupos en las localidades de Vera y Puerto Lumbreras para llevar a cabo la impartición de talleres.
- Buscar dos locales en donde se puedan llevar a cabo las distintas actividades.



- Llevar a cabo los distintos talleres en las fechas previstas.

La elaboración de la guía la va a efectuar el antropólogo Alberto García Sánchez, suscriptor de esta comunicación y especialista en los saraguros, junto al profesor Manuel Andrade y el músico Luis Lozano, ambos miembros de este grupo étnico. Asimismo, estas personas serán las encargadas de llevar a cabo los distintos talleres de los que se compone el proyecto, dividiéndolos en dos grandes bloques:

Primer bloque:

- Historia de los saraguros: una sesión.
- Introducción a la lengua *kichwa*: dos sesiones.
- Tradiciones de los saraguros: una sesión.
- Fiestas de los saraguros: dos sesiones.

Segundo bloque:

- Introducción a la música de Ecuador y los saraguros: dos sesiones.
- Instrumentos musicales de los saraguros: una sesión.
- Indumentaria saraguro: una sesión.
- Danzas de los saraguros: dos sesiones.

Los talleres se impartirán un día a la semana durante hora y media, coincidiendo con los ensayos de los grupos de danza, y durante el transcurso de las actividades se intercalarán juegos y animaciones tradicionales de la sierra andina. También se creará un grupo en Facebook para convocar a más niños y hacer partícipes a los padres de los talleres. El local se lo pediremos a alguna de las distintas asociaciones que hay en estas localidades.

Estos grupos de danza se reúnen para ensayar unos meses antes los bailes que llevarán a cabo en la celebración de dos fiestas que los saraguros realizan anualmente en España, las cuales hacen en recuerdo de aquellas que celebraban en su tierra. Hablamos de las fiestas en honor de la Virgen del Cisne, que se celebra en el fin de semana más próximo a la fecha del 11 de agosto, y el Pase del Niño o Navidad Indígena, que se celebra en Vera entre el 20 y el 28 de diciembre, y luego en Puerto Lumbreras entre el 3 y el 8 de enero. De este modo, si queremos aprovechar estas reuniones de niños y niñas saraguros preparando

los bailes, y teniendo en cuenta de que hemos planeado doce sesiones en nuestro proyecto, debemos de comenzar los talleres en una de estas dos fechas: bien el 7 de mayo, o bien el 17 de septiembre. A estas fiestas sólo acuden los indígenas saraguros presentes en el sureste español, sin embargo la entrada no está vetada, en ningún caso, a los saragurenses mestizos ni a otras personas que quieran asistir y participar de ellas. De hecho, como indico en otro lugar (García Sánchez, 2014), los indígenas saraguros y los saragurenses mestizos, grupos antagonistas en el pueblo de Saraguro, en España mantienen relaciones más cordiales, frecuentes y amistosas que las que tienen en su lugar de origen. Parece ser que el hecho de encontrarse en el extranjero, frente a otros grupos poblacionales que son distintos a ellos en mayor medida, les invita a dejar de lado las tradicionales diferencias que ellos veían entre '*laichos*' y '*cutus*'<sup>18</sup>.

El profesor Manuel Andrade se encargará de llevar a cabo el primer bloque de actividades que se efectuarán primero en Vera y después en Puerto Lumbreras. Por otra parte, el músico Luis Lozano se encargará de llevar a cabo el segundo bloque, el cual comenzará simultáneamente al primero, pero en Puerto Lumbreras, para intercambiarse con el primero una vez que hayan finalizado las actividades en un lugar y otro. De este modo podemos comenzar las actividades en Vera y Puerto Lumbreras al mismo tiempo. El antropólogo Alberto García acudirá a los talleres en momentos puntuales, si bien él se encargará de las gestiones pertinentes para la búsqueda de financiación, en la cual pretendemos involucrar a los ayuntamientos de Vera y Puerto Lumbreras.

Las actividades las vamos a ofertar, como hemos dicho, en primer lugar para los niños descendientes de los saraguros. Sin embargo, creemos que estos talleres pueden ser interesantes también para los hijos de otros inmigrantes ecuatorianos que residen por la zona, así que vamos a dejar abierta la inscripción para ellos. Al fin y al cabo vamos a tratar numerosos temas que son comunes para toda la sierra ecuatoriana, y estos niños pueden encontrar también elementos que les permitan fortalecer su identidad y ganar autoestima gracias a ellos.

Para llevar a cabo este proyecto hemos estimado que necesitamos alrededor de 1.000 euros, que emplearemos en imprimir unas ciento cincuenta guías y también

---

<sup>18</sup> Términos en los que habitualmente se refiere un grupo al otro. Los *laichos* serían los blancos mestizos y los *cutus* los indígenas, llamados así por el tipo de pantalón corto que visten.

para comprar material para los talleres. Si bien aún no sabemos la cantidad exacta puesto que no conocemos cuánto nos va a costar cada ejemplar de la guía.

## Resultados

Al finalizar los talleres esperamos haber conseguido que los hijos de los inmigrantes saraguros que hayan participado en nuestras actividades sepan valorar sus orígenes y, por tanto, que hayan reforzado su identidad. Así, después de participar en nuestro proyecto, un hijo de inmigrantes saraguros podrá, por ejemplo, decir algunas palabras y frases en *kichwa*, sabrá las historias que les contaban a sus padres y abuelos, conocerá las tradiciones ancestrales indígenas, será capaz de distinguir la tradicional *chaspishka*, de un *sanjuanito* o un pasillo, a la vez que sabrá cómo se toca un *rondador*. En definitiva: habrá puesto en valor la cultura de sus padres y abuelos, y podrá identificarse con ella.

## Referencias bibliográficas

- Coronel, A. (1985). *Provincia de Loja*. Cuenca: H. C. Loja, Ed
- García Sánchez, A. (2014). Identidad saraguro en España. Reflexiones con motivo de la celebración de la Virgen del Cisne en Vera (España). *Universitas*, XII (21), 33-55.
- González Suárez, F. (2004). *Historia general de la República del Ecuador* (Vol. I). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC] y Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [SENPLADES]. (2010). *VII Censo de Población y VI de Vivienda. Ecuador*. Recuperado de [http://www.inec.gob.ec/cpv/index.php?option=com\\_contentyview=articleid=232yItemid=129ylang=es](http://www.inec.gob.ec/cpv/index.php?option=com_contentyview=articleid=232yItemid=129ylang=es)
- Jaramillo Alvarado, P. (1991). *Historia de Loja y su provincia*. Loja: Editorial Universitaria UNL.
- Murra, J. V. (1987). *La organización económica del Estado inca*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Renault, M. (2007). *Háblame del patrimonio vivo*. París: Ediciones UNESCO.

## **MUSA DE LA IDENTIDAD REGIONAL EN EDUCACIÓN: LA DAMA DE ELCHE**

**Ana Valtierra Lacalle**

*Universidad Camilo José Cela*

**Eloísa López Martín**

*Colegio SEK El Castillo*

### **Introducción**

La necesidad de indagar aún más en el origen real de aquellas Damas ibéricas entronizadas cuya cronología podríamos situarla desde la Edad del Bronce hasta el completo dominio de la civilización romana, a identificar como verdaderas diosas o no, sacerdotisas o importantes damas dentro de la sociedad ibérica; supone desde las escuelas y de una forma innovadora descubrir su punto de unión con otras civilizaciones mediterráneas como fueron la fenicia y la griega e incluso la oriental mesopotámica; para descubrir su verdadero significado en el patrimonio de la escultura ibérica regional. Se convierten por tanto, esas damas que nos miran desde el pasado, en señas de identidad para encontrar los nexos de unión que expliquen nuestras raíces culturales. Pero no sólo se hace en este intento globalizador, si no que de manera paradójica estas damas han sido abanderadas, dependiendo de según qué épocas, de la defensa de su identidad como símbolos nacionales puros, o de diferentes comunidades autónomas.

El presente trabajo pretende no sólo profundizar en los motivos que han hecho a estas esculturas convertirse en musas de las diferentes identidades ya sean

mediterráneas, españolas o valencianas en el currículo de secundaria, sino también analizar el por qué justamente esas esculturas han sido elegidas con tal fin. Eso es: analizar las características formales de las diferentes Damas (Elche, Baza...) para tratar de determinar cuáles son los elementos que las hacen ser tomadas como ejemplo de estas identidades regionales. Además, cómo se ha realizado la construcción simbólica que desde su aparición relativamente reciente se ha ido realizando para llegar a este punto, en el que nos podamos sentir nosotros identificados con ellas, y transmitirlo de la misma manera a nuestros alumnos. Nos miramos en estas damas, y construimos a los nuevos ciudadanos en función de esta percepción.

### **Propuesta teórica**

#### *La construcción del icono nacional y regional*

La investigación sigue sin ponerse de acuerdo del todo sobre si la escultura de la Dama de Elche es una sacerdotisa, una diosa o una vulgar mortal. Sin embargo, en esta incertidumbre, nada más ser descubierta en 1897 fue ascendida a reina por los aldeanos del lugar. Ella, se convirtió en un símbolo de la mujer española, la ilicitana, la valenciana... tanto en nuestro propio país como en el extranjero. Perdió el sentido para el que fue concebida en su época, siendo reutilizada por los observadores del presente para sus propios fines. Esta construcción que pesa a día de hoy en nuestro sistema de educativo, es un elemento de construcción identitaria y de educación ciudadana crucial. Una tipología de identidad que se potencia en los currículos regionales, y que es fruto de la percepción de los docentes a nivel histórico sobre esta pieza de nuestro patrimonio. Una construcción icónica que se ha realizado a lo largo de más de un siglo, y que pasaremos a analizar.



*Figura 1. Dama de Elche en el Museo del Louvre. Fotografía de 1908*

Cuando la dama se descubre a finales del siglo XIX, existe un doble contexto que debemos tener en cuenta. Por un lado es el siglo de los grandes descubrimientos arqueológicos, amparados en el positivismo científico (Bustamante, 1997). La pieza arqueológica descubierta se convierte en el medio para demostrar una teoría objetiva, lo que se tradujo en un boom de la arqueología. Por otro, un año después del descubrimiento de la Dama se firma la Paz de París, que supone el fin del Imperio Colonial español. Este hecho, que removió los cimientos reflexivos de este país, plasmándose en ideas como la Institución Libre de Enseñanza, en la que Giner de los Ríos reivindicaba la historia como elemento para sustentar la identidad nacional. Como señalan Ruiz y Rouillard (2006), la Dama no podía haber aparecido en mejor momento: afianzó la idea de la existencia de una escuela íbera, apuntalando descubrimientos arqueológicos de gran valor.



*Figura 2. Manuel Campello, descubridor de la Dama, se reencuentra con ella a su vuelta a España en 1958*

La escultura, es presentada por León Heuzey (1891) en *la Académie des Inscriptions et Belles-Lettres* de París. Diferentes publicaciones se van haciendo eco. Grandes figuras a nivel internacional, como Emil Hübner (1898), Theodore Reinach o Mélida la clasifican regionalmente: hispana pero de artista griego, antero-mana, greco-oriental pero de factura española (Barril Vicente, 2006). Al margen de este tipo de debates, insistimos en que la Dama se coronó como pieza culminante de otros hallazgos, como los del Cerro de los Santos sobre cuyas esculturas ya Azorín había dicho: “¡Es maravilloso cómo en éstas dos estatuas de remotísimas edades, en estas estatuas tan primarias, se encuentran los rasgos, la fisonomía, la mentalidad, me atrevería a decir, de las yeclanas de ahora, de dos labradoras actuales!” (Azorín, 1981, p. 143). Pero la Dama en esos años iniciales no está en España, sino que se expone en París desde poco después de su descubrimiento.

En medio de todos estos discursos, España va sintiendo que ha perdido una gran pieza que la identifica con sus raíces. Esos rodetes que a Jacobsthal (1932) le recordaban a modelos griegos, y que de cualquier manera son comunes al mediterráneo, se fueron extrapolando a época contemporánea en los trajes valencianos, pero también de otras comunidades como Salamanca, Huesca o Almería (Fernández, 2006). García y Bellido en 1943 recuerda con respecto a esos años, cómo todos los españoles que visitaban París, se lamentaban de ver a

la dama española alejada de su patria entre piezas ajenas (García y Bellido, 1943). En este sentido hay que hacer notar que el arqueólogo hacía hincapié en el aspecto supuestamente más nacional y regional de la pieza: la dama es española, ilicitana. Además, la personaliza como un ente capaz de sentir, que envejece y se mustia en tierras extranjeras. Nos está creando un sentimentalismo en torno a la pieza, que hace que la percibamos como propia. Las publicaciones en España antes de la vuelta de la Dama, no hace más que hacer hincapié en estos aspectos regionales de la misma. Clavel (1929) en el pie de foto de la Dama escribe que es el símbolo perfecto de la mujer española. Fue la imagen oficial de la Exposición Universal de Barcelona de 1929, algo un tanto curioso cuando era una obra que no estaba aquí.

En las escuelas de todo este período pre-retorno de la Dama, tanto si estaban vinculadas a la Dictadura de Primo de Rivera, como en la República, sufrieron un alto impacto de todas estas publicaciones (Ruiz y Rouillard, 2006). Para las escuelas de primaria la *Real Academia de Historia* en 1930 publican una *Historia de España* donde los maestros señalan como punto de estudio la Dama de Elche, dentro del apartado *Adelantos de los pueblos españoles del siglo V al III*. Las editoriales convencionales (Saturnino Calleja, Edelvives, Bruño, Librería Religiosa, etc.) tardarían por sí mismas en consolidar esta imagen hasta los inicios de la Dictadura de Franco, cuando el formato de los libros de texto se modifica de manera sustancial. En este momento, la didáctica del patrimonio y de la historia se basa en hitos con una fuerte carga política e ideológica. La Dama en este sentido se erigió como imagen ideal, en tanto en cuanto servía para reivindicar unas raíces comunes al pueblo español, algo que se llevaba construyendo durante muchos años, como hemos ido viendo. La historia además se puso de nuestra parte: el 23 de octubre de 1940 Hitler y Franco se reúnen en Hendaya, donde se establece que España no autorizaba el paso de tropas alemanas por el territorio. Francia en este momento está ocupada en dos tercios por las tropas nazis, por lo que esto supone un pequeño respiro para los galos. Casualmente, tan sólo once días antes de esta reunión, el pintor Joseph María Sert había comenzado conversaciones con el director de Museos Nacionales de Francia y el de Bellas Artes para un intercambio de obras de arte. Entre ellas, figuraba *La Inmaculada Concepción* de Murillo, las *coronas de Guarrazar*, los



*papeles de Simancas*, y nuestra Dama. Todas estas obras esconden una reivindicación simbólica e ideológica para el régimen, de las que la escultura ibérica es su adalid. A dos meses de su vuelta, prestigiosos periódicos recogen: “de serenos perfiles de valenciana (...) Hace unos días, el Caudillo, que rige el afán de nuestras reivindicaciones, la ha devuelto a España para ser orgullo de nuestro arte” (ABC, 1940). La Dama se convierte en prototipo franquista de mujer, pudorosamente cubierta, y es la imagen que se traslada a los libros de texto escolares. A la vez, esta idea no empañó la identidad de la escultura con regionalismos más locales, como Valencia o Elche. Incluso Blas Infante (1982), que había reivindicado a Tartesos como elemento autóctono andaluz, recalcó que la Dama fue ejecutada dentro de esta cultura, o al menos bajo una influencia directa suya.



*Figura 3. Mantilla valenciana. José Ortiz Echagüe. 1950*

La Dama se convierte en icono de las más variopintas imágenes, nuestra mejor embajadora. Postales, una emisión de billetes de una peseta, sellos (incluido uno que conmemora el XXV aniversario del golpe de estado)...También libros de significativos títulos, como la serie *Así es España*, en la que utilizan las imágenes ibéricas y la pintura levantina. Pues hasta el año 1965 (estamos en el 1949-50) se creía que este arte rupestre era una escuela autóctona española paralela a lo que se conocía como escuela francocantábrica, y específica del Levante Español. Hoy se sabe que no es así y que su datación es posterior. Insistimos en que estas ideas no son nuevas: la República sin ir más lejos, aunque no se llegaron a tramitar, ya había hecho un boceto para billetes con la misma imagen en el año 1937.



*Figura 4. Billete de curso legal de 1 peseta. 1948*

Consecuencia de todos estos avatares históricos, es que docentes y ciudadanos nos miramos en esta escultura, entendiéndola como algo propio: español, valenciano, o ilicitano. Como ninguna otra, esta obra ha sabido dejar de ser por sí misma para convertirse en nuestro reflejo poblacional. Impregandos de este sentimentalismo, seguimos transmitiéndoselo a nuestra generación tras generación, tal y como nuestros antiguos maestros y profesores nos lo transmitieron a nosotros. Como señala Ricardo Olmos, incluso “para el gran público la Dama de Elche representa mucho más que cualquier otra obra de arte ibérica” (Olmos Romera, 1997, p. 83). Seguimos sin conocer muchos datos sobre ella, pero le dotamos de un tejido de significados dotados en ocasiones de un entusiasmo exacerbado. Incluso cuando Moffitt (1995) publicó que la Dama de Elche era una falsificación, en España científicos y ciudadanos se mostraron profundamente afectados, e incluso en ocasiones enfadados. Si bien es cierto que el tiempo les ha dado la razón, rechazando de plano las teorías del americano, también tenemos el firme convencimiento de que esas reacciones dramáticas son consecuencia del sentimentalismo creado a través de los años. Es más, que si esas afirmaciones de fraude artístico se hubieran producido en torno a cualquier otra obra, no hubiera estallado de manera tan pausable la revolución. La Dama se ha convertido en una manera de reivindicar una identidad, y por la devoción que se la tiene en ciertos ambientes, una “virgen laica” (Abad, 2006, p.79). La adoramos, seguramente mucho más de lo que lo hicieron en la época. En este sentido, ha llegado un punto en el que la Dama de Elche tiene más importancia ahora que en la época en la que se hizo. Hemos construido un icono, una

identidad potenciada en los diversos documentos educativos, y conectado con la educación ciudadana, que transmitimos a nuestros alumnos de primaria, secundaria y bachillerato.

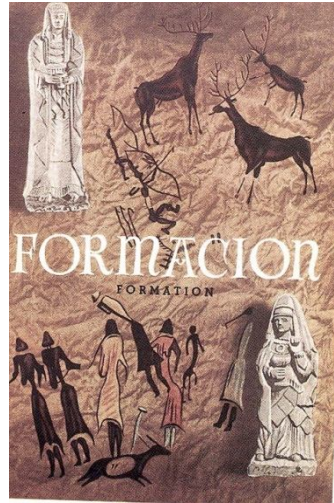


Figura 5. Así es España. Instituto Nacional de Estadística. 1949-1950

#### *Su visión y enseñanza en el currículo*

Podemos situar la cronología de las damas ibéricas entronizadas desde la Edad del Bronce, hasta el completo dominio de la civilización romana. Su importancia es capital en las escuelas, porque vienen a introducir el conocimiento a nuestros alumnos del origen y los límites geográficos de Iberia o la Contestania a la que se referían los romanos. Las primeras referencias a la *regio iberia* datan del siglo I d. C. a través de Plinio, situando geográficamente a dicha región. Distingue entre una zona meridional, que gira en torno a la Alcudia del Elche y otra al norte con centro en la comarca de L,Alcoià –El Comtat. (Desde Llobregat hasta Murcia, incluyendo Albacete). La verificación de dicha teoría es difícil de afirmar teniendo en cuenta dos aspectos fundamentales:

- La diferenciación temporal entre las menciones romanas y el mundo ibérico.
- El propio nombre de *regio* es ciertamente confuso, ya que como señala Untermann (1992), el término no tiene correspondencia en el vocabulario ibérico. Ni tan siquiera hace referencia a una ciudad o rey que los pobladores hubieran tomado como referencia. La investigación reciente mantiene la identificación de una amplia región de la Contestania como una clara zona de clara definición

cultural, al tiempo que posee un carácter de división fronteriza entre los grandes dominios de los iberos del norte y del sur.

El análisis de los iconos del arte íberico, cuando son presentados a alumnos de primaria y secundaria; pasa primero por una observación e interpretación directa de ellos mismos. Se cuestionan por igual, si las imágenes más características de la escultura ibérica aluden a verdaderas diosas o no, sacerdotisas o importantes damas dentro de la sociedad ibérica. Una aproximación a la imagen de la mujer en el mundo ibérico se hace necesario y desde las escuelas se indaga para que nuestros propios alumnos lleguen ellos mismos a la conclusión. Siempre es interesante, acercar a los alumnos la importancia de la arqueología para verificar a través del método científico ciertas cuestiones históricas, de tal forma que para referirnos al género masculino y femenino, y conocer su rol social no sólo debemos quedarnos con la cuestión histórica. En este sentido, el enfoque globalizador que ofrece Alison Wylie (1991) sobre el concepto de la arqueología de género resulta muy interesante porque alude a los objetivos principales de las tres fases por las que supuestamente ha pasado la arqueología feminista: la crítica al androcentrismo, el desarrollo de investigaciones que dan a las mujeres mayor protagonismo y la reconceptualización de las mujeres como sujetos históricos. La arqueología de género, de forma equívoca; se había asociado con el estudio exclusivo de las mujeres en arqueología. Sin embargo la arqueología de género posee expectativas más amplias: el estudio del género masculino y femenino como sujetos y objetos de conocimiento de la ciencia histórica, las relaciones de género y sus consecuencias.

La mujer en el mundo ibérico, cuando era de alto estatus estuvo asociada a símbolos, que también eran vinculados a la divinidad, como el hecho de estar sentada. El ejemplo más claro para explicar este rol serían las esculturas de las Damas (Elche, Baza, Cerro de los Santos...) que mostrarían su poder mediante elementos de prestigio como joyas, mantos túnicas...Nuestros alumnos de primaria y secundaria, se interrogan acerca de la relación posible entre las Venus prehistóricas y las damas ibéricas. Sobre todo en referencia a su rol de garantizar la perpetuidad del grupo social. Esta idea nos remite a los estudios que resaltan la importancia de la mujer ibérica en su importancia como garante de herederos (Prados, 2011). Para autoras como Teresa Chapa (2003), es fundamental el rol

de la mujer ibérica en relación con temas de infancia y sacerdocio relativos a grupos de género. Podría haber existido un cuerpo sacerdotal a partir de signos distintivos como la tonsura, la túnica, objetos utilizados en las prácticas rituales como cuchillos sacrificiales, quema perfumes, el alto status, etc., así como la existencia de un sacerdocio femenino ligado a divinidades femeninas y que sirve para explicar otra posibilidad iconológica a la que acercar a los alumnos.

La divinidad ibérica adorada, y en relación con las primeras civilizaciones primitivas, se vinculaba con conceptos como la fortuna y la fertilidad. El currículo acerca a los alumnos a ese conocimiento conceptual con diosas femeninas. Los restos arqueológicos de santuarios ibéricos son fundamentalmente ofrendas casi exclusivas del ámbito femenino y aludo a ejemplos tales como perfumes, cajitas, joyas, adornos, agujas y otros objetos relacionados con labores del hilado y el tejido. Aunque no es tan notorio en el currículo tradicional de las escuelas, lo cierto es que existen amplias investigaciones acerca de los ritos de iniciación relacionados con el matrimonio y la procreación y su pertenencia a un grupo aristocrático. En el caso de los hombres se mostraría a través de sus armas, y en el caso de las mujeres a través de una dote de joyas, ricos vestidos y mantos en relación con las jóvenes casaderas (Izquierdo Peraile, 1998).

El icono más característico de las damas ibéricas es la Dama de Elche, y ha sido estudiada, explicada e interpretada tantas veces que es difícil resumir desde la perspectiva escolar su gran importancia. Se trata de un busto; el único busto ibérico encontrado frente al resto de las Damas oferentes (Dama oferente del Cerro de los Santos), o sedentes (como la Dama de Baza, Dama de la Alcudia, Dama sedente del Cerro de los Santos). Por ello, a día de hoy se considera que la Dama de Elche fue realizada de cuerpo entero, ya sea sentada o de pie, como algunas de sus compañeras. Su tamaño a escala natural, difiere claramente de la tipología de escultura ibérica. No responde a la escultura contestana típica, ya que ésta se caracteriza por una representación no tan laboriosa, que los alumnos de nuestras escuelas perciben claramente al compararlas. Las ruedas laterales tan llamativas e identificativas de la Dama de Elche, lleva a varias interpretaciones, y aunque en la actualidad se consideran como ruedas protectoras de peinados tipo trenza, recuerdan a las volutas del arte jónico griego (Olmos y Tortosa, 1996). Por lo tanto, esta obra supone desde las escuelas y de

una forma innovadora descubrir su punto de unión con otras civilizaciones mediterráneas, como fueron la fenicio-púnica, la griega e incluso mesopotámica. A través de esta representación femenina, que se manifiesta en distintas zonas geográficas, y a partir de distintos soportes, y cuyas raíces debieron ser tan profundas que perdura a lo largo del tiempo. Incluso fueron adoptadas por la popularidad cristiana; cómo podemos observar hoy en muchas vírgenes, como la de El Rocío.

Deducimos que perteneció a un ritual funerario porque en el lateral existe un hueco donde se depositarían las cenizas del difunto, y más concretamente debían ser los restos de cenizas de un noble guerrero. En este sentido, la interpretación de la Dama de Elche se acerca al mundo fenicio, al considerar que la figura femenina podía referirse a la diosa que proporcionaba la muerte, pero que también estaba unida a la resurrección de la primavera; o como algunos especialistas apuntan a que se trata de una sacerdotisa con su traje y adornos rituales. Se convierten, por tanto, esas damas que nos miran desde el pasado, en señas de identidad para encontrar los nexos de unión que expliquen nuestras raíces culturales. Pero no sólo se hace en este intento globalizador, si no que de manera paradójica estas damas han sido abanderadas, dependiendo de según qué épocas, de la defensa de su identidad como símbolos nacionales puros, o de diferentes comunidades autónomas. En el currículo de secundaria, se han convertido en musas de diferentes identidades, ya sean mediterráneas, españolas o valencianas.

## **Discusión y conclusiones**

Hay piezas del patrimonio a las que hemos dotado de un significado especial y añadido. Que adquieren una especial relevancia en la formación de nuestros alumnos. Esta importancia viene dada por la construcción simbólica que de ellas se ha ido haciendo, y que impregna a los docentes y discentes generación tras generación. Es el caso del arte ibérico en general, y la dama de Elche en particular, escultura en torno a la cual los escritos científicos, y también los más literarios, fueron tejiendo una red de significados que nos han envuelto. Se ha convertido en un elemento identitario, crucial en la educación ciudadana. Los

libros escolares, tanto a lo largo del siglo XX como hoy en día, no han sido ajenos a la construcción simbólica que de esta escultura se ha realizado.

En conclusión, desconocemos a día de hoy con seguridad qué significado primigenio tuvo la Dama de Elche, pero nos atrevemos a asegurar que tiene más importancia hoy para nosotros ciudadanos, docentes y discentes, que para el pueblo para el que fue creada. La hemos convertido, tras un siglo de volcado de emociones, en garante de nuestra identidad y educación, adaptable a la región en la que se encuentra. Española, ilicitana, o mediterránea, se ha potenciado en el currículo de nuestros alumnos. Este tipo de enseñanza, es sin lugar a dudas fruto de la percepción docente sobre esta pieza del patrimonio, unas formas adquiridas en torno a un sentimentalismo e interpretación que fueron creándose desde el momento casi de su descubrimiento. Constituye de esta manera, un elemento clave de la construcción identitaria, que debemos entender dentro de un largo proceso cultural.

## **Bibliografía**

Abad, L. (2006). La Dama en nuestra sociedad. Hoy y mañana. En S. Rovira Llorens, *La Dama de Elche* (pp. 77-82). Madrid: Ministerio de Cultura.

Azorín. (1981). *La voluntad*. Valencia: Clásicos Catalia.

Barril Vicente, M. (2006). Cuestiones en torno a una Dama. Breve antología de un periplo histórico. En S. Rovira Llorens, *La Dama de Elche* (pp. 15-19). Madrid: Ministerio de Cultura.

Bonmartí. (15 de diciembre de 1940). El recobro, Elche y su Dama. *ABC*, p. 13.

Bustamante, J. (1997). Falso o verdadero: los dos polos de la realidad en el positivismo del siglo XIX. En R. Olmos, *La Dama de Elche, lecturas desde la diversidad* (pp. 211-221). Madrid: Pórtico.

Chapa, T. (2003). La percepción de la infancia en el mundo ibérico. *Trabajos de Prehistoria*, 115-138.

Clavel, V. (1929). *Enciclopedia gráfica. Historia de España*. Madrid: Cervantes.

Fernández, M. (2006). Una imagen mediterránea. En R. Olmos, y T. Tortosa, *La*

*Dama de Elche, lecturas desde la diversidad.* (pp. 187-204). Madrid: Pórtico.

García y Bellido, A. (1943). *La Dama de Elche y el conjunto de piezas arqueológicas reingresadas en España en 1941.* Madrid: CSIC.

Heuzey, L. (1891). Statues espagnoles de style gréco-phénicien (question d'authenticité). *Bulletin de Correspondance Hellénique*, XV, 608-625.

Hübner, E. (1898). Die Buste von Ilici. *Jahrbuch des Deutschen Archäologischen Instituts*, 114.

Infante, B. (1982). *Ideal Andaluz.* Sevilla: Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía.

Izquierdo Peraile, M. I. (1998). La imagen femenina del poder: Reflexiones entorno a la feminización del ritual funerario en la cultura ibérica. En *Actas del Congreso Internacional "Los Iberos, Príncipes de Occidente"* (pp. 185-194). Barcelona: Centro Cultural Fundación Caixa.

Jacobsthal, P. (1932). Zum Kopfschmuck des Fraeuenkopfes von Elche. *Athenisches Mitteilungen* 57, 67-87.

Moffitt, J. (1995). *Art Forgery: The Case of the Lady of Elche.* Florida: University Press of Florida.

Olmos Romera, R. (1997). La metamorfosis de un símbolo. En A. Rodero Riaza, *Cien años de una Dama* (pp. 83-88). Madrid: Ministerio de Cultura.

Olmos, R., y Tortosa, T. (1996). El caso de la Dama de Elche. Más que una divergenciab. *Archivo Español de Arqueología*, 69, 219-226.

Prados, L. (2011). Mujer y espacio sagrado: Haciendo visibles a las mujeres en los lugares de culto de época ibérica. En L. Prados, *Arqueología y género: mujer y espacio sagrado* (pp. 53-67). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Ruiz, A., y Rouillard, P. (2006). La Dama de Elche, un lugar en la memoria. En S. Rovira Llorens, *La Dama de Elche* (pp. 21-48). Madrid: Ministerio de Cultura.

Untermann, J. (1992). Los etnónimos de la Hispania Antigua y las lenguas



prerromanas de la Península Ibérica. *Complutum*, 2(3), 19-33.

Wylie, A. (1991). Feminist Critiques and Archaeological Challenges. En D. Walde, y N. Willows, *The Archaeology of Gender, Proceedings of the 22nd Annual Chacmool Conference* (pp. 17-23). Calgary: The Archaeological Association of the University of Calgary.

## **BLOQUE II**

# **EL PATRIMONIO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**



## **LAS POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DEL PATRIMONIO URBANO PARA LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL: EL CASO DE POBLENOU EN BARCELONA<sup>19</sup>**

**Gemma Cardona Gómez**

**Maria Feliu Torruella**

**Lorena Jiménez Torregrosa**

*Universitat de Barcelona. Grupo de investigación DIDPATRI*

### **Introducción. Pensando globalmente: la necesidad de una educación cívica**

Amin Maalouf (2009) constata que hemos entrado en el siglo XXI sin brújula, porque los instrumentos de ayer son inadecuados y ya no sirven para la transformación que está experimentando la humanidad en el medio en el que se ha venido desarrollando. El autor defiende que el siglo XXI ha nacido con notables síntomas de sufrir serios desajustes. Desajuste intelectual, caracterizado por un desencadenamiento de afirmaciones identitarias que hacen difícil una coexistencia armoniosa y un auténtico debate. Desajuste económico y financiero, que está arrastrando a todo el planeta a una zona de turbulencias de

---

<sup>19</sup> La investigación que ha hecho posible este trabajo se ha desarrollado gracias a las convocatorias competitivas de investigación 2014 SGR 000945 y al proyecto “Estratègies per construir una didàctica de les Ciències Socials en Formació Inicial de mestres des d’una perspectiva competencial” (2014 ARMIF 00016).

consecuencias imprevistas y que es, en sí mismo, el síntoma de la perturbación de nuestro sistema de valores, etc.

Solo una ciudadanía global puede estar preparada para asumir los retos de reconfiguración de esta realidad poliédrica, ya que actúa desde el compromiso para la consecución de un mundo más sostenible y equitativo. Desde el ámbito social y desde la perspectiva del desarrollo de una ciudadanía global, deviene relevante la implicación de la comunidad en la participación social (Sassen, 1999).

Las ciencias sociales y, en particular, el patrimonio cultural tienen un potencial educativo altamente significativo si se plantean temáticas cercanas a los intereses del alumnado y se orientan a la comprensión del entorno en la medida en que así se posibilita el trabajo de las habilidades de pensamiento, los procedimientos, etc. (Brophy y Alleman, 2009; Brophy et al., 2012; Carretero et al., 1989). Desde las Ciencias Sociales se busca analizar y comprender el entorno con voluntad de poder participar en él y ser agentes activos de su propia transformación (Pagès y Santisteban, 2010). La participación pues, requiere que los ciudadanos y las ciudadanas conozcan y comprendan la realidad social para poder incidir con criterio en su desarrollo.

Nuestras sociedades son sociedades complejas que se caracterizan por la violencia. Existe violencia económica en tanto que hay personas que no tienen la oportunidad de acceder a los medios de producción necesarios para ganarse la vida: estamos frente a una tasa de desempleo del 23% en el año 2015. Existe exclusión social que se manifiesta en la gentrificación de los espacios de las grandes ciudades. Existe exclusión cultural materializada en más de 840.000 personas analfabetas en el Estado Español en el año 2015, el 70% de las cuales son mujeres<sup>20</sup>; por lo cual existe también la violencia machista, asentada en una sociedad que conserva estructuras patriarcales.

Frente a todos estos retos nadie puede poner en duda que el trabajo profundo y real de temas de identidad, género, ciudadanía, interculturalidad, desarrollo sostenible, etc. desde una óptica participativa, activa e inclusiva repercutirá directamente en la mejora de la sociedad (Feliu y Hernández, 2011). Por lo tanto,

---

<sup>20</sup> Datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística: <http://www.ine.es>

las dudas que tienen los y las alumnas sobre la significación de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales y del patrimonio en el ámbito formal, puede y de hecho, debe, cambiar.

En este sentido, como Browner et al. (1997) señalan, la única manera de transformar la percepción y la función de las ciencias sociales en el currículo es, precisamente, mediante la formación inicial del profesorado, debido a que las prácticas docentes son el resultado de la interrelación entre la experiencia, las creencias y el contexto, entre otros factores. Posteriormente, en su futura tarea profesional, estos y estas maestras promoverán estos principios en el aula, en una escuela que es en ella misma sociedad y, por lo tanto, no puede ni debe permanecer aislada (de Paz, 2007; Mesa, 2000; Morral, 2004).

### **Actuando localmente: intervenciones socioeducativas desde, en y para el patrimonio y el entorno urbano. Propuesta didáctica**

Vivir en sociedad, comprender el entorno, gestionar el patrimonio y la convivencia ciudadana son foco de conflicto en la sociedad occidental actual. Por un lado, existen los mecanismos de exclusión, la estrategia émica que Bauman (2004) nombra, también existe la estrategia de asimilar al otro mientras se le despoja de su otredad e incluso se le invisibiliza. Delante de estos mecanismos que atentan contra las libertades y la dignidad humana, creemos que en la formación inicial del profesorado debemos generar situaciones de enseñanza-aprendizaje que fomente la reflexión docente para la reconstrucción social (Aranda 2003) para que estos y estas futuras maestras emprendan prácticas educativas desde esta perspectiva al largo de su trayectoria profesional en las escuelas.

La experiencia que se presenta se llevó a cabo en las aulas de la Universidad de Barcelona en el curso académico 2015-2016, con 150 alumnos y alumnas del Grado de Educación Infantil que cursan la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales. La experiencia tiene un doble objetivo, por un lado promover una participación activa y una implicación social de los futuros y futuras maestros y por otro, motivar la reflexión para la práctica docente con el objetivo de que los futuros y futuras maestras trabajen en las escuelas para una ciudadanía global a partir del entorno urbano y patrimonial.

La propuesta didáctica, basada en clave de educación patrimonial, parte de un análisis global del patrimonio y el entorno urbano teniendo en cuenta el modelo propuesto por Arqué y Tribó<sup>21</sup>. A partir del modelo propuesto, podemos observar la complejidad de elementos que configuran los entornos (Sassen, 2007). Este modelo propone analizar el entorno desde una perspectiva multidisciplinar a partir de seis aspectos. El primero es el tiempo, teniendo en cuenta el tiempo geológico, cronológico-histórico y estacional. A continuación, otro aspecto a considerar y a analizar profundamente es el espacio, es decir, la situación geográfica que ocupa el entorno o realidad social que se analiza: la orientación del mismo, el tipo de escala y la tipología y diversidad del paisaje (mediterráneo, tropical...). Además, también hay que tener en cuenta las características y la estructura: ¿qué hay? ¿cómo es? e identificar los elementos que aparecen: bióticos, abióticos y antrópicos; mostrando también atención a los sectores y actividades económicas que se pueden intuir. Asimismo, se debe tener en cuenta la relación entre la forma y la función y las relaciones que se establecen dentro del propio sistema: el patrimonio social y el natural. Por otra parte, hay que prestar especial atención a los cambios y continuidades que se pueden observar, es decir, a la dinámica externa e interna del propio entorno: ¿cuáles son las causas de estos cambios? ¿cómo se manifiestan? La naturaleza de los cambios puede ser muy diversa: cambios estacionales, horarios, sociales, perturbaciones, relieve, clima, migraciones... y además, cuál es el origen y la evolución de las poblaciones y comunidades en este entorno geológico, cronológico-histórico y estacional. Analizando profundamente estos aspectos facilitamos una visión global. Por otro lado, no podemos olvidar que cada entorno está regido por un sistema de leyes y normas que también deben de ser consideradas: ¿qué uso hacemos de ese entorno? Teniendo en cuenta los impactos naturales y sociales que se observan, la gestión, la sostenibilidad, la comunicación y los valores que vinculamos. Y por último, pero no menos importante, las emociones. Es imprescindible dejar sentir, tomar conciencia y saber gestionar las emociones que nos produce estar en un entorno determinado; ¿qué sentimos? y a partir de aquí cómo nos vinculamos y implicamos en el entorno a partir de las actitudes y las acciones.

---

<sup>21</sup> Propuesta realizada por Maite Arqué, Toni Pigrau, R. M. Tarín y Gemma Tribó (UB-CDEC) como adaptación de la propuesta de Pujol y Sanmartí [inédito].)

A partir de esta visión global se profundiza en el conocimiento comprensivo del patrimonio urbano lo que conlleva que el aprendizaje que se realiza sea significativo y quede integrado en sus redes de conocimiento. Así mismo, desde esta visión global, se pide a los y las alumnas que detecten algún problema. Para la detección de la problemática los alumnos y las alumnas debieron describir los indicadores que les permitían afirmar que existía tal problemática. De este modo, se quería constatar que un buen análisis debe contar con una fase de observación y recogida de datos exhaustiva, y que no debemos guiarnos exclusivamente por primeras impresiones poco fundamentadas. Establecimos una clasificación de posibles problemáticas para guiar temáticamente a los alumnos y las alumnas. Esta clasificación era: Desigualdad social (económica, género, cultural, étnica, discapacidad, edad), ocupación-trabajo, salud, educación, vivienda, seguridad, medioambiente y participación ciudadana.

La actividad, pues, se basa en el análisis global del barrio del Poblenou de Barcelona: se trata de un barrio con una importante historia obrera e industrial, pero que, en los últimos años, ha experimentado una fuerte acción gentrificadora. Parte de su patrimonio industrial y su entorno han sido modificados o bien demolidos y sustituidos por edificios nuevos (oficinas, pero también viviendas); además, estos cambios han afectado profundamente a la estructura social del barrio y a sus características. Esta primera fase se hace a partir de una salida grupal. Después de esta primera fase, los y las alumnas deben plantear una solución o una acción dirigida a evidenciar y transformar la problemática que han detectado. La segunda parte se trabaja en el aula. Finalmente, la tercera, consiste en que por grupos de trabajo, los y las alumnas vuelvan a ir al barrio, ejecuten su acción y la documenten mediante vídeo. Finalmente deben extrapolar esta experiencia a la Educación Infantil, reflexionar sobre si se puede llevar a cabo y hacer propuestas para ello.

En esta actividad se evalúa teniendo en cuenta si los futuros maestros y maestras comprenden que la educación debe contener una vertiente crítica y transformadora. Así mismo, se comprueba si se han desarrollado habilidades de análisis y reflexión crítica para desenmascarar los influjos ocultos de la ideología dominante (Zeichner, 1991).



## **¿Intervenciones aisladas o semillas de cambio?: Análisis de los resultados**

En total los y las alumnas propusieron 20 acciones de intervención para la mejora del barrio del Poblenou de Barcelona, una por grupo. Los problemas en que centraron sus análisis y sus intervenciones son, de mayor a menor presencia, la igualdad social (9 casos), dentro de la cual se focalizaron en la igualdad social en términos de género (3 casos), igualdad económica (3 casos) y accesibilidad y discapacidad (2 casos). Lo seguirían los problemas de vivienda (5 grupos de trabajo), los problemas medioambientales (2 casos), los problemas de educación (2 intervenciones), de salud (1 caso) y de turismo (1 caso). Apuntar que el caso de la alumna que escogió el problema de turismo es especial: no pudo asistir a las sesiones de preparación y realización del trabajo en clase, por lo que su trabajo e intervención no se adecua por completo a los objetivos de la acción formativa.

En cuanto a los indicadores de cada uno, podríamos resumirlos en la tabla 1. Si relacionamos los aspectos que los alumnos y alumnas identificaron como indicadores de una problemática concreta, con los elementos que conforman el modelo de análisis del entorno, observamos algunas tendencias. Muchos de los indicadores detectados hacen referencia a características del entorno observado, es decir, a aquellos elementos y sus atributos, directamente observables y que pueden definir y permiten describir qué hay en el barrio y cómo es. En 6 de los 7 problemas seleccionados por el alumnado, los indicadores se refieren a características. Lo siguen los indicadores vinculados al espacio, presentes en 5 de las problemáticas. En este caso, se vinculan a aspectos relacionados con la situación de los elementos en el espacio: áreas diferenciadas en el barrio, situación de ciertos establecimientos o servicios, etc. Lo seguirían las normas (presentes en 3 de las 7 problemáticas), tanto las referentes a normas sociales y culturales (tales como las relaciones de género), como también las normas de circulación viaria y de comportamiento cívico (respeto de las señales, normas de reciclaje, etc.). Finalmente, en dos de las problemáticas se habla de transformaciones (en el caso de la vivienda, y también de los roles de género), así como de emociones (en la desigualdad económica y también en relación a la vivienda). Es en relación con este último problema, que encontraríamos observaciones relacionadas con el tiempo: la detección y observación de edificios

antiguos y nuevos, aunque, en estos casos, el alumnado no lo relacionó con su carácter patrimonial e identitario.

*Tabla 1. Indicadores detectados, según los alumnos, de cada una de las problemáticas, y su relación con los elementos del modelo de análisis del entorno*

*(Fuente: elaboración propia)*

<b>Problemática detectada</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Elementos del modelo de análisis del entorno</b>
Desigualdad social: género	Tiendas de juguetes separan, en el escaparate, los productos para niñas y para niños Más mujeres paseando que hombres Más hombres en los bares Más mujeres comprando Más mujeres con niños pequeños Más hombres en el sector de la construcción Carteles denunciando la violencia de género	Características Normas Transformaciones
Desigualdad social: económica	Personas pidiendo en la calle Voluntarios recogiendo comida en el supermercado Personas durmiendo en la calle	Espacio Características Emociones
Desigualdad social: discapacidad	No hay ascensor en la parada de metro. Algunas calles son estrechas. Semáforos no adaptados a invidentes. Calles obstruidas (contenedores de runa, p. ej.) Accesos no adaptados (establecimientos, calles). Rampas demasiado inclinadas.	Espacio Características Normas
Vivienda	Separación del barrio en dos partes claras: zona antigua e industrial, zona residencial nueva. Fábricas abandonadas. Espacios vacíos, sin uso. Sensación de miedo en algunas calles. Sensación de pobreza en algunas zonas. Pocos establecimientos en algunas zonas, en contraste con otras más dinámicas (rambla). Precio alto de alquileres y compra de vivienda Graffitis con denuncia "Stop 6 hoteles". Huertos urbanos descuidados. Casas unifamiliares antiguas en contraste con bloques de pisos nuevos.	Espacio Tiempo Transformaciones Emociones Características
Medio	Falta de papeleras de reciclaje.	Normas

ambiente	Calles sucias, con falta de mantenimiento.	Características Espacio
Educación	Diversas guarderías en el barrio. Áreas de juego infantil: pocas, poco adaptadas a la seguridad infantil (especialmente para menores de 6 años). Guardería en un segundo piso, poco visible. Guardería sin señalización urbana, con peligro de atropello de niños y acompañantes.	Características Espacio Normas
Salud	Muchas farmacias, pero dos centros de atención primaria. Falta de señalización de los centros de atención primaria.	Espacio Características

En cuanto a las intervenciones ideadas y realizadas por el alumnado, son de carácter diverso. Algunos grupos optaron por realizar una acción de tipo informativo, mediante folletos que informaran de la problemática, como en uno de los casos centrados en el problema de vivienda; en otros casos, además de informar, promulgaban una reflexión en los receptores de la acción: sería el caso de uno de los grupos centrados en la desigualdad social por razones de género, en que las alumnas repartieron folletos informativos y una pulsera para difundir las problemáticas y soluciones posibles en cuanto a igualdad de género.

En otros casos, los y las alumnas optaron por idear un vídeo de carácter divulgativo y reflexivo, que fuera más allá de la propia función informativa, y que motivara una reflexión y una acción futura en los destinatarios. En esta línea se enmarcan las acciones relacionadas con la desigualdad social por razón de discapacidad y accesibilidad: los dos grupos de alumnas recrearon y simulaban situaciones con las que podrían encontrarse personas invidentes y/o con movilidad reducida en el barrio, lo gravaron y lo editaron, para difundirlo y concienciar a la ciudadanía. Uno de los grupos, además, colgó carteles en los semáforos para visibilizar la problemática. En los casos de los problemas de vivienda y urbanismo, dos grupos también utilizaron este recurso. En un caso, las alumnas entrevistaron a tres personas (una joven, una de mediana edad, y un anciano) para conocer sus visiones sobre las transformaciones urbanas en el barrio y utilizarlo como recurso de información y, especialmente, de reflexión sobre el problema. En otro caso, el grupo de alumnas optó por mostrar las transformaciones en el barrio en los últimos años con un vídeo, para mostrar la

problemática de gentrificación en el barrio y remitir a los destinatarios a las asociaciones que ya realizan acciones para combatir este problema.

Algunos grupos de alumnos y alumnas optaron por realizar acciones de señalización de espacios que, según ellas, carecían de información para localizarse, ya por razones de seguridad, ya por facilidad de localización. Serían los casos relacionados con problemas educativos y de salud. En el último caso, las alumnas crearon unos folletos informativos sobre los dos centros de atención primaria del barrio, y señalaron la ruta hacia los centros desde las principales estaciones de transporte público del barrio. Por su parte, uno de los grupos que se centraron en problemas educativos señaló en la calle la localización de una guardería, para avisar a viandantes y vehículos que allí se encontraba una escuela y, así, extremar la seguridad de niños y acompañantes en la calle. El otro grupo que se centró en aspectos educativos, finalmente realizó su acción señalizando un canal sin tapar ni indicar en un parque infantil, para intentar evitar caídas de niños, ancianos y otros transeúntes.

Ocho de los grupos optaron por realizar acciones de tipo simbólico y reflexivo, con la participación de los vecinos del barrio. En los casos de problemática medioambiental, ambos grupos optaron por crear folletos informativos sobre cómo reciclar, y situar papeleras de cartón de distintos colores, de carácter simbólico, para concienciar a pie de calle sobre la necesidad de reciclar. Un grupo de alumnas, centradas en la desigualdad de género, optó por crear una carta a los reyes, ya que la acción se realizó cerca de las Navidades. Propusieron a distintas personas que, con los juguetes que había en un catálogo, creasen una carta a los Reyes Magos para un niño o niña que conocieran (hijos, sobrinos, primos, etc), y explicaran sus razones. El objetivo era ver y observar los motivos que empujaban a los adultos a seleccionar unos juguetes u otros, y ver si eran por causa de diferencias de género o por los intereses particulares de cada niño y niña. También en relación con la desigualdad de género, otro grupo optó por crear un mural en el que los transeúntes podían apuntar algo que relacionaran con violencia de género, de forma que se creaba una pancarta de denuncia y reflexión acerca de esta temática.

En cuanto al ámbito de los problemas de vivienda, un grupo optó por crear un mural para que los vecinos y vecinas dejaran su opinión sobre cómo utilizar un

solar deshabitado y sin uso concreto. En otro caso, las alumnas idearon una posible acción a desarrollar con niños y niñas de 3 a 5 años, en el que pudieran observar qué les gustaba y qué no del barrio, y pudieran proponer, con dibujos, cómo querrían que fuesen algunos espacios. Se crearía, así, una exposición urbana con los dibujos de los niños en los espacios que quisieran transformar.

En cuanto a los grupos que optaron por centrarse en las desigualdades sociales de tipo principalmente económico, uno de ellos optó por crear un árbol de los deseos, en que quiénes quisieran pudieran expresar su deseo de un mundo más igualitario; esta acción, según se ve en su vídeo, tuvo mucha participación de los transeúntes, y el producto se quedó colgado en una parte de la rambla, a la vista de todo el mundo. Otro de los grupos optó por crear una dinámica de intercambios, en los que se pretendía concienciar sobre dinámicas de intercambio no monetario y, al final, ayudar a gente sin recursos, proporcionándoles algún elemento material (como, por ejemplo, comida). Finalmente, otro grupo decidió impulsar la iniciativa de “Tienes un café pagado”, en el que alguien puede pagar un café o alguna consumición por adelantado en los establecimientos, y si va alguien sin recursos, puede optar por pedir una consumición a cuenta de lo ya pagado.

Si observamos las intervenciones y los ámbitos en los que se centraron los y las alumnas, podemos ver cómo perseguían objetivos y finalidades bastante similares entre sí. Muchos de ellos expresaron la voluntad de “concienciar” a los destinatarios de la acción sobre el problema en sí. También se planteaban “dar visibilidad” a las problemáticas, “mejorar” la realidad en que se insertaría el problema, o bien “darla a conocer” entre los y las vecinas del barrio. Algunas quisieron saber cuál era la visión de la gente del barrio sobre el problema, como base para poder planificar acciones en un futuro. Hacer reflexionar o pensar a los participantes y destinatarios, fomentar la colaboración y ayuda entre vecinos o promover la acción para la mejora de los problemas del barrio también estaban entre las finalidades expresadas por el alumnado.

## **Discusión y conclusiones**

Hemos partido de una experiencia de aula en formación del profesorado que nos ha permitido constatar la importancia de tratar estas temáticas en los estudios de grado de magisterio ya que, a menudo, nuestros alumnos y alumnas, futuros maestros, viven aislados de la sociedad. Por ser la primera vez que se realizaba nos pusieron de manifiesto las dificultades de encontrar la utilidad y el sentido de la realización de prácticas como aquella en su formación y su futura tarea como docentes de infantil. En este sentido, la mayoría de nuestros estudiantes siguen teniendo dificultades para seleccionar los contenidos a tratar en el aula de infantil y les parecía que la educación cívica no era una de las principales temáticas a desarrollar. Aún así, algunos grupos de alumnos y alumnas nos manifestaron que la experiencia les había abierto un mundo de opciones y posibilidades y remarcaron la necesidad de extrapolarla al aula de infantil. Por otro lado, y aunque el barrio de Poblenou es un entorno urbano rico en matices y contrastes que también se observan a nivel patrimonial, las alumnas no seleccionaron problemáticas vinculadas a la conservación del patrimonio, sus usos sociales y su importancia para el vecindario. Sólo en uno de los casos se refirió al problema de la gentrificación a partir de la demolición de edificios industriales y la construcción de nuevos bloques de pisos a precios elevados, pero no se entró en polémicas como las del caso de Can Ricart, o el uso de edificios industriales para usos diversos, desde centros de investigación y desarrollo (zona 22@ y la sede del instituto de formación a distancia de la Universidad de Barcelona – IL3), a sede de la policía local del barrio, como también usos culturales: sería el caso del Museo Can Framis y a sede del MUHBA-Oliva Artés. En general, no consideraron a este tipo de patrimonio urbano como posible agente de cambio social, pero también como posible foco de problemática en el barrio. Debemos considerar, asimismo, que no se formó específicamente al alumnado en aspectos vinculados al patrimonio: por ello, podemos considerar que la falta de observación de estos aspectos se debe a una falta de formación en el ámbito patrimonial. Es decir, no se consideran las posibles problemáticas derivadas del uso social del patrimonio urbano, en muchas ocasiones, si no existe una formación previa o un conocimiento previo sobre el tema. Es por ello que la formación en aspectos vinculados a la didáctica patrimonial en formación inicial del profesorado es importante para ofrecer a los futuros profesionales de la educación la posibilidad de mirar al entorno con otros ojos.

En definitiva, el cambio social es necesario y dinámico. La sociedad sólida moderna basada en los valores y la seguridad y la sociedad líquida postmoderna, basada en la relatividad de valores y la incertidumbre se hallan en profunda relación (Bauman, 2013). Cuando somos capaces de comprender esta relación de transformación, cuando nuestros alumnos y nuestras alumnas comprenden esta relación y asimilan la importancia de trabajar en las aulas de Educación Infantil desde esta perspectiva; se constata la necesidad de modificar la realidad y comprender que la vía del cambio es la única posible y a su vez, la única necesaria para resolver los conflictos y mejorar el contexto donde todas las relaciones se construyen: la realidad social.

### Referencias bibliográficas

- Aranda, A. (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Bauman, Z. (2013). La sociedad sitiada. *Reis*, 143, 129-142.
- Bauman, Z. (2004). *Ética postmoderna*. Argentina: Siglo XXI.
- Brophy, J. y Alleman, J. (2009). Meaningful social studies for elementary studies. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(3), 357-376.
- Brophy, J., Alleman, J. y Knighton, B. (2012). *Inside the Social Studies Classroom*. NY: Routledge.
- Brownell, M., Yeager, E., Rennels, M. y Riley, T. (1997). Teachers working together: What teacher educators and researchers should know. *Teacher Education and Special Education* 20, 340-359.
- Carretero, M., Pozo, J.I. y Asensio, M. (comp.) (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- de Paz Abril, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora* (Vol. 1). Intermón Oxfam Editorial.
- Hernández, F.X. y Feliu Torruella, M. (2011). *12 ideas clave: enseñar y aprender historia*. Graó: Barcelona.
- Maalouf, A. (2009). *El desajuste del mundo*. Madrid: Alianza Editorial.

- Mesa Peinado, M. (2000). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles de cuestiones internacionales*, 70, 11-26.
- Morral, F.P. y Polo, F. (2004). *Hacia un currículum para una ciudadanía global* (Vol. 30). Intermón Oxfam Editorial.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 8-18.
- Sassen, S. (1999). *La Ciudad Global*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sassen, S. (2007). A sociology of globalization. *Análisis Político*, 20(61), 3-27.
- Zeichner, K. (1991). Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and the democratization of schools. *Teachers College Record*, 92(3), 363-379.





## **CENSOS HISTÓRICOS Y DATOS DEMOGRÁFICOS DEL PASADO COMO PATRIMONIO (Y RECURSO DIDÁCTICO): UNA PRIMERA APROXIMACIÓN**

**Jurgi Kintana Goiriena**

*Universidad del País Vasco*

### **Introducción**

A primera vista los censos históricos y otros documentos análogos no parecen ser el tipo de patrimonio que atraería a la mayoría de las personas. Ni son monumentales, ni tienen propiedades artísticas, ni conforman una colección coherente y visitable, ni parecen estar relacionados con cuestiones de identidad, ni su propia interpretación resulta sencilla. Se puede hasta dudar de la naturaleza patrimonial de los censos históricos. ¿Qué podrían aportar a, digamos, un estudiante de secundaria? ¿Acaso tienen cabida en el sistema educativo?

Este artículo trata de abordar estas cuestiones y otras relacionadas. Hemos dividido el trabajo en cinco apartados. En el primero explicamos en qué sentido entendemos que los censos históricos pueden ser tratados como patrimonio. En el segundo hablamos de los propios censos históricos. En el tercero abordamos algunas experiencias que aproximan los censos históricos a un tratamiento didáctico-patrimonial. En el cuarto repasamos la cuestión curricular. Y en el quinto ofrecemos unas conclusiones.

## **Planteamiento teórico de partida**

Nuestro punto de partida coincide con el expresado por Jesús Estepa y José María Cuenca:

La didáctica del patrimonio no constituye un fin en sí misma, sino que debe integrarse en el proceso educativo, dentro de las grandes metas establecidas para la educación reglada, la formación de la ciudadanía en general y para la didáctica de las ciencias sociales y la didáctica de las ciencias experimentales en particular. A través de los referentes patrimoniales se puede potenciar el conocimiento reflexivo de la realidad, independientemente de que ello conlleve objetivos relacionados con la propia conservación y valoración del patrimonio, así como con el propio conocimiento de dichos referentes y sus procedimientos de análisis e investigación, que nunca han de confundirse con el fin último de este proceso educativo (Estepa y Cuenca, 2006: 53).

En ese sentido, más allá del valor o interés que puedan tener los censos históricos per se, consideramos que a partir de ellos se puede mostrar, analizar y comprender una parte relevante del pasado (y del presente) de las sociedades en las que vivimos. Asimismo, entendemos que este conocimiento puede servir para ayudar a ubicarnos con perspectiva en el espacio y en el tiempo; y, por lo tanto, puede potenciar una identidad de pertenencia consciente y razonada. Y, en fin, nos parece que este conocimiento y su proceso de construcción pueden integrarse adecuadamente dentro de los objetivos y las prácticas del sistema escolar.

Partimos, asimismo, de la premisa de que los censos históricos forman parte del patrimonio. Las propias leyes patrimoniales, tanto estatales como autonómicas, incluyen sendos apartados referidos al patrimonio documental, donde naturalmente tienen cabida los censos históricos en la medida en que son documentos físicos heredados del pasado.

Sin embargo hay una cuestión relativa al patrimonio documental y su carácter físico que merece alguna precisión. Como señala con acierto Margarita Gómez:

es importante destacar que los documentos y libros del pasado y del presente comparten la cualidad de ser bienes materiales e inmateriales al

mismo tiempo. Sin duda, los documentos y los libros son objetos, cosas, algunas de gran valor, y deben custodiarse y estudiarse como testimonio de las sociedades que los produjeron, de sus técnicas y procedimientos de trabajo. Sin embargo, no se entiende un libro, ni un documento, sin mensaje, sin idea, en definitiva, sin pensamiento. Cuando se habla de documentos y libros como partes del Patrimonio Histórico, no se habla, en principio, de papeles y cuadernos en blanco, ni de pergaminos y encuadernaciones, sin más. Los libros y documentos auténticos portan un mensaje que les otorga verdadera razón de ser. Esta doble vertiente material e inmaterial de los documentos y libros, los diferencia y singulariza plenamente de otros bienes culturales y los envuelve en una complejidad conceptual y metodológica que afecta a todos los ámbitos de su estudio y de su tratamiento (Gómez Gómez, 2012: 1037-1038).

Consideramos, por tanto, que el tratamiento desde la didáctica patrimonial de los censos históricos debe tener presente esa doble vertiente material e inmaterial. Por un lado, como han indicado diversos autores, es indudable que los objetos físicos, las piezas originales, ejercen un poder de fascinación que no tienen los textos derivados; y que el contacto directo con los objetos patrimoniales resulta muy indicado para propiciar un acercamiento al pasado, para visualizar las evidencias a partir de las cuales se construye el conocimiento, y para ensayar de primera mano interpretaciones sobre el origen y significado de dichos objetos (Hernández Cardona, 2002; Prats y Santacana, 2011; Santacana y Llonch, 2012). Así pues, acercarse físicamente a los censos históricos, o, a lo menos, a réplicas o reproducciones de calidad, y, a ser posible, manipulables, resultaría de gran interés.

Por otro lado, lo que singulariza a los censos históricos, y, de hecho, lo que les da valor, no es tanto la parte física de los mismos, sino el contenido inmaterial –la información– que albergan. En ese sentido podemos afirmar que los datos y cifras consignados en los censos históricos también son patrimonio. Tan patrimonio al menos como el objeto material que los contiene. Por lo tanto, al hablar de censos históricos como patrimonio, no nos referimos solo a papeles antiguos, sino especialmente a información, a cifras. Además, esta información numérica no tiene porque tomarse como algo estanco. Al contrario, creemos que se puede y se

debe manejar como si se tratara de un objeto físico: los datos sobre población se pueden desglosar o agregar para ver determinada cuestión o para hacer comparaciones; con esas cifras se pueden construir gráficas de todo tipo (lineales, de barras, circulares, en forma de pirámide...); se pueden observar altibajos en el tiempo; se pueden investigar los motivos de esos altibajos; etc.

El objeto numérico quizá no resulte tan atractivo como pueda serlo un objeto físico, pero también tiene su encanto y ciertamente ofrece numerosas posibilidades didácticas. En cualquier caso, una didáctica patrimonial de los censos históricos debería buscar un equilibrio entre el acercamiento a la parte física de los mismos, y el acercamiento a la parte inmaterial, siendo ambos componentes complementarios y ambos susceptibles de ser tratados y trabajados con fines educativos.

### **Los censos históricos**

Ya hemos mencionado el carácter patrimonial de los censos históricos. Merece la pena añadir unas notas más sobre su origen y características (seguimos sobre todo a Alterman, 1969; y Dupaquier y Dupaquier, 1985).

Los censos son recopilaciones sistemáticas de datos demográficos, y, frecuentemente, socioeconómicos, realizados en un territorio determinado en un momento dado del tiempo. El origen de los censos está unido a la aparición de las sociedades complejas, cuyas clases dirigentes necesitaban conocer el tamaño y características de la población bajo su gobierno para gestionar con mayor eficacia ese contingente, y para planificar la imposición de cargas fiscales y otros servicios. Así los primeros censos de los que se tiene noticia se realizaron en Mesopotamia y en Egipto en el tercer milenio a.C. Posteriormente, toda una serie de civilizaciones confeccionaron censos de alguna clase: el Imperio Romano, China, Persia, el Imperio Inca, diversos reinos europeos, Japón, Corea, el Imperio Otomano, etcétera. De la actividad censal de estos países ha quedado constancia en documentos de tipología variada (fig. 1).

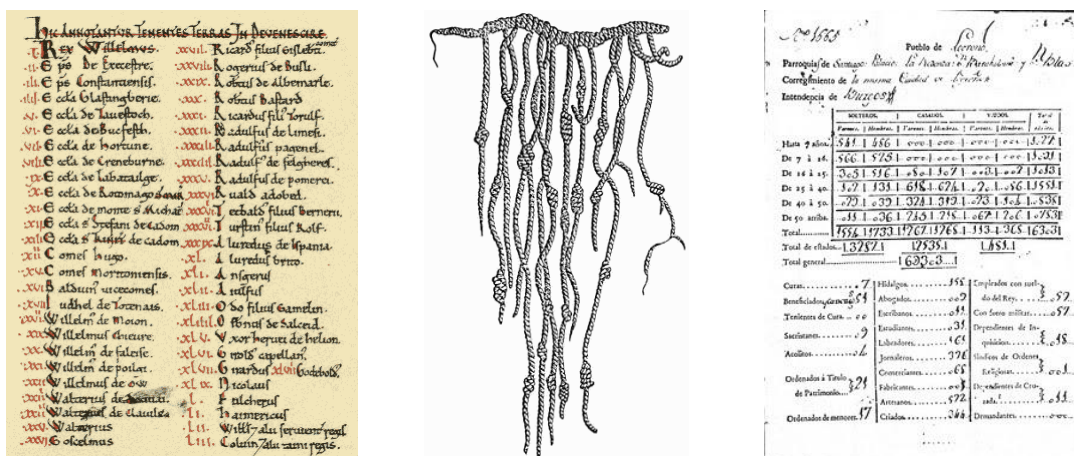


Figura 1. Documentación censal: Domesday Book (Inglaterra, XI), Quipú (Perú, XV), Censo de Floridablanca (España, 1787). Fuente de las imágenes: Wikipedia.

A pesar de la aparente abundancia de censos en el mundo, no son tantos los documentos antiguos de este tipo que han llegado hasta nuestros días. Sobre muchos de ellos solo se conservan menciones en fuentes secundarias, o pequeños fragmentos de difícil interpretación. Así, por ejemplo, aunque tenemos constancia de la existencia de censos en la civilización romana, y hasta se conservan algunas cifras de población recopiladas entonces, los expertos actuales no se ponen de acuerdo en su significado preciso (Scheidel, 2007).

En otros casos, como en el incaico, el sistema de registro utilizado, el llamado *quipú* (un sofisticado sistema de cuerdas anudadas que indicaba conceptos y cifras), no se comprende del todo; y, lo que es peor, la casi totalidad de los *quipús* fueron destruidos tras la conquista española (Oporto, 2012).

En la misma Europa, una de las zonas privilegiadas del planeta –junto con China– en lo que a abundancia de censos se refiere, los recuentos de población fueron poco frecuentes durante la Edad Media, algo más habituales en la Edad Moderna, pero no llegaron a la sistematicidad hasta el siglo XIX. En España, por ejemplo, se conservan varios censos generales del siglo XVI, pero ninguno enumera a la totalidad de la población. El primer censo realmente moderno sería el de Floridablanca, del año 1787, y a partir del año 1857 la confección de censos se produciría, salvo alguna irregularidad puntual, cada diez años (Reher, 1995).

La carencia es mucho mayor en otros territorios del mundo. Así, por ejemplo, en buena parte del continente africano no han existido censos de población hasta bien entrado el siglo XX. Cuando los historiadores y otros especialistas tratan de

conocer al pasado demográfico de esos territorios recurren a estimaciones. Pero, naturalmente, ni las estimaciones mejor fundadas ofrecen conclusiones tan firmes como las derivadas de los censos históricos (Caldwell y Schindlmayr, 2002).

Por tanto, los censos y registros de población que se conservan son documentos patrimoniales de gran valor, pues permiten aproximarse, dentro de unos márgenes razonables, a la realidad demográfica de otras épocas. Además, suministran datos económicos, sociales, políticos y culturales complementarios.

En cualquier caso, la información contenida en los censos históricos requiere frecuentemente, sobre todo en el caso de los documentos anteriores al siglo XIX, la interpretación de los especialistas. Sin esa interpretación, el contenido literal de muchos censos resulta ininteligible. En ese sentido, consideramos que si bien la interpretación no forma parte del elemento patrimonial, muchas veces resulta un complemento indispensable. Así, al acercarnos al contenido inmaterial de los censos, a la parte numérica, más de una vez habrá que recurrir no a los datos y cifras originales, sino a las versiones *filtradas* y reconstruidas por los expertos. Esto, que desde un enfoque patrimonial podría resultar problemático, no supone en realidad un escollo tan grave. Al fin y al cabo gran parte del patrimonio material que nos rodea también es reconstruido, y no por ello deja de ser utilizado y apreciado en el mundo educativo (sin ir más lejos, la Alhambra de Granada, el teatro romano de Mérida, y la casi totalidad de edificios y monumentos históricos desde Cnosos hasta Machu Picchu han sido reparados, retocados y hasta reedificados siguiendo interpretaciones más o menos verosímiles sobre el aspecto que pudieron tener en sus “buenos tiempos”). La clave reside en ser conscientes del elemento reconstruido que puede haber en cualquier bien patrimonial y en reconocer el carácter convencional del mismo. En el caso de los censos históricos, sobre gran parte de ellos existe un notable consenso académico, por lo que muchas veces no existen problemas para encontrar cifras de población medianamente fiables. Y cuando existen discrepancias relevantes basta con indicarlas, lo que, por otra parte, resulta beneficioso para mostrar la naturaleza construida y abierta a discusión del conocimiento científico.

## **Tratamiento patrimonial y didáctico de los censos históricos**

Lo ideal, probablemente, sería que existiera un Centro de Interpretación de los Censos Históricos, o un Museo de Historia Demográfica que hiciera presentes y pusiera en interacción tres elementos fundamentales del enfoque patrimonial: el objeto original (en este caso el censo histórico), el tratamiento del mismo (ya didáctico, divulgativo, o de difusión) y la sociedad. Sin embargo no tenemos constancia de que existan centros semejantes en el mundo.

Naturalmente sí existen archivos y centros de documentación que albergan censos históricos, es decir, instituciones que contienen el objeto patrimonial. Sin embargo estos documentos, por sus propias características, no suelen estar expuestos a todos los públicos, ni suelen presentar un tratamiento didáctico ni divulgativo que los acerque a la sociedad en general.

También existen museos que contienen alguna sección dedicada a la historia de la población. Así, por ejemplo, el *Musée de l'Homme* de París, organizó en 1994 la exposición *6 milliards d'hommes*. La misma incluía una presentación divulgativa, con abundantes datos sobre la evolución demográfica mundial (*Musée de l'Homme*, s.f.). Pero carecía, en cambio, de objetos patrimoniales tales como censos históricos, y, por lo que sabemos, tampoco hacía mención de ellos. Aquí tendríamos sociedad y tratamiento, pero no objeto.

Otro ejemplo especialmente interesante y cercano a nuestro tema es el *BBC Domesday Project* (Tapper, 1986; Goddard y Armstrong, 1986). En 1986 se cumplió el novecientos aniversario de la elaboración del primer censo de Inglaterra, el llamado *Domesday Book*, que aún se conserva y que sobresale por la calidad y cantidad de información que incluye (el documento registra más de trece mil lugares, con datos de población y bienes de cada comarca inglesa). La BBC produjo una serie de televisión sobre el documento y aprovechó la ocasión para organizar una especie de equivalente moderno del *Domesday Book*, esta vez referido al año 1986. La parte técnica del nuevo censo corrió a cargo de geógrafos profesionales y otros expertos. Pero lo más notable fue que el nuevo censo se nutrió con la participación activa de alumnos de más de nueve mil escuelas de todo el país, alumnos que se movilizaron para aportar fotografías, grabaciones y testimonios de la realidad y de la vida cotidiana de sus respectivas



localidades. Además, el material acumulado se organizó, almacenó y publicó en un novedoso formato multimedia, aunque, como se ha comprobado a posteriori, este formato produjera ciertos problemas de conservación (Darlington, Finney y Pearce, 2003).

En cualquier caso, visto desde hoy, el *BBC Domesday Project* resulta una experiencia impresionante, tanto por su alcance cuantitativo como por la forma imaginativa en la que puso en juego los tres elementos que estamos mencionando: el objeto (el censo de 1086); el tratamiento y difusión del mismo (a cargo de la BBC); y la sociedad (especialmente su sección escolar). Fue, por tanto, una apuesta innovadora y colaborativa, que dio como fruto la creación de lo que hoy puede considerarse un nuevo patrimonio documental, el censo de 1986, construido en un proceso de evidente impronta identitaria.

Existe, además, una cuestión formal interesante en el *BBC Domesday Project*: en la cadena de relaciones que va del objeto patrimonial a la sociedad, resulta llamativo que el agente que ejerció de intermediario no resultara ser una institución física con presencia in situ (tal como un museo, un archivo, o un centro de interpretación), sino la BBC, esto es, un medio de comunicación más bien virtual (aunque también es cierto que contó con el apoyo presencial de la red escolar). Asimismo el objeto patrimonial de partida, el *Domesday Book*, tampoco estuvo presente directamente ante el público, sino que llegó a través de la pantalla (y de las explicaciones escolares), lo cual no fue óbice para lograr que sociedad y patrimonio conectaran.

Este ejemplo ayuda a comprender que la manera de articular la relación entre objeto, tratamiento y sociedad puede desarrollarse de formas en principio insospechadas. Incluso sin la necesidad de que intervenga un museo físico, ni de que el propio objeto patrimonial esté presente (al menos de forma inmediata).

Quizá se puede achacar al *BBC Domesday Project* que hiciera un uso algo periférico del censo de 1087. Como si se tratara de una excusa para trabajar un tema interesante en sí —el nuevo censo— pero dejando en un segundo plano el censo original (y la información que este albergaba). Tampoco parece que la BBC, ni la red de escuelas que la acompañó, aprovecharan la ocasión para acercarse al resto de censos históricos conservados en Inglaterra, ni que

trabajaran con datos de población extraídos de tales censos. Probablemente, el aniversario de un documento en concreto, no propiciaba un acercamiento diacrónico al resto de censos.

En todo caso, sí es un tema que aquí nos interesa, y en relación a él, podemos mencionar que en aquellos años, fuera ya del *BBC Domesday Project*, podían encontrarse otras propuestas para acercar al público general toda una serie de datos demográficos del pasado. Es el caso de un libro divulgativo, escrito por dos británicos precisamente, que recopilaba y reelaboraba una ingente cantidad de cifras poblacionales de todo el mundo: el *Atlas of World Population History* (McEvedy y Jones, 1978). El libro, de pequeño formato y factura sencilla pero cuidada, ofrecía una presentación estandarizada de las cifras de población de casi todos los países del mundo, abarcando un periodo de dos milenios (fig. 2).

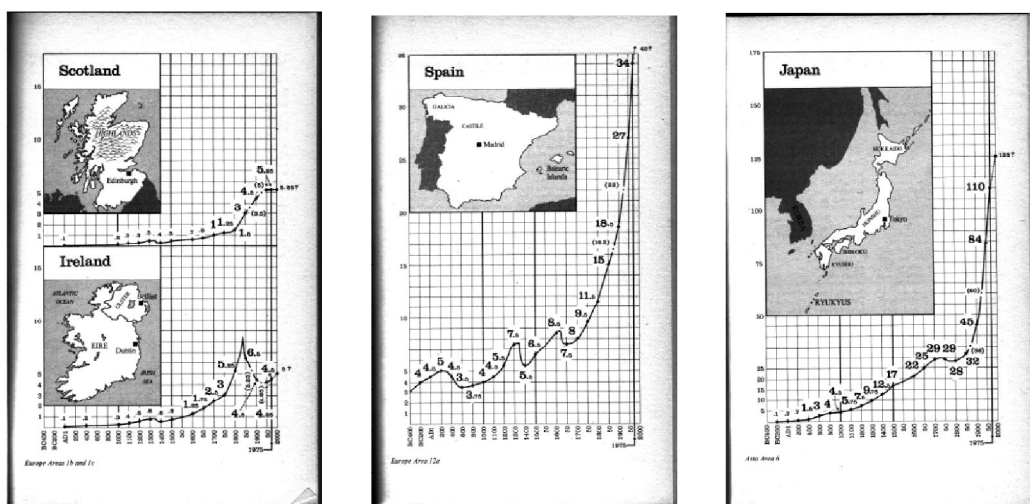


Figura 2. Presentación de datos de población en McEvedy y Jones (1978).

La obra no se centraba en los censos históricos como tales, pero en breves explicaciones críticas indicaba cuales eran los principales censos históricos de cada país y en qué medida las cifras recogidas en el libro provenían de los mismos. También aportaba cifras más especulativas sobre épocas y países de los que no existen o no se conservan censos históricos, siempre de forma razonada. En definitiva, el libro ofrecía un cuadro muy completo y sintético de la historia de la población mundial.

Por otro lado, el libro de McEvedy y Jones no es el único en su género. Anteriormente especialistas como Durand (1977), y posteriormente otros autores como Biraben (1979) o Maddison (2001), han recopilado y propuesto datos del

mismo tipo sobre la historia de la población mundial (datos que sirven para contrastar y relativizar las cifras ofrecidas por McEvedy y Jones). También existen otras recopilaciones interesantes, como la realizada por Bairoch et al. (1988) sobre el devenir de la población de las principales ciudades de Europa entre el año 800 y 1850. Sin embargo, los datos de estos otros autores no llegan al nivel de amplitud y precisión espacial y temporal que ofrece el *Atlas of World Population History*, ni sus trabajos están dirigidos a todos los públicos. En ese sentido, al margen de la mayor o menor exactitud que puedan tener las cifras aportadas por McEvedy y Jones, el formato de difusión que eligieron destaca por su claridad, y resulta un ejemplo interesante desde el punto de vista didáctico.

Tiene, bajo nuestro punto de vista, el defecto de omitir por completo el lado material de los censos históricos, aunque, como ya hemos indicado, hace referencias a los mismos, y, sobre todo, ofrece una solución gráfica convincente para presentar el lado inmaterial de los censos. Aquí tendríamos, parcialmente al menos, el objeto (en su aspecto inmaterial e interpretado), el tratamiento (en forma de libro divulgativo) y la sociedad (en forma de comunidad lectora). Tres elementos conjugados de forma original, nuevamente. Por otra parte, aunque el libro no está dirigido a la educación reglada y resulta demasiado “acabado” en su presentación –no ofrece opciones interactivas– es asimismo susceptible de ser adaptado sin grandes dificultades al contexto escolar.

De hecho, muestra de la utilidad que pueden tener este tipo de recopilaciones en el marco de la educación formal, cabe mencionar que un autor tan reconocido en nuestro campo como Ramón López Facal ha incluido recientemente una tabla sobre la evolución de la población española, desde la época romana hasta la actualidad, en un libro de recursos para la enseñanza de la historia (Murphy, 2011, pp. 189-190); tabla, por cierto, muy semejante en sus cifras a la ofrecida por McEvedy y Jones, aunque no del todo conforme.

Y es que, como veremos en el siguiente apartado, los censos históricos, sobre todo en sus aspectos inmaterial y numérico, ya están presentes de alguna manera en el sistema educativo.

## Engarce entre censos históricos y currículo oficial

El tema de la presencia de los censos históricos como patrimonio en el sistema escolar requeriría un análisis en profundidad (habría que investigar los libros de texto, realizar encuestas entre el profesorado, etc.). Sin embargo, aquí nos limitaremos a unos breves apuntes referidos al currículo legal actualmente vigente en España (el correspondiente a la LOMCE).

En la Tabla 1 mostramos una serie de ítems que hemos entresacado de los decretos curriculares de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato (MECD, 2014; 2015). Son ítems que muestran contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que en nuestra opinión podrían ser trabajados a partir de los censos históricos. No hemos incluido la totalidad de ítems de estas características, pero sí los más significativos.

*Tabla 1. Ítems del currículo oficial potencialmente abordables desde los censos históricos. Fuente: Elaboración propia a partir de MECD (2014; 2015).*

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<b>Ciencias Sociales (Educación Primaria)</b>		
<p><b>Bloque 3. Vivir en sociedad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Variables demográficas.</li> <li>- Distribución espacial, crecimiento natural y crecimiento real de la población.</li> <li>Representación gráfica.</li> <li>- Población de España: distribución y evolución.</li> <li>- Población de Europa: distribución y evolución.</li> </ul> <p><b>Bloque 4. Las huellas del tiempo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nuestro Patrimonio histórico y cultural.</li> </ul>	<p><b>Bloque 3.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir los principales rasgos de la población española y europea, explicando su evolución y distribución demográfica, representándola gráficamente.</li> </ul> <p><b>Bloque 4.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos [...] más relevantes de la historia de España para adquirir una perspectiva global de su evolución.</li> </ul>	<p><b>Bloque 3.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Define demografía, comprende los principales conceptos demográficos y los calcula a partir de datos de población.</li> <li>- Interpreta una pirámide de población y otros gráficos usados en el estudio de la población.</li> </ul> <p><b>Bloque 4.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica, valora y respeta el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico [...].</li> <li>- Respeta los restos históricos [...] y reconoce el valor [...] que nos</li> </ul>

		aporta para el conocimiento del pasado.
<b>Geografía e Historia (primer ciclo de la ESO)</b>		
<p><b>Bloque 2. El espacio humano</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- España, Europa y el Mundo; la población; [...] modelos demográficos; movimientos migratorios; la ciudad y el proceso de urbanización.</li> <li>- Los tres sectores.</li> </ul> <p><b>Bloque 3. La Historia</b></p> <p>Neolítico: la revolución agraria y la expansión de las sociedades humanas. [...]</p>	<p><b>Bloque 2.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar las características de la población española, su distribución, dinámica y evolución [...].</li> <li>- Analizar la población europea, en cuanto a su distribución, evolución, dinámica [...].</li> <li>- Comprender el proceso de urbanización [...].</li> <li>- Analizar los datos del peso del sector terciario de un país frente a los del sector primario y secundario.</li> </ul>	<p><b>Bloque 2.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explica la pirámide de población de España y de las diferentes Comunidades Autónomas.</li> <li>- Compara entre países la población europea según su distribución, evolución y dinámica.</li> <li>- Compara la población activa de cada sector en diversos países y analiza el grado de desarrollo que muestran estos datos.</li> </ul> <p><b>Bloque 3.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprende que la historia no se puede escribir sin fuentes [...]</li> </ul>
<b>Geografía (2º de Bachillerato)</b>		
<p><b>Bloque 6. La población española</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fuentes para el estudio de la población.</li> <li>- Distribución territorial de la población.</li> <li>- Evolución histórica.</li> </ul>	<p><b>Bloque 6.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar las fuentes para el estudio de la población estableciendo los procedimientos que permitan estudiar casos concretos.</li> <li>- Comentar gráficos y tasas que muestren la evolución de la población española.</li> </ul>	<p><b>Bloque 6.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza las herramientas de estudio de la población.</li> <li>- Distingue las distintas pirámides de población en su evolución histórica.</li> <li>- Resuelve problemas de demografía referidos al cálculo de tasas de población.</li> </ul>
<b>Historia de España (2º de Bachillerato)</b>		
<p><b>Bloque 0. Cómo se escribe la historia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El método histórico: respeto a las fuentes y diversidad de perspectivas.</li> </ul>	<p><b>Bloque 0.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer la utilidad de las fuentes para el historiador, aparte de su fiabilidad.</li> </ul> <p><b>Bloque 3. La formación</b></p>	<p><b>Bloque 0.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Responde a cuestiones planteadas a partir de fuentes históricas e historiográficas.</li> </ul>

<p><b>Bloque 2. La Edad Media</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los reinos cristianos en la Baja Edad Media (siglos XIV-XV): crisis agraria y demográfica [...]</li> </ul> <p><b>Bloque 8. Pervivencias y transformaciones en el s. XIX</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un lento crecimiento de la población: alta mortalidad; pervivencia de un régimen demográfico antiguo; la excepción de Cataluña.</li> </ul> <p><b>Bloque 9. La crisis del Sistema de la Restauración</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crecimiento económico y cambios demográficos en el primer tercio del siglo [...]; la transición al régimen demográfico moderno; los movimientos migratorios; el trasvase de población de la agricultura a la industria.</li> </ul>	<p><b>de la Monarquía Hispánica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar las causas y consecuencias de la decadencia de la monarquía hispánica en el siglo XVII, relacionando los problemas internos, la política exterior y las crisis económica y demográfica</li> </ul> <p><b>Bloque 4. España en la órbita francesa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comenta la situación inicial de los diferentes sectores económicos [...].</li> </ul> <p><b>Bloque 8.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar la evolución demográfica de España a lo largo del siglo XIX [...].</li> <li>- Analizar los diferentes sectores económicos [...].</li> </ul> <p><b>Bloque 9.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar la evolución económica y demográfica del primer tercio del siglo XX [...].</li> </ul>	<p><b>Bloque 3.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explica los principales factores de la crisis demográfica y económica del siglo XVII, y sus consecuencias.</li> </ul> <p><b>Bloque 4.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compara la evolución demográfica del siglo XVIII con la de la centuria anterior</li> </ul> <p><b>Bloque 8.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica los factores del lento crecimiento demográfico español del siglo XIX.</li> <li>- Compara la evolución demográfica de Cataluña con la del resto de España en el siglo XIX.</li> </ul> <p><b>Bloque 9.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explica los factores de la evolución demográfica de España en el primer tercio del siglo XX.</li> </ul>
---	--	--

Como se puede ver, desde primaria hasta bachillerato, tanto en los bloques y asignaturas de geografía como en los de historia, el tema demográfico está plenamente presente. Cuestiones como la evolución de la población (española, europea, etc.) aparecen una y otra vez; así como las menciones a pirámides de población, a procesos de urbanización, a características y devenir de los tres sectores económicos, etcétera. No faltan referencias al patrimonio, a las fuentes históricas, y a las fuentes específicamente demográficas. No es que todas estas cuestiones aparezcan de forma coherente y articulada en el currículo oficial. Al contrario, muchas de ellas se muestran compartimentadas en asignaturas, bloques y apartados estancos, de forma que se hace difícil establecer conexiones

útiles desde un punto de vista didáctico. Asimismo, los decretos hablan de que el alumnado debe saber “interpretar”, “explicar”, “comparar” o “distinguir” ciertas gráficas de población (es de suponer que suministradas por los docentes), pero apenas dicen algo sobre la posibilidad, mucho más fecunda, de que sea el propio alumnado el que construya esas gráficas. De todas formas, creemos que queda claro que los censos históricos como patrimonio y como recurso tienen perfecta cabida dentro de los límites de la educación reglada. De hecho, la normativa oficial, a su manera, prescribe trabajar con datos demográficos que en última instancia provienen de los censos (históricos y actuales).

Por otro lado, este engarce no solo corresponde al actual marco legal de la LOMCE. Los decretos curriculares de las anteriores leyes educativas también hablaban de temas demográficos, de sectores económicos y de cuestiones parejas. Por lo que nada hace pensar que con la próxima reforma educativa estos puntos vayan a desaparecer. Con toda probabilidad, el tema seguirá teniendo cabida en la educación formal. En cualquier caso, sería deseable que la próxima ley fuera menos minuciosa y dirigista en su desarrollo curricular, y más abierta y flexible en cuanto a orientaciones, de forma que se pudiera hacer un uso didáctico más activo, transversal y globalizador de los censos históricos en el aula.

## **Conclusiones**

En este artículo hemos tratado de llamar la atención sobre un objeto patrimonial aparentemente gris: el censo histórico. Hemos visto que este patrimonio abarca dos dimensiones, ambas de interés para la didáctica de las ciencias sociales: la parte material, y la parte inmaterial, correspondiente esta última al contenido – especialmente numérico– de los censos y que muchas veces tiene que ser reconstruido por expertos (con el peligro de alejarnos del objeto patrimonial originario, y de confundir interpretación y objeto). También hemos repasado someramente la historia de los censos para mostrar su devenir y señalar que se trata de un bien relativamente escaso en el mundo y muy valioso por la información histórica que alberga (información demográfica, pero también social, económica, política y cultural). Asimismo hemos traído a colación unas cuantas experiencias relacionadas con el tratamiento patrimonial y didáctico de los censos

históricos, y hemos comprobado que existen diversas maneras de conectar objeto patrimonial y sociedad. Por último hemos repasado el currículo oficial para constatar que dentro de él puede tener perfecta cabida el enfoque didáctico-patrimonial de los censos históricos, aunque la presente redacción de dicho currículo no sea la óptima para sacar todo el provecho a los censos históricos.

Para finalizar queremos apuntar una cuestión que deseamos desarrollar en próximos trabajos. Los censos históricos incluyen una riquísima información. Sin embargo para que sean inteligibles requieren una cierta dosificación y elaboración (mayor o menor dependiendo del público al que se dirijan). Los expertos en demografía histórica han realizado algunas síntesis interesantes. Pero rara vez ofrecen propuestas didácticas que puedan utilizarse directamente en el aula. Además las síntesis existentes suelen descuidar el aspecto material de los censos históricos, y tampoco recogen datos demográficos sobre territorios de entidad menor al estado, ni sobre sectores económicos, ni sobre otras cuestiones que sería interesante tratar en clase. Por ello convendría que nosotros, desde la didáctica de las ciencias sociales, investigáramos la situación actual (en los libros de texto, en la práctica docente, etc.), detectáramos las carencias y necesidades que pueda haber, y ofreciéramos propuestas imaginativas que sirvan para acercar los censos históricos al aula.

### **Referencias bibliográficas**

- Alterman, H. (1969). *Counting people: the census in history*. San Diego: Harcourt, Brace y World.
- Biraben, J.N. (1979). Essai sur l'évolution du nombre des hommes. *Population*, 34(1), 13-25.
- Bairoch, P., Batou, J. y Chevre, P. (1988): *The Population of European Cities from 800 to 1850*. Ginebra: Université de Genève.
- Cadwell, J.C. y Schindlmayr, T. (2002). Historical population estimates: Unraveling the consensus. *Population and Development Review*, 28(2), 183-204.



- Darlington, J., Finney, A. y Pearce, A. (2003). Domesday Redux: The rescue of the BBC Domesday Project videodiscs. *Microform y Imaging Review*, 32(4), 113–118.
- Dupaquier, J. y Dupaquier, M. (1985). Histoire des recensements. *Revue Francaise d'Administration Publique*, 36, 555-569.
- Durand, J.D. (1977). Historical estimates of world population: An evaluation. *Population and Development Review*, 3(3), 253-296.
- Estepa, J. y Cuenca, J.M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca de patrimonio y su didáctica. En R. Calaf y O. Fontal (coords.), *Miradas al Patrimonio* (pp.51-71). Gijón: Ediciones Trea.
- Goddard, J. y Armstrong, P. (1986). The 1986 Domesday Project. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 11(3), 290-295.
- Gómez Gómez, M. (2012). El patrimonio documental y bibliográfico como patrimonio cultural. En M.A. Peinado Herreros (coord.), *I Congreso Internacional. El Patrimonio cultural y natural como motor de desarrollo: investigación e innovación* (pp. 1036-1047). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Hernández Cardona, F.X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- McEvedy, C. y Jones, R. (1978). *Atlas of World Population History*. Middlesex: Pinguin Books.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2014). Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 1 de marzo de 2014, 19349-19420.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2015). Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, Sábado 3 de enero de 2015, 169-546.

- Murphy, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia en Primaria y Secundaria. Adaptación de la traducción española de Ramón López Facal*. Barcelona: Graó.
- Musée de l'Homme (s.f.). *6 Milliards d'Hommes*. Recuperado de <http://www.museedelhomme.fr/fr/musee/expositions-passees/6-milliards-hommes>.
- Oporto, L. (2012). Historia archivística de Bolivia (desde el incario al presente). *Fuentes, Revista de la Biblioteca y Archivo Histórico de la Asamblea Legislativa Plurinacional*, 6(21), 17-43.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En J. Prats (Coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 11-37). Barcelona: Graó.
- Reher, D.S. (1995). *Fuentes de información demográfica en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Trea.
- Scheidel, W. (2007). Roman population size: the logic of the debate, *Princeton/Stanford Working Papers in Classics, Paper No. 070706*. Recuperado de <http://ssrn.com/abstract=1096415>.
- Tapper, R. (1986). The Domesday Project: an educational review. *Journal of Educational Television*, 12(3), 197-210.



## **ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA IMAGEN DEL PATRIMONIO EN LA LEGISLACIÓN NACIONAL Y AUTONÓMICA, DENTRO DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA**

**Marta Martínez Rodríguez**

*Universidad de Valladolid*

### **Introducción**

España ratifica en 2006 la Convención de la UNESCO para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de 2003. Desde entonces y con la intención de cumplir los objetivos presentados en la convención, se comienza a trabajar rumbo a un sistema de salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI), que se materializa en 2011 con el Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial (PNSPCI). Continuando en este camino el pasado 28 de mayo entra en vigor la Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (LSPCI). Esta Ley en su art. 7 relativo a las medidas de carácter educativo, en orden a la salvaguardia del PCI, insta a las Administraciones educativas a procurar la inclusión del conocimiento y el respeto de esta tipología patrimonial en los contenidos educativos de sus enseñanzas respectivas. En esta misma dirección apunta desde el año 2013 el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEP), que requiere para la consecución de sus objetivos, velar “por la implementación de la normativa educativa para un progresivo incremento cualitativo y cuantitativo de los contenidos patrimoniales en los currículos” (p. 3). En esta línea de trabajo, el Observatorio de Educación Patrimonial en España

(OEPE), realiza un seguimiento continuo para examinar el tratamiento y la atención que desde la legislación educativa vigente se da hacia el PCI (Fontal y Martínez, 2015). Dentro de este entorno situamos nuestro trabajo de investigación, centrándonos en los RD, decretos y órdenes que regulan el currículum en la educación obligatoria (primaria y secundaria) en el ámbito nacional y autonómico. Con el doble objetivo: cumplir las necesidades del PNEP y analizar la imagen del PC antes de la implementación requerida por la nueva Ley.

Para iniciar el trabajo consideramos oportuno dedicar unas líneas a una breve clarificación conceptual de los términos motivo de estudio. Tomamos como referencia la Convención, el PNSPCI, el PNEP y la nueva Ley anteriormente citada. Tras la observación del contenido sobre la terminología utilizada por las mismas y los ámbitos en los que se manifiesta el PCI, realizamos una justificación del campo semántico que será objeto de análisis.

El término patrimonio, puede ser interpretado desde diferentes ópticas asumiendo que existen diferentes definiciones de lo que puede ser patrimonio, que permiten interpretar de diferente modo su contenido, todas ellas necesarias, según Fontal (2013) para conformar una visión caleidoscópica hacia el patrimonio. Nos posicionamos en aquellas visiones, que entienden el patrimonio como la relación entre bienes y personas, pues los objetivos de enseñanza y aprendizaje girarán en torno a estas relaciones, donde “la educación no es una mirada más, sino la que ilumina el resto, pues en educación se trabaja justamente la relación entre bienes y personas” (p.10). Siguiendo a Fontal (2003) incorporamos elementos clave al hablar de Patrimonio, como herencia, selección, sedimento y conformador de identidad. Nos centraremos en el elemento identidad, significativo en su relación con la educación.

El término identidad, generado como efecto de las relaciones que se establecen entre bienes y personas, nos define y perfila identitariamente. Los bienes con valores otorgados por el individuo o la sociedad, transforman el potencial patrimonio en un elemento patrimonial donde se proyecta nuestro pasado, presente y futuro, es decir, donde se proyecta parte de nuestra identidad. Aquí comienza el proceso de identización que precisa asumir lo patrimonializado como parte de la identidad, parte de una construcción que lo define como individuo con identidad propia (Gómez-Redondo, 2012).

El binomio patrimonio e identidad es necesario entendido como relación entre bienes y personas, estableciendo vínculos personales e identitarios. Esta conjunción propicia un conocimiento más profundo y, en términos educativos, indispensable, pues la identificación individual con un bien desencadenará el proceso de sensibilización hacia el patrimonio, que pretende ordenar la cadena didáctica en torno a la enseñanza del patrimonio: “Conocimiento del patrimonio para la comprensión; Comprensión para la puesta en valor; Puesta en valor para la apropiación simbólica; Apropiación simbólica para el cuidado/conservación. Cuidado para el disfrute; Disfrute para la transmisión” (Fontal, 2013, p.15). Cadena que garantiza la correcta gestión y salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial.

El término inmaterial, definido por la RAE como “todo lo que no es material”, tiene su origen dentro del contexto patrimonial en la evolución que ha experimentado el concepto de PC. Entendemos, de acuerdo con Carrera (2009, p.181), el concepto de PC como, “una construcción social, dinámica, que ha ido evolucionando y sufriendo las transformaciones que reflejan los cambio sociales, políticos y culturales globales”. No es hasta mediados del s. XX cuando se aprecia un creciente interés por una concepción más extensa del patrimonio, donde las manifestaciones culturales vivas, asociadas a significados colectivos compartidos y con raigambre en una comunidad, comienzan a tenerse en cuenta ampliando el concepto PC. Sin olvidar que el PC engloba a ambas concepciones, material e inmaterial, por ello, en multitud de ocasiones no se especifica, ni se utiliza el término inmaterial en su particularidad, entendido inmerso en la totalidad del concepto PC. El PCI está interconectado con la dimensión material de la cultura, pues gran parte del PCI posee, un soporte de carácter material. Preservar dicho soporte se revela como condición *sine que non* para el mantenimiento de la manifestación. En este sentido Timón (2009, p. 65) revela que “resulta improcedente proteger las manifestaciones inmateriales si no se garantiza, al mismo tiempo, los distintos soportes sobre los que se apoyan para poderse desarrollar, sean elementos materiales o incluso inmateriales”.

Para aclarar conceptualmente los términos manifestación y tradición, conviene primero presentar los ámbitos y las características donde se manifiesta el PCI en España. La LSPCI (2015, art. 2) considera estas manifestaciones: Tradiciones, expresiones orales, peculiaridades lingüísticas y toponimia tradicional; Artes del

espectáculo; Usos sociales, rituales, actos festivos, formas de socialización y organizaciones; Técnicas artesanales tradicionales y elaboraciones culinarias; Aprovechamientos específicos de los paisajes naturales, creencias y usos relativos a la naturaleza y el universo; Manifestaciones sonoras, música y danza tradicional.

De estos ámbitos extraemos un campo semántico que comparte y contiene un núcleo de significados relacionados en torno al PCI. Seleccionamos los términos manifestación y tradición por su nutrida presencia, y por formar parte referente del campo semántico del PCI. La palabra manifestación, definida por la RAE: 1. f. Acción y efecto de manifestar o manifestarse. 2. f. Reunión pública, generalmente al aire libre, donde los asistentes reclaman algo o expresan su protesta. Este término, adopta en su relación con el PCI un significado más amplio, atendiendo a todas las representaciones y expresiones orales, teatrales, musicales, etc., es decir, a todas las manifestaciones culturales vivas asociadas a significados colectivos compartidos por una comunidad. Las manifestaciones con valor patrimonial son vividas doblemente y remiten a la biografía individual y colectiva. Ambas perspectivas de vivir una manifestación, influyen en la conformación de la identidad individual y colectiva, dejándose aquí patente la relación existente entre manifestación e identidad.

La palabra tradición, definida por la RAE: 1.f. Transmisión de noticias, composiciones literarias, doctrinas, ritos, costumbre, hecha de generación en generación. 2. f. Noticia de un hecho antiguo transmitida de este modo. 3. f. Doctrina, costumbre, etc., conservada en un pueblo por transmisión de padres a hijos. 4. f. Elaboración literaria, en prosa o verso, de un suceso transmitido por tradición oral. El término tradición, se vincula con un sinnúmero de sustantivos como deportes, juegos, literatura, danzas, música, alimentación, etc. Además todos aquellos rituales, creencias relacionadas con la naturaleza, procesos y técnicas productivas o rituales festivos, se relacionan también con el término tradición, haciendo implícito en ellos la importancia de su salvaguardia y legado.

El término folclore, es definido por la R.A.E, como el conjunto de creencias, costumbres, artesanías, etc., tradicionales de un pueblo. Es decir, el conjunto de todas sus manifestaciones tradicionales. A pesar de su vinculación con la tradición, las manifestaciones y por tanto también con el patrimonio, la reciente

LSPCI (2015) denota un giro terminológico producido en torno al término folclore hacia los conceptos “oral e intangible”. Debido a la corta existencia de la Ley y puesto que la mayoría de las normas analizadas han sido aprobadas con anterioridad, nos parece pertinente analizar el tratamiento dado al término folclore, con la finalidad de observar desde la legislación educativa esta evolución terminológica.

Así, *patrimonio, identidad, inmaterial, manifestaciones, tradición y folclore* son el objeto de búsqueda en la legislación educativa vigente que establece los currículos correspondientes a Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO), buscando cómo se refleja esta idea en la normativa nacional y autonómica en los niveles obligatorios. En la Tabla 1 se han inventariado las leyes localizadas, 2 nacionales y 33 autonómicas –descartando el currículum de bachillerato en la normativa analizada, cotejando así documentos de iguales características–.

*Tabla 1. Detalle del inventario de la legislación analizada.*

Nacional	R. D. 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico EP R. D. 1105/2014, 26 diciembre, establece el currículo básico ESO y Bachillerato
Andalucía	ORDEN de 17 de marzo de 2015, que desarrolla el currículo de la EP ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo de la ESO (ORDEN de 12 de diciembre de 2012, por la que se modifica la 10 agosto 2007)
Aragón	ORDEN de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de la EP ORDEN de 15 de mayo de 2015, por la que se aprueba el currículo de la ESO
Asturias	DECRETO 82/2014, 28 de agosto, regula y establece el currículo de EP DECRETO 43/2015, 10 de junio, que regula y establece el currículo de ESO
Baleares	DECRETO 32/2014 de 18 de julio, por el que se establece el currículo de EP DECRETO 34/2015 de 15 de mayo, por el que se establece el currículo de ESO
Canarias	DECRETO 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo EP DECRETO 127/2007, de 24 de mayo, que establece el currículo de ESO (derogado por el Decreto 315/2015 al implantar la nueva ordenación)
Cantabria	DECRETO 27/2014, de 5 de junio, por el que se establece el currículo de la EP DECRETO 38/2015, de 22 de mayo, establece el currículo de ESO y Bachillerato
Castilla la Mancha	DECRETO 54/2014, de 10/7/2014, por el que se establece el currículo de EP DECRETO 40/2015, de 15/6/2015, establece el currículo de ESO y Bachillerato
Castilla y León	ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, que establece el currículo de la EP ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, que establece el currículo de la ESO
Cataluña	DECRETO 119/2015, de 23 de junio, ordenación de las enseñanzas EP



	DECRETO 187/2015, de 25 de agosto, ordenación de las enseñanzas ESO
Extremadura	DECRETO 103/2014, de 10 de junio, que establece el currículo de la EP DECRETO 127/2015, de 26 de mayo, establece el currículo ESO y Bachillerato
Galicia	DECRETO 105/2014, de 4 de septiembre, que establece el currículo de la EP DECRETO 86/2015, de 25 de junio, que establece el currículo ESO y Bachillerato
Madrid	DECRETO 89/2014, de 24 de junio, por el que se establece el currículo de EP DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, por el que se establece el currículo de ESO
Murcia	DECRETO nº 198/2014, de 5 de septiembre, que establece el currículo de EP DECRETO nº 220/2015, de 2 de septiembre, que establece el currículo de ESO
Navarra	DECRETO FORAL 60/2014, de 16 de julio, que establece el currículo de la EP DECRETO FORAL 24/2015, de 22 de abril, que establece el currículo de la ESO
País Vasco	DECRETO 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica
Rioja	DECRETO 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la EP DECRETO 19/2015, de 12 de junio, por el que se establece el currículo de ESO
Valencia	DECRETO 108/2014, de 4 de julio, por la que se establece el currículo de EP DECRETO 87/2015, de 5 de junio, establece el currículo de la ESO y Bachillerato

## Metodología

El objetivo de la investigación consiste mediante el análisis estadístico descriptivo en recoger, clasificar, describir e interpretar los datos obtenidos de la muestra, constituida por la legislación vigente en educación a nivel autonómico y nacional, dentro de la educación obligatoria. Para ello se emplea el método estadístico descriptivo, utilizando en este caso el análisis de frecuencias y análisis comparativo y buscando la incidencia de las variables “patrimonio”, “identidad”, “inmaterial”, “manifestación”, “tradición”, y “folclore”. En este método seguimos a Eduardo Bologna (2011), en su manual de estadística utilizando como instrumentos el software Excel y el programa SPSS.

A través de la técnica del análisis de frecuencias buscamos el número de veces que se presentan las variables aleatorias, permitiéndonos aprovechar la información de un corpus y extraer listados de frecuencias de las palabras. Como señala Pérez (2006), en ocasiones, la información está disponible en documentos de diversa naturaleza, que se debe extraer y convertir en datos relevantes, comprobando si algo ocurre o no, con qué frecuencia e intensidad.

Los supuestos de este análisis son: Los datos analizados describen eventos aleatorios que no guardan relación entre sí; Los procesos involucrados son estables e invariables a través del tiempo; Los parámetros poblacionales se pueden estimar a partir de nuestra muestra legislativa. Realizamos el desarrollo de esta técnica teniendo en cuenta: El número de veces en que aparece una palabra en un corpus informatizado; La frecuencia es lo opuesto a la rareza y nos permite saber cosas inusuales o características del texto; La frecuencia indica la importancia relativa de una palabra en el conjunto del texto analizado.

Tras el análisis de frecuencias, realizamos un análisis comparativo entre las comunidades, los niveles educativos (primaria-secundaria) y entre las comunidades y la normativa estatal.

## Resultados

Tras efectuar las búsquedas con los descriptores objeto de estudio en la normativa referida, se muestra en la Tabla 2 los resultados de las frecuencias absolutas ( $f_i$ ) totales de las normas nacionales y de las distintas comunidades. En el ámbito autonómico, junto a las frecuencias absolutas figuran los porcentajes referidos a las frecuencias relativas ( $n_i$ ).

*Tabla 2.  $f_i$  totales nacionales y autonómicas, porcentajes  $n_i$  en las autonomías.*

Ámbito	Leyes E.P/ESO	Patrimonio	Identidad	Inmaterial	Manifiesta.	Tradición	Folclore
Nacional	2	34	26	0	45	32	0
Andalucía	2	262 = 15%	174 = 16%	7 = 27%	183 = 10%	130 = 5%	13 = 23%
Aragón	2	137 = 8%	92 = 8%	5 = 19%	167 = 9%	220 = 9%	5 = 9%
Asturias	2	262 = 15%	95 = 9%	2 = 8%	168 = 9%	493 = 19%	2 = 4%
Baleares	2	106 = 6%	46 = 4%	2 = 8%	102 = 5%	93 = 4%	4 = 7%
Canarias	2	81 = 5%	80 = 7%	0 = 0%	118 = 6%	209 = 8%	12 = 21%
Cantabria	2	95 = 6%	52 = 5%	1 = 4%	119 = 6%	110 = 4%	0 = 0%
Castilla la M.	2	112 = 7%	63 = 6%	2 = 8%	154 = 8%	151 = 6%	0 = 0%
Castilla y L.	2	100 = 6%	48 = 4%	0 = 0%	81 = 4%	101 = 4%	0 = 0%
Cataluña	2	44 = 3%	73 = 7%	4 = 15%	59 = 3%	55 = 2%	0 = 0%
Extremadura	2	114 = 7%	57 = 5%	0 = 0%	79 = 4%	86 = 3%	0 = 0%
Galicia	2	75 = 4%	46 = 4%	1 = 4%	98 = 5%	101 = 4%	6 = 11%
Madrid	2	36 = 2%	35 = 3%	0 = 0%	47 = 2%	38 = 1%	0 = 0%
Murcia	2	66 = 4%	49 = 4%	0 = 0%	108 = 6%	88 = 3%	3 = 5%

Navarra	2	41 = 2%	39 = 3%	0 = 0%	83 = 4%	371 = 14%	1 = 2%
País Vasco	1	34 = 2%	81 = 7%	0 = 0%	52 = 3%	21 = 1%	0 = 0%
Rioja	2	36 = 2%	32 = 3%	0 = 0%	66 = 3%	86 = 3%	0 = 0%
Valencia	2	93 = 5%	53 = 5%	2 = 8%	227 = 12%	232 = 9%	11 = 19%
Suma Aut.	33	1694	1115	26	1911	2585	57

Si observamos la Tabla 2 dentro del ámbito nacional los términos más utilizados objeto de estudio y por este orden son: *manifestaciones*, *patrimonio*, *identidad y tradiciones*. No se emplean *inmaterial* y *folclore*. Dentro de toda la normativa comunitaria encontramos en mayor medida los términos, *tradición* (2585), *manifestaciones* (1911) y *patrimonio* (1694), la terminología menos empleada es *inmaterial* (26) y *folclore* (57).

Si se analiza en mayor detalle el ámbito autonómico cabe destacar los siguientes porcentajes máximos y mínimos: Con el descriptor *tradición* Asturias ( $n_i$  19%), Madrid y P. Vasco ( $n_i$  1%). Con el descriptor *manifestaciones* Valencia y Andalucía ( $n_i$  12% y 10% respectivamente), Madrid ( $n_i$  2%). Con el descriptor *patrimonio* Andalucía y Asturias ( $n_i$  15%), Navarra, P. Vasco y Rioja ( $n_i$  2%). Con el descriptor *identidad* Andalucía ( $n_i$  16%), Rioja, Navarra y Madrid ( $n_i$  3%). Con el descriptor *folclore* Andalucía ( $n_i$  23%), en varias comunidades ( $n_i$  0%). Con el descriptor *inmaterial* Andalucía ( $n_i$  27%), varias comunidades ( $n_i$  0%).

En la Figura 1 se muestran las barras que comparan las frecuencias con las que cada término contribuye al total en el ámbito nacional y por autonomías. Se implanta también una barra, suma de los promedios autonómicos de los distintos términos objeto de estudio.

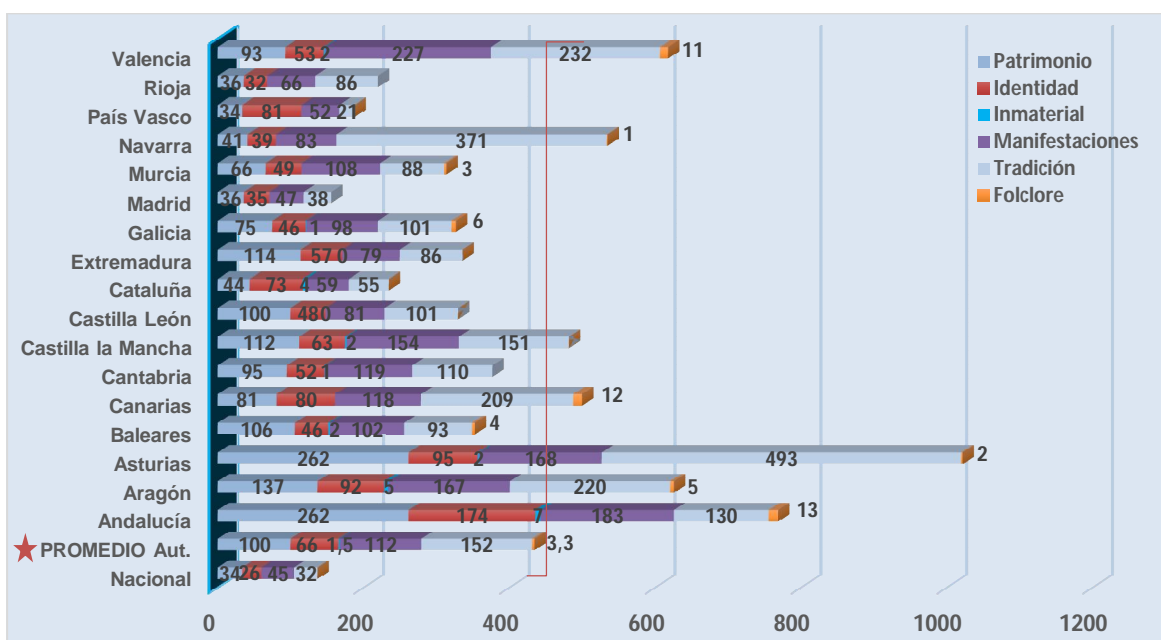


Gráfico 1. Frecuencias de los términos nacionales, autonómicos y promedio de las autonomías.

Las Comunidades Autónomas que abordan en mayor medida los conceptos empleados en los dos niveles educativos y que exceden ampliamente el promedio autonómico son Asturias, Andalucía y Aragón, ocupando los últimos lugares Madrid, País Vasco y La rioja. Cabe destacar el número de entradas que presentan las comunidades de Asturias y Navarra con el descriptor *tradición*. Así como la comunidad de Andalucía y Asturias con el término *patrimonio*.

Por niveles educativos y atendiendo a la EP, las CC AA de Andalucía, Asturias y Canarias muestran un mejor tratamiento e interés hacia patrimonio, rebasan ampliamente el promedio autonómico. En el caso contrario se encuentran Madrid, Cataluña y La Rioja, en las cuales las entradas de la terminología buscada es muy reducida y casi nula en el caso de Madrid (ver Figura 2).

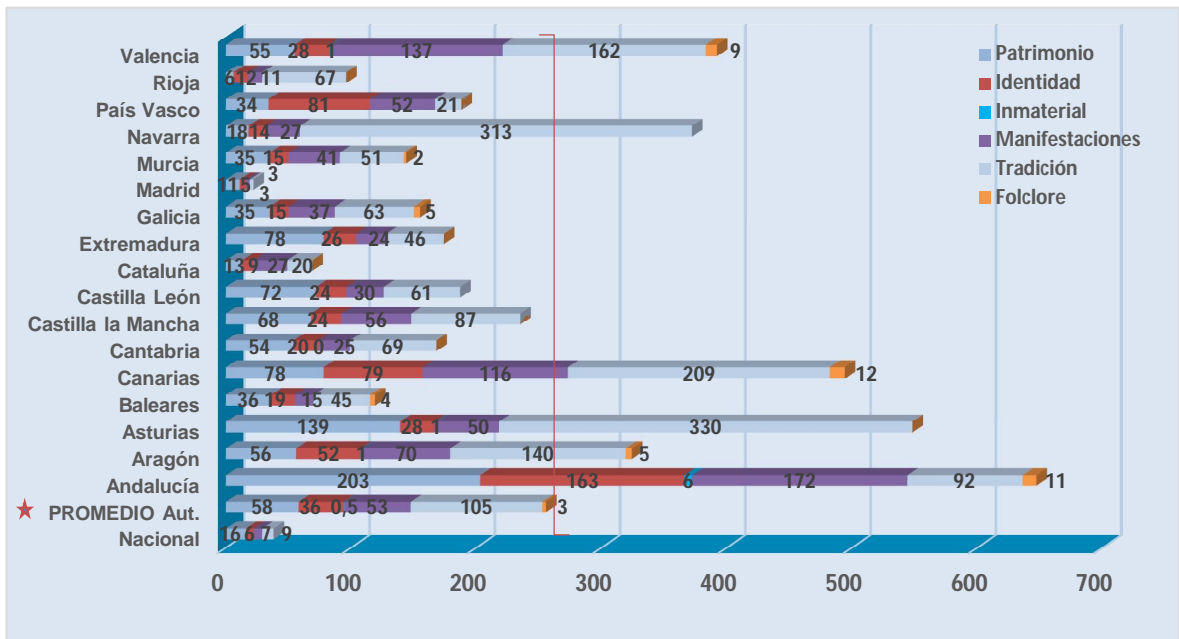


Figura 2. Frecuencias de los términos nacionales, autonómicos y promedios de las autonomías en educación primaria.

Respecto a la ESO, las autonomías más concienciadas con el patrimonio según el reflejo de su legislación educativa son Asturias y Aragón, con menor sensibilidad encontramos a Canarias y La Rioja. Destacar la C. Asturiana con el empleo de los términos *patrimonio* y *tradición*.

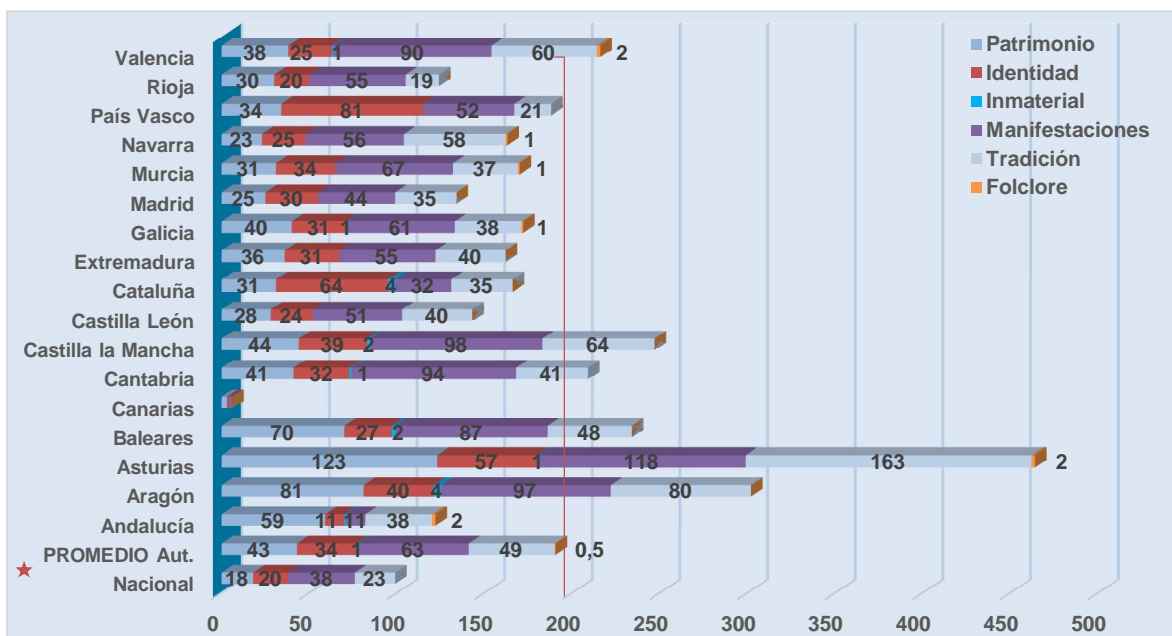


Figura 3. Frecuencias de los términos nacionales, autonómicos y promedios de las autonomías en la ESO.

En ambos niveles educativos los términos menos usados son *inmaterial* y *folclore*.

Comparando los niveles educativos, si bien en el ámbito nacional, se aprecia un claro incremento de la terminología buscada en el RD correspondiente a la ESO respecto del RD de EP. Esta tendencia es tratada por las CC AA de forma desigual, 6 comunidades suman un valor superior en EP, 6 en ESO y las cinco restantes presentan valores muy similares en ambos niveles.

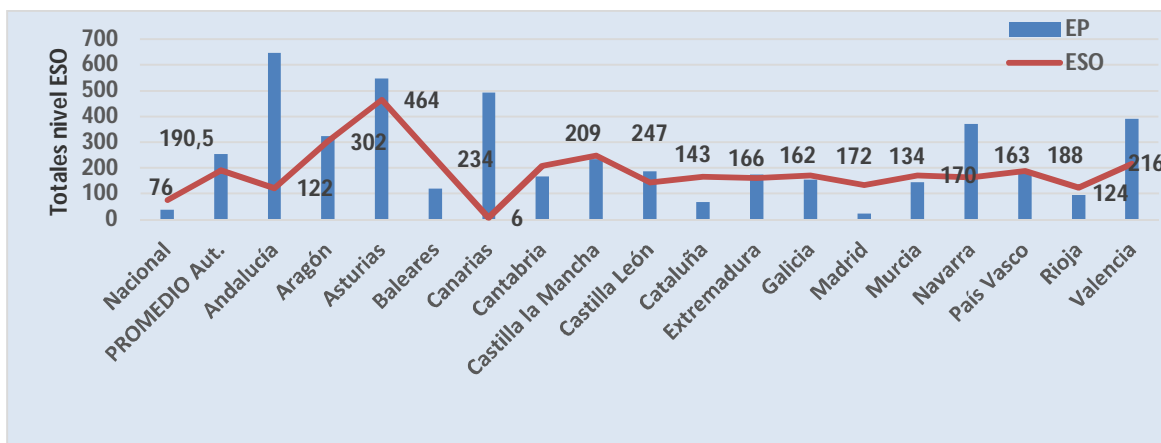


Figura 4. Comparación niveles educativos nacional, autonómicos y promedio.

## Discusión y conclusiones

Los términos buscados se encuentran de modo desigual en las normas nacionales y autonómicas, teniendo una mayor relevancia en la legislación autonómica, debido a que son estas últimas las que desarrollan los currículos, cuyos textos reflejan con más o menos fuerza el papel que el patrimonio ostenta en (la legislación educativa dentro de la educación obligatoria) los currículos escolares en la educación obligatoria. En el ámbito nacional la legislación sigue anclada y destaca el olvido de los términos inmaterial y folclore.

En las normas de las CC AA encontramos valores muy dispersos entre los descriptores buscados, cada comunidad enfatiza una de las visiones del patrimonio, con diferencias en los porcentajes de frecuencias relativas amplias entre los distintos términos. La mejor imagen del patrimonio la ofrece la Orden de EP de Andalucía y el Decreto ESO de Asturias, que presentan una legislación concienciada con el patrimonio cultural y dentro de este una sensibilidad especial hacia el Patrimonio Cultural Inmaterial. Además, de textos de alto nivel conceptual, muy concienciados con la importancia de la sensibilización y el trabajo con, desde y para el patrimonio.

En las normas analizadas, los descriptores buscados aparecen vinculados en muchas ocasiones, siendo el más frecuente patrimonio y manifestaciones, aunque no suelen aparecer literalmente vinculado, si se encuentra una gran relación entre los términos, y se observa también, que en muchas ocasiones hacen alusión al patrimonio inmaterial sin nombrarlo directamente. Los términos, patrimonio e identidad también aparecen vinculados, de un modo literal o no, pero sí se trabajan conceptualmente en este sentido las relaciones entre los términos patrimonio e identidad, en muchas de las leyes estudiadas.

El término identidad se utiliza de forma variable según los niveles educativos. Así, la identidad se centra en la configuración y reafirmación de la persona, relacionada directamente con el desarrollo evolutivo del niño. Sin embargo, según van madurando los alumnos, apreciamos cómo la identidad pasa a trabajarse desde una conciencia más cultural, entendiendo al alumnado como grupo inserto en una comunidad escolar, local, nacional e internacional.

A pesar de las grandes ausencias del término inmaterial a lo largo de la legislación analizada, si encontramos ocasiones en las cuales se utilizan los términos relativos, pertenecientes a su campo semántico (tradición, manifestación, ritual...) que dan a entender que si se tienen en cuenta, aunque no se haga un uso adecuado de su conceptualización. Encontramos falta de aceptación de la nueva terminología del patrimonio cultural en donde se reivindica toda su vertiente más inmaterial. También es necesario destacar la gran dispersión existente entre las comunidades, que nos genera preguntas como, ¿Debería existir una uniformidad entre las comunidades? ¿Cuáles son los motivos de esta dispersión?, ¿La legislación nacional establecerá unas enseñanzas mínimas de obligado cumplimiento en torno al patrimonio? ¿Va a cambiar la dispersión con el desarrollo de la nueva ley?

Salvando las grandes ausencias en ciertas comunidades, se detecta un interés general hacia el patrimonio como elemento capaz de vehicular la comprensión de las identidades, conocimiento de técnicas y recursos, promotor de actitudes. El patrimonio se utiliza desde la educación y para la sensibilización. También se detecta una redacción que parte desde lo más cercano para comprender otras realidades, desde el patrimonio local hasta el universal o colectivo, siempre con una visión enfocada a la cadena ya comentada que pretende conocer para

valorar, valorar para respetar y respetar para conservar, partiendo de lo más cercano para comprender lo ajeno.

### Referencias bibliográficas

Ballesteros, P., Domingo, M., Fontal, O. y Cirujano, O. (Coord.) (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Recuperado de: <http://ipce.mcu.es/pdfs/PNEducPatrimonio.pdf>

Bologna, E. (2011). *Estadística para psicología y educación*. Editorial Brujas.

Carrera, G. (2009). Iniciativas para la salvaguardia del Patrimonio Inmaterial en el contexto de la Convención UNESCO, 2003: una propuesta desde Andalucía. *Revista Patrimonio Cultural de España*, 0, 179-195.

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.

Fontal, O. y Martínez, M. (2015). *Análisis del tratamiento del Patrimonio Cultural en la legislación educativa vigente, tanto nacional como autonómica, dentro de la educación obligatoria*. Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España.

Gómez-Redondo, C. (2012). Identización: La construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(1), 21-37.

Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. BOE núm. 126. España, 27 de mayo de 2015.

Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española. Edición del tricentenario (23ª ed.)*. Madrid: Real Academia Española.

Timón Tiemblo, M.P. (2009). Frente al espejo: lo material del Patrimonio Inmaterial. *Revista Patrimonio Cultural de España*, 0, 63-70.





## **EL PATRIMONIO DE LA HISTORIA Y SU USO DIDÁCTICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Eva Ortiz Cermeño**

*Universidad de Murcia*

### **Patrimonio histórico: costumbres y tradiciones**

El patrimonio nos muestra de qué manera se han ido eliminando, evolucionando o permaneciendo en la memoria, monumentos, instituciones, sistemas de normas, vegetación, etc. Todos ellos forman parte del patrimonio, unos se han prolongado más en el tiempo, otros menos, pero todos y cada uno de ellos estarán siempre en el patrimonio histórico (Borghini, 2010). Este se encuentra relacionado directamente con los conceptos de cultura, tradición e identidad, pero éstos no deben confundirse. El concepto de patrimonio ha sufrido una evolución dentro de la sociedad, en la antigüedad se relacionaba con la fortuna propia de cada uno, más adelante, durante la antigua Roma, Lull (2005, p. 8) afirma que “el patrimonio adquirió así una significación pedagógica, se convirtió en modelo referencial del “buen gusto” al que todas las manifestaciones culturales debían imitar”.

De acuerdo con Hall (1984), la cultura popular es entendida como un conjunto de formas y actividades que, según la situación, comparten ámbitos comunes de producción material y simbólica. Es decir, no es un área estática, sino un aspecto dinámico que debemos trasladar al aula para diferenciar cada momento histórico

tratando tanto aspectos “propios” como “ajenos” que acerquen al alumnado a la sociedad.

Lenclud (1987) define la tradición como un proceso inacabado en continua renovación que integra el pasado y el presente sin sustituirlo. Moreno (1981) concibe esta idea de tradición vinculada al tiempo como un transcurso que significa continuidad y no sólo aquello en peligro de extinción. La tradición es cambiante y adaptiva dentro del contexto activo de la sociedad. Más concretamente, el patrimonio histórico según Ossenbach (2010) es el conjunto de bienes tanto materiales como inmateriales, acumulados a lo largo de la historia.

Cuenca (cit. Estepa, Ávila y Ruiz, 2007) conceptualiza el patrimonio desde una perspectiva sistémica, holística y compleja porque da a entender que los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural constituido por diferentes manifestaciones de carácter histórico, artístico, etiológico, científico-tecnológico y medioambiental, que en todo su conjunto ceden el conocimiento integral de las diferentes sociedades en el transcurso del tiempo, dando lugar a distribuciones de identidad social que se transforman en símbolos culturales.

Los patrimonios histórico, artístico y etnológico, que forman parte del patrimonio cultural, pueden llegar a convertirse en fuentes de información sobre conflictos pasados (Estepa, 2013). Siguiendo con esta idea se hace una selección de los diferentes sucesos históricos, llegando a conclusiones subjetivas que en una gran cantidad de ocasiones son contrarias. Esto se ve reflejado cuando hay un punto de vista multidimensional; memoria individual, social, histórica, conflictiva y selectiva (Cuesta, 2011; Mainer, 2010).

Sibony y Lowenthal (cit. Cuenca, 2013) formulan los elementos patrimoniales como “objetos portadores de tiempo”, cuya interpretación es fundamental para poder extraer los diversos mensajes que nos dejan desde el pasado. Aun con esto, se debe aclarar que el fenómeno identitario del patrimonio no sólo puede referirse a su carácter histórico, como se puede encontrar expresado a veces, sino como elementos patrimoniales del presente (tratados en la actualidad como: etnológico, natural o diferentes manifestaciones artísticas) que participan por

completo en la determinación simbólica de nuestras sociedades, construyendo una substancial parte de los referentes culturales identificativos de estas.

### **El modelo historicista patrimonial en Educación Primaria**

El Patrimonio ha pasado de ser considerado un recurso a adquirir la categoría de fuente primaria, para la enseñanza de las diferentes disciplinas que conforman las Ciencias Sociales, como la Historia, la Geografía, la Historia del Arte, la Economía, la Antropología, etc., ya que a través de él pueden enseñarse los diferentes aspectos espaciales, históricos, sociales, artísticos, económicos, etc., que han conformado nuestro entorno y nuestra cultura (Hernández y Sánchez, 2013). El Patrimonio Histórico ha ido adquiriendo a lo largo de los años gran importancia en el campo de la Educación Primaria convirtiéndose en uno de los actuales centros interés.

Poblet (2004) propone el patrimonio histórico como vehículo para adquirir un aprendizaje significativo y lúdico para la enseñanza de la historia. Se centra en canalizar el patrimonio en un proyecto de intervención interdisciplinar que haga un uso real de éste independientemente de las circunstancias y variantes que se presenten, rebatiendo metodologías que se basen en aproximaciones históricas deficientes. Paralelamente, Frontal (2003) establece diversos modelos en la educación patrimonial como el modelo instrumental, el modelo mediacionista, el modelo simbólico-social y el modelo historicista. En este apartado, nos centraremos en este último dado que se pretende orientar la dimensión histórica del patrimonio cultural en el alumnado a través de métodos que investiguen el pasado para la comprensión del presente.

Para Estepa (2001), la finalidad básica de la didáctica del patrimonio es elaborar a través de elementos patrimoniales un material que permita ubicar cronológicamente y espacialmente el tiempo, mediante una ordenación clara y sistemática que reconstruya el pasado para que el alumnado aprenda de manera secuencial sin dar lugar a una ruptura lógica facilitando así la comprensión crítica y un aprendizaje constructivista.

De acuerdo con Cuenca (2013) con el modelo historicista los docentes tratamos en el aula, los problemas que son relevantes en la sociedad, normalmente

relacionados con la identidad, la economía, las desigualdades, etc. Para aproximarnos al conocimiento social se podría abordar desde el ámbito educativo en los estudiantes, el tratamiento de informaciones, hechos y datos patrimoniales, además esto facilitará la concreción y comprensión de conceptos básicos que pueden resultar abstractos como identidad/alteridad o la evolución temporal a través de los cambios/permanencias por ejemplo.

En primaria el patrimonio se instruye a los discentes de forma que aumente su valor educativo, a través de las actitudes de valoración y preservación. Éstas se pueden alcanzar mediante contenidos de conocimiento a través de procedimientos activos, críticos y participativos (Rivera, 2001).

### **Identidad y cultura. Formación de la conciencia ciudadana**

Fontal (cit. Ferreras y Jiménez, 2013) entiende el patrimonio como una selección de bienes y valores culturales, formando así parte de la propiedad simbólica o real de determinados grupos que permiten procesos de identidad colectiva e individual, contribuyendo a la caracterización de un contexto. González Monfort (Cit. Cuenca, 2013) incluye aspectos referidos a su carácter constructor social que cada grupo reconoce, adopta voluntariamente y selecciona, como legado para la comprensión de las raíces, su presente y la prefiguración de su futuro.

El patrimonio cultural desempeña un papel fundamental ya que en él se engloba nuestras características como país y de cómo nos ven los demás países que nos rodean creando así un mundo de multiculturalidad. Nuestro país está nutrido de varias culturas creando así un aspecto más amplio de nuestro patrimonio, según Palma (2013, p. 33), “el patrimonio cultural está constituido por un conjunto de expresiones culturales, artísticas, científicas y tecnológicas, entre otras, desarrolladas histórica y contemporáneamente para contribuir al desarrollo de las sociedades.” Estamos rodeados de patrimonio y de él nos hemos formado como sociedad.

Cuenca (cit. Ferreras y Jiménez, 2013) comenta que el patrimonio recoge elementos que por razón geohistórica, estética, y en ocasiones, de excepcionalidad, se convierten en símbolos que configuran los referentes identitarios de las estructuras sociales, en función de unos valores

mayoritariamente asumidos y legitimados por ellas, representando los aspectos culturales relevantes del pasado y del presente, articulándose, de esa forma, como fuentes básicas para el conocimiento social a través de la interpretación desde una perspectiva holística.

El patrimonio sirve como referente para medir la importancia de los bienes de los que disponen los ciudadanos, ofrece ejemplos de cómo muchos recursos deben de gestionarse de una forma colectiva, y también la importancia del patrimonio puede genera modelos de desarrollo adaptables a las circunstancias culturales del colectivo al que se pertenece. Existe una necesidad de concienciación del alumnado de la necesidad de gestionar adecuadamente los bienes culturales que le son propios y el respeto por los valores, fomentando la identidad personal. El estudio del patrimonio es un objetivo básico en la etapa de educación primaria, para crear ciudadanos que puedan crecer y enriquecerse culturalmente. Acorde con Cuenca (2003), el interés sobre el patrimonio tiene su justificación en que este es una fuente socio-histórica base, y un recurso del que podemos valernos para comprender ciertos procesos sociales.

### **La enseñanza del patrimonio en el aula**

Se cataloga al patrimonio como referente interdisciplinar en el que se interrelacionan contenidos de todas las áreas (Cuenca, 2011). Sin embargo, según Estepa, Wamba y Jiménez (2005), normalmente en la educación, se trata el patrimonio desde las Ciencias Sociales puesto que gran parte de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se desarrollan tienen relación con lo que el paso del tiempo ha traído hasta nuestros días. Los alumnos en esta área realizan un aprendizaje sobre la realidad que les rodea, pero tienen que centrar el estudio en lo local sin caer en actitudes insolidarias provocadas por una supra valoración del patrimonio propio (Llorenç, 1998).

El patrimonio histórico es además un recurso útil de cara a la enseñanza, se sabe que es importante conocerlo y útil debido a las siguientes razones:

Suelen darse situaciones en las que hay falta de entendimiento y es en esas situaciones donde debemos cuestionar si la escuela debe enfocar parte del aprendizaje de los alumnos hacia el respeto de las relaciones entre ciudadanos

de un mismo país cuyas memorias están enfrentadas. Ahí debemos valorar la gran labor de la escuela para transmitir y procesar el patrimonio histórico y esforzarse para eliminar dudas y aspectos negativos que puedan surgir (Rinaldi, 2008).

Hay que enseñar a los alumnos a forjar unos valores y unos conocimientos, para poder darles una validez real del patrimonio y así poder hacer un uso correcto de él en la enseñanza. Es una herramienta eficaz en el aula porque podemos mostrar cómo han ido evolucionando las cosas para que los estudiantes vean la gran evolución que se ha producido desde el pasado y valoren el esfuerzo que se ha hecho para llegar hasta el presente y poder conocer mejor su futuro. De acuerdo con Brusa (2008), el patrimonio histórico es un tema socialmente vivo hoy que permite discutir los estereotipos y la modalidad de uso de la historia social.

Nuestro patrimonio es una fuente inagotable de recursos de los que podemos disponer para enseñar en nuestras aulas, ya que permite didácticamente una perspectiva de enseñanza involucrando a los alumnos en su propio entorno, aprendiendo y conociendo conceptos claves del patrimonio que les rodea mediante la observación, el análisis y el pensamiento crítico. Esto facilita el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de la etapa de Educación Primaria mediante las experiencias del alumnado. Pluckrose (1993, p. 345) “concedía una gran relevancia al patrimonio como articulador del conocimiento histórico-social, no sólo para la investigación científica sino también para trabajar contenidos socialmente relevantes dentro de la enseñanza reglada”.

Se tiene que fomentar en las aulas de educación primaria, el compromiso social y una intervención del alumnado en favor de la conservación del patrimonio como un factor que les define con una identidad propia y común.

### **Diseño metodológico**

Se lleva a cabo el método de proyectos y el aprendizaje basado en problemas centrado en la realidad de los escolares más allá del entorno del colegio. Estos deberán buscar soluciones mediante el razonamiento, más allá de la memorización para las diferentes actividades de resolución que se les propone.

La metodología llevada a cabo es abierta, participativa y dinámica con diferentes técnicas de observación y análisis aplicada a lo largo del curso de quinto de Primaria.

### **Propuesta de actividades**

Es necesario desarrollar métodos didácticos que programen actividades educativas y pedagógicas en el aula. En este sentido, es necesario que en el proceso de enseñanza-aprendizaje el docente actúe como un guía y el alumnado como observador, descubriendo de manera autónoma y colaborativa el conocimiento para fomentar a través de su experiencia personal un cambio de actitud. Algunas de las actividades que se han aplicado a los alumnos de quinto curso de Educación Primaria para trabajar el modelo historicista y que les ha hecho tener una mayor comprensión del patrimonio son:

#### *“La población española y europea”*

- Objetivos: comprender e incorporar de forma significativa, aspectos culturales de la población española y europea para que adquieran un bagaje de identidad.
- Desarrollo: El profesor escogerá varios documentos que traten sobre los principales rasgos de las poblaciones, explicando la evolución y la distribución demográfica y se lo entregará a cada grupo, que tendrán un documento diferente al resto. El alumnado debe analizar los textos con el esquema que el profesor pondrá en la pizarra, así deberán completar cada pregunta, como resumen del texto, objetivos, contenidos, competencias entre otras. Una vez que los estudiantes han resuelto las interrogantes planteadas, entre los miembros del grupo deberán reflexionar sobre los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza que se comprueban en los documentos y relacionarlos con la teoría expuesta en clase. Posteriormente cada grupo tendrá que exponer el análisis de los textos y su reflexión sobre los mismos.

#### *“Conoce tu país y enriquéctete de su patrimonio cultural”*

- Objetivos: reconocer la realidad propia de los estudiantes a través de su entorno partiendo de lo local a lo global.



- Desarrollo: se realizarán las siguientes fases: 1. observar un mapa de España y diferenciar las provincias y sus comunidades, los símbolos de Estado, identificar los países limítrofes con el nuestro. 2. Señalar los gentilicios y atribuirlos a su origen. 3. Conocer los tipos de elecciones que se realizan en España y qué representante se elige en cada una. 4. ¿Qué conoces de tu Comunidad Autónoma?

*“La España antigua”*

- Objetivos: Adquirir y desarrollar habilidades sociales que favorezcan la participación en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario para que comprendan la realidad histórica que les rodea.

- Desarrollo: Se trabaja con el cómic como material didáctico de acuerdo con Herrero (1997), éste tiene gran capacidad de comunicación y motivación. Los alumnos se encuentran divididos en grupos de 4. El docente les entregará a cada grupo dos cómics iguales pero diferentes entre los grupos, estos llevarán la temática de los poderes (ejecutivo, legislativo y judicial) y de cómo se llegaron a desarrollar y formar estos tres tipos de poderes. Los grupos deberán leer el cómic y realizar un trabajo de resumen y explicación de los diferentes conceptos que encuentren. Como trabajan por parejas la historia planteada posteriormente y de manera cooperativa elaboran un informe con las preguntas que el profesor ha diseñado y propuesto. Posteriormente, un miembro del grupo) denominado coordinador, presentará con la ayuda de sus compañeros las conclusiones obtenidas.

*“Costumbres y tradiciones de las civilizaciones en la historia”*

- Objetivos: Reconocer las semejanzas y diferencias entre grupos y valorar el enriquecimiento que supone el respeto por las diversas culturas que integran el mundo sobre la base de unos valores y derechos universales compartidos. Identificar cómo era la sociedad y la vida cotidiana en las culturas pasadas.

- Desarrollo: se emplea la pizarra digital para enseñar por el docente la agrupación de fotografías identificativas de diferentes civilizaciones en la historia como la vestimenta, alojamientos, medios de transporte, organización social, familiar, formas de trabajo etc., y los niños y niñas con el puntero seleccionan las imágenes correspondientes de cada cultura colocándolas en su lugar

correspondiente para acercarse al patrimonio histórico y tener una mejor comprensión de las formas de vida, costumbres y tradiciones de su pasado y del presente.

“La comunidad en la que vivimos”

- **Objetivos:** Obtener conocimientos básicos sobre la acción del ser humano y su repercusión. Distinguir las distintas aportaciones que se pueden hacer para mejorar la salud del planeta en el que vivimos.

- **Desarrollo:** Con esta actividad lo que se pretende es concienciar a los estudiantes de lo que está ocurriendo en el mundo en general. Se les hace ver esto para que aprendan a cuidar y a valorar el medioambiente y para ello se realizan una cartulinas con ideas. El docente también explica como era el planeta hace años antes de que estuviera tan contaminado.

## **Evaluación**

Se parte de un *pretest* de las ideas del alumnado sobre los diversos conceptos y cuestiones a tratar y una vez llevadas a cabo las actividades sobre los contenidos trabajados en clase se les pasa un *postest* para ver los logros alcanzados y el aprendizaje adquirido. Se tienen en cuenta los siguientes parámetros de evaluación: vocabulario y los conocimientos previos del alumnado. Relación de las actividades de aprendizaje con la vida de cada uno aprovechando los recursos del entorno. Utilización sistemáticamente de recursos que faciliten la visualización de los hechos geográficos, históricos y elementos del paisaje (representaciones cartográficas, mapas, atlas, fotografías e imágenes sintéticas, etc.). El esfuerzo del estudiante como elemento esencial del proceso de aprendizaje y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor. Uso de sistemas de localización geográfica que permitan localizar hechos geográficos y elementos del relieve (Cartomur, Google Earth, etc.). Incorporación de recursos audiovisuales de manera habitual para visionar determinados contenidos del área (hechos históricos, características de ecosistemas, etc.). Realización de tareas manipulativas en las que, mediante el uso de técnicas plásticas, se puedan consolidar los aprendizajes propios del

área (modelado con arcilla y otros materiales). Elaboración de trabajos y presentaciones a nivel individual, así como en equipo, que supongan la elaboración de un producto significativo a raíz de la búsqueda, selección y organización de información de carácter social, geográfico o histórico, mostrando habilidad para trabajar individualmente como de manera colaborativa. Progresos alcanzados en las exposiciones o debates previamente preparados sobre contenidos propios del área, en la actividad cotidiana del aula, en la que usen vocabulario específico de la misma con precisión. Utilización de los rincones de comprensión lectora con recursos variados que puedan ser de interés para el alumnado (cómicos históricos, atlas y revistas divulgativas, etc.) y utilizados para la realización de las tareas propuestas.

### **Conclusiones**

De acuerdo con Cuenca (2011) se debe integrar el patrimonio en el aula para la formación de la ciudadanía y la integración de contenidos relevantes de otros campos, por ejemplo, la educación ambiental como contenido transversal. Es necesario potenciar el conocimiento reflexivo de la realidad e inculcar al alumnado la importancia de la conservación y la valoración del patrimonio histórico cultural y natural.

La Didáctica del patrimonio en Educación Primaria adquiere un enfoque integrador, complejo y crítico de carácter histórico-sociológico, empleando una metodología de carácter investigativo que obtenga como finalidad la interacción del alumnado con el medio sociocultural que le rodea, desde esta visión, la enseñanza globalizadora del patrimonio forma parte de las Ciencias Sociales (Ávila, 2001).

### **Referencias bibliográficas**

- Ávila, R.M. (2001). *Historia del arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada.
- Rivera Blanco, J. (2001). Instrumentos para la política cultural y el desarrollo sostenible: el IAPH y otros centros de patrimonio en España. *Revista PH*, 37, 169-177.

- Borghi, B. (2010). El patrimonio de la historia y su uso didáctico. *Investigación en la Escuela*, 70, 89-100.
- Brusa, A. (2008). *Conflitti di memoria, dovere di storia*. Génova: Le Mani.
- Cuenca, J.M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 37-46.
- Cuenca, J.M. (2011). Patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 45-57.
- Cuenca, J.M. (2013). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Conciencia Social*, 15, 15-30.
- Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber*, 30, 1-7.
- Estepa, J. (coord.) (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Estepa, J., Ávila, R. y Ruiz, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión de patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 75-94.
- Estepa, J., Wamba, A.M. y Jiménez, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las Ciencias Sociales y Experimentales. *Investigación en la Escuela*, 56(1), 19-26.
- Ferreras, M. y Jiménez, R. (2013). ¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? *Revista de Educación*, 361, 595-597.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.

- Hall, S. (1984). Notas sobre la deconstrucción de lo popular, en S. Ralph (ed.), *Historia popular y teoría socialista* (pp. 185-198). Barcelona: Crítica.
- Hernández, M., y Sánchez, G. (2013). Una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la historia y la geografía desde el patrimonio cultural en el grado de maestro en educación primaria. *CLIO: History and History Teaching*, 39, 2-4.
- Herrero, L.C. (1997). Economía de la cultura y el Ocio. Nuevas posibilidades para la política económica Regional. *Mercurio. Revista de Economía y Empresa*, 1, 101-118.
- Lenclud, G. (1987). La tradition n'est plus ce qu'elle était... Sur la notion de "tradition" et de "société traditionnelle" en ethnologie. *Revue Terrain*, 9, 110-123.
- Llorenç, C. (1998). El concepto de patrimonio cultural. *Política y sociedad*, 27, 63-76.
- Llull, J. (2005). Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 175-204.
- Mainer, J. (2010). *Memoria, historia y didáctica crítica. Los deberes de la educación histórica; por una historia con memoria*. Bogotá: XV Congreso Colombiano de Historia.
- Moreno Navarro, I. (1991). Patrimonio etnográfico, estudios etnológicos y antropología en Andalucía: problemas y perspectivas. *Anuario Etnológico de Andalucía, 1988-1990*, 9-15.
- Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio siglo XXI*, 28(2), 115-132.
- Palma, J.M. (2013). El patrimonio cultural, bibliográfico y documental de la humanidad: Revisiones conceptuales, legislativas e informativas para una educación sobre patrimonio. *Cuicuilco*, 20(58), 31-57.
- Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid: Morata.

Poblet, M.J. (2004). El patrimonio histórico, una herramienta para una enseñanza de la historia. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, 40, 116-222.

Rinaldi, G. (2008). *Storia e memoria*. Génova: Le Mani.



## **EL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO COMO RECURSO EDUCATIVO A TRAVÉS DE LOS YACIMIENTOS. EL CASO DEL MUNICIPIO DE CIEZA**

**Alfonso Dato Marín**

**José Monteagudo Fernández**

*Universidad de Murcia*

### **Introducción**

La presencia del patrimonio en el ámbito educativo español queda indicada en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), en la cual se señala: “Es importante que el alumnado desarrolle la curiosidad por conocer las formas de vida humana en el pasado y que valore la importancia que tienen los restos para el conocimiento y estudio de la historia y como patrimonio cultural que hay que cuidar y legar”.

Son precisamente los yacimientos arqueológicos como elemento integrante del patrimonio el objeto de estudio del presente trabajo. El objetivo ha sido averiguar el uso que se está haciendo del patrimonio arqueológico a través de las salidas del aula en las materias de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en el caso de los IES del municipio de Cieza, intentando así conocer y comprender lo que sucede en las clases de Historia de ESO y bachillerato.



Los datos empíricos para el conocimiento de esta práctica escolar proceden de la perspectiva del alumnado a partir del recuerdo de las visitas a yacimientos arqueológicos. El instrumento utilizado ha sido el cuestionario, el cual ha cumplimentado el alumnado de 2º de Bachillerato a través del recuerdo de las visitas que ha realizado a lo largo de toda su etapa educativa en el instituto.

### **Marco teórico**

De entre las múltiples facetas que posee el patrimonio destaca la utilidad que tiene en el mundo educativo. Tal es el valor que instituciones como el Consejo de Europa refrendan su aplicación en las aulas, debido a su capacidad para integrar diferentes métodos activos de enseñanza, asumir la liberación de disciplinas y fomentar la colaboración entre educación y cultura. (Moreno, 1999). Por ello, cabe decir que la didáctica del patrimonio no tiene como finalidad directa el conocimiento de los elementos patrimoniales, ser un nuevo contenido a añadir a las asignaturas, o un motivo para realizar salidas escolares que hagan más atractivas las asignaturas para los alumnos, sino que debe integrarse en el currículo para permitir una mejor comprensión de las sociedades históricas y del presente. Para abordarlo en las aulas Estepa (2001) propone una metodología que tiene como punto de partida el contacto directo del alumnado con los elementos patrimoniales, haciéndolo partícipe y protagonista de la construcción de su propio conocimiento atribuyendo sentido y significado a los contenidos de enseñanza. A ello hay que sumarle el desarrollo de actividades diseñadas por el profesorado que contextualicen el patrimonio espacial y temporalmente en relación con la sociedad que lo produce y con la que lo custodia.

La consecución del contacto directo con el patrimonio se realiza mediante las salidas de aula, un método didáctico que ofrece la posibilidad de aprender y conocer el patrimonio desde otras perspectivas diferentes a los contextos de educación formales, enriqueciendo al alumno en su construcción personal, a través de nuevos escenarios y experiencias.

Es precisamente la relación entre los contenidos de la enseñanza y las experiencias vividas por los alumnos, uno de los factores principales para conseguir el éxito en la escuela (Vilarrasa, 2002); y las salidas escolares son un

buen recurso para ello, sobre todo las de alta calidad didáctica, basadas en el aprendizaje por descubrimiento. Estas requieren la previa preparación de la salida en el aula y la formulación de cuestiones que susciten interés en los alumnos, cuestiones a las que deberán buscar respuesta por medio de la investigación en la realidad. Dichas respuestas serán sistematizadas como conclusiones en una sesión de trabajo posterior (Vilarrasa, 2003).

Por tanto, el tratamiento del patrimonio contribuye a la identificación del alumno con los restos materiales del pasado y en definitiva a favorecer su protección, conservación y difusión además de lograr un acercamiento entre el alumnado y los especialistas o expertos en las sociedades históricas de modo que puedan conocer de primera mano la rigurosa metodología empleada por estos. En este sentido, cabe poner énfasis en el patrimonio arqueológico y en la didáctica del mismo, que supone una importante aportación a la hora de completar los conocimientos curriculares de las ciencias sociales a través de la incorporación de contenidos conceptuales y procedimentales. También ayuda a fomentar la conciencia cultural de los alumnos como ciudadanos, al facilitarles conocimientos sobre su sociedad y de otras (Valbuena y Valverde, 2009).

Para abrir esta fuente de conocimiento a todos los públicos, el uso de actividades in situ, garantiza la comprensión de los modos de vida, construcción, formas de trabajo, alimentación, así como sus relaciones con otros pueblos. Entre las diferentes actividades destacan los paseos virtuales, las maquetas, los talleres de diferentes tipos: de excavación, cerámica, herrería, textil, alimentación. De este modo, ha sido posible adaptar los contenidos y conocimientos arqueológicos a un público no especializado, sin llegar a renunciar a la veracidad de los datos científicos, dándoles acceso a las técnicas e instrumentos utilizados por estas culturas del pasado y por tanto facilitando el camino para entender mejor la historia al permitirles experimentar con ella (Valbuena y Valverde, 2009).

Además, debido a la gran vulnerabilidad del patrimonio arqueológico respecto al vandalismo y buscadores de tesoros, es necesario que la sociedad conozca su importancia, logre su correcta valoración y lo proteja debidamente, al tomar conciencia de que trata su propio patrimonio (García, Jiménez y Moreno, 2003).

Todo ello es lo que nos conduce hacia el problema de nuestra investigación, que no es otro que el desconocimiento acerca del tratamiento real del patrimonio arqueológico en las aulas mediante salidas escolares, concretamente en el caso del municipio de Cieza.

Por ello, se hacen necesarios nuevos estudios que recojan dicha realidad, siendo esta precisamente nuestra pretensión cuando analizamos las opiniones de uno de los actores directamente implicado: el alumnado.

## **Metodología**

Siendo el patrimonio uno de los campos de investigación en la didáctica de las ciencias sociales (Prats, 2003), y una vez expuestos los beneficios de su empleo, en particular el patrimonio arqueológico, en el aula como elemento didáctico para el aprendizaje de los contenidos de ciencias sociales, el problema que ha motivado nuestra investigación, y al que pretendemos dar respuesta, es el siguiente: ¿qué uso se está haciendo del patrimonio arqueológico a lo largo de todo el proceso educativo en los niveles ESO y Bachillerato? Para ello nos hemos basado en la estimulación del recuerdo de los alumnos y alumnas de 2º de Bachillerato, un alumnado con experiencia en los cursos de la etapa secundaria al haber transitado por todos ellos.

El objetivo general de esta investigación es averiguar, mediante datos empíricos, las características que presenta el empleo del patrimonio arqueológico en las aulas de secundaria, concretamente en el caso del municipio de Cieza, con el fin de describir, analizar, comprender, valorar y proponer elementos de mejora en el uso del patrimonio arqueológico por parte del profesorado de Geografía e Historia de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

De forma más específica, se propusieron los siguientes objetivos:

1. Descubrir el grado de utilización del patrimonio arqueológico a través de visitas a determinados yacimientos mediante las salidas del aula.
2. Conocer cuáles son los yacimientos más visitados.
3. Averiguar si las visitas guardan relación con los contenidos tratados en clase en el momento de la misma.

4. Saber si los profesores realizan las salidas escolares siguiendo los modelos didácticos que proponen los investigadores (Villarrasa, 2003).
5. Conocer el interés que las salidas pudieron generar en el alumnado.
6. Saber si los alumnos consideran que son educativamente rentables las salidas de aula.
7. Averiguar si se habían percatado de la contribución de dichas salidas para su formación como ciudadanos.

Dada la naturaleza inicial de nuestra investigación, nos decantamos a favor de una investigación de tipo descriptivo, ya que la pretensión era proporcionar una imagen amplia de un fenómeno que nos interesaba explorar (en este caso el tratamiento del patrimonio arqueológico mediante el aprovechamiento didáctico de los yacimientos en los grupos de la etapa secundaria en los IES del municipio de Cieza). Asimismo hemos optado por una indagación de tipo cuantitativo, ya que nuestras observaciones han sido representadas y manipuladas numéricamente con el fin de describir, explicar o predecir el fenómeno al cual hacen referencia (Colás, Buendía y Hernández, 2009). Para obtener los datos se ha empleado como fuente el recuerdo del alumnado a lo largo del tiempo. Para estimular dicho recuerdo se ha utilizado como instrumento un cuestionario con preguntas cerradas. Los datos extraídos proceden de la experiencia vivida y por tanto de lo realmente significativo, ya que ha quedado en la memoria de los alumnos

Nuestra población de estudio ha estado compuesta por el alumnado de 2º de Bachillerato matriculado en los dos institutos públicos de la localidad durante el curso 2014-2015, un total de 292 alumnos, de los cuales han respondido al cuestionario 150 discentes.

### **Análisis y discusión de los resultados**

En primer lugar, se preguntó a los alumnos si habían realizado alguna salida escolar, a lo largo de su paso por el instituto, para visitar yacimientos arqueológicos. Como podemos observar en la Figura 1, la mayor parte de los alumnos, un 53%, afirma haber realizado alguna vez una salida destinada a visitar el patrimonio arqueológico. Sin embargo, un 45% del total reconoce no haberla

realizado nunca. De este modo, una gran parte del alumnado de los institutos de Cieza estaría viéndose privado del uso de este importante recurso didáctico, cuyos beneficios hemos visto con anterioridad.

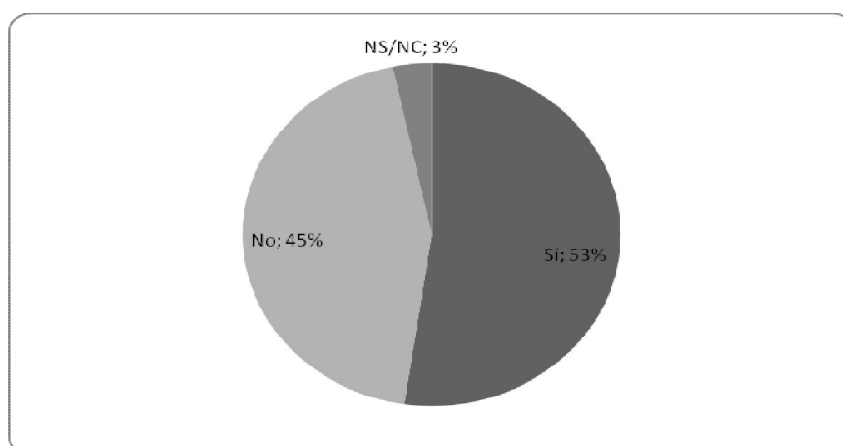
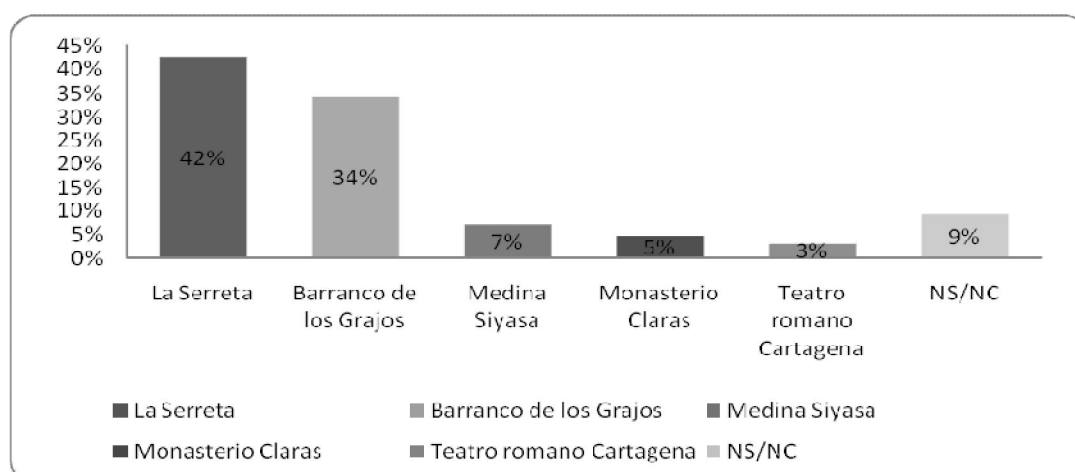


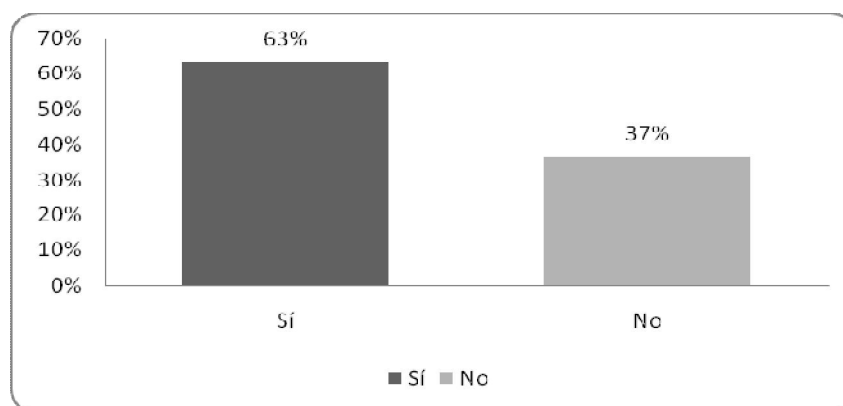
Figura 1. Salidas escolares destinadas a visitar patrimonio arqueológico

Respecto a los yacimientos arqueológicos que han visitado los alumnos de 2º de Bachillerato (Figura 2) a lo largo de su trayectoria educativa con el instituto, al menos los que recuerdan haber salido del aula, estos se corresponden principalmente con La Serreta (45%) y El Barranco de los Grajos (35%), quedando muy por detrás Siyasa (8%). Los tres yacimientos se encuentran situados en el término municipal de Cieza. Es lógico que se haga un mayor uso del patrimonio local debido a la cercanía y al ahorro de tiempo y recursos económicos que eso supone. Además, el Monasterio de las Claras y el Teatro Romano de Cartagena también son tomados en consideración por parte del profesorado de Ciencias Sociales de los institutos de Cieza a la hora de realizar visitas al patrimonio arqueológico, a pesar de la distancia existente entre estos puntos y el lugar objeto de estudio.



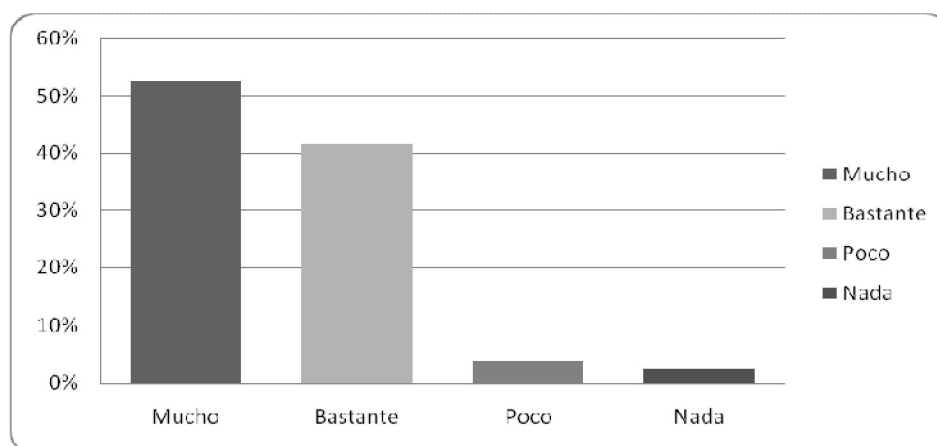
*Figura 2. Yacimientos de la Región de Murcia visitados por los alumnos*

Se puede observar a través de la Figura 3 que un 37% de los alumnos afirma que la salida del aula que realizaron con el instituto para visitar patrimonio arqueológico no tenía relación con el temario que se estaba impartiendo en clase en ese momento. En este sentido, siguiendo las recomendaciones de Villarrasa (2003), la ejecución de las salidas no se estarían realizando de forma correcta y se trataría más de una actividad de carácter lúdico que de didáctica de las ciencias sociales.



*Figura 3. Las salidas se relacionaban con el temario que se estaba impartiendo*

No hay duda de que las visitas al patrimonio in situ son una herramienta fabulosa para conseguir una mayor implicación por parte del alumnado, debido a que es fuente de motivación para su aprendizaje y contribuye de buena manera para el desarrollo de la personalidad Celestin Freinet (citado por Vilarrasa, 2002). Por ello la gran mayoría de los encuestados (93%) afirma que le resultó interesante realizar tales visitas (Figura 4).



*Figura 4. Las salidas fueron interesantes*

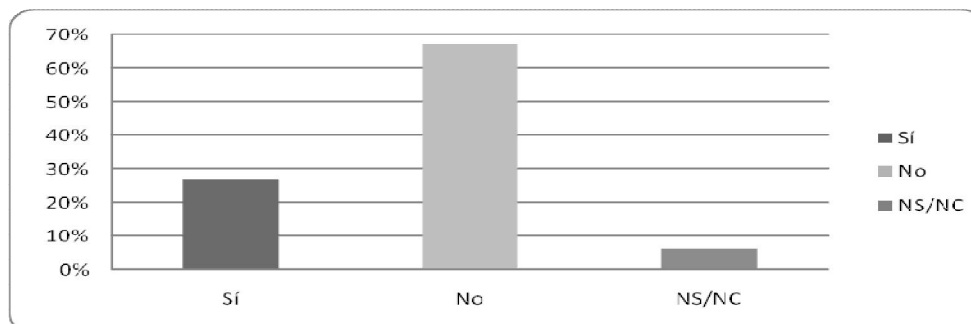
Como puede apreciarse en la Figura 5, un considerable porcentaje de alumnos (68%) confiesa que se dedicó una sesión de preparación previa a la visita, en la que se trataron contenidos y conceptos necesarios para el correcto desarrollo de la salida. Sin embargo, casi un tercio de los encuestados reconoce no haber realizado tal sesión, lo cual resulta cuanto menos llamativo, pues no se están realizando una serie de actividades que podrían estimular y motivar al alumnado preparando el terreno para la construcción de nuevos conocimientos (Ávila, 2003).



*Figura 5. Se realizó sesión de preparación previa a la salida*

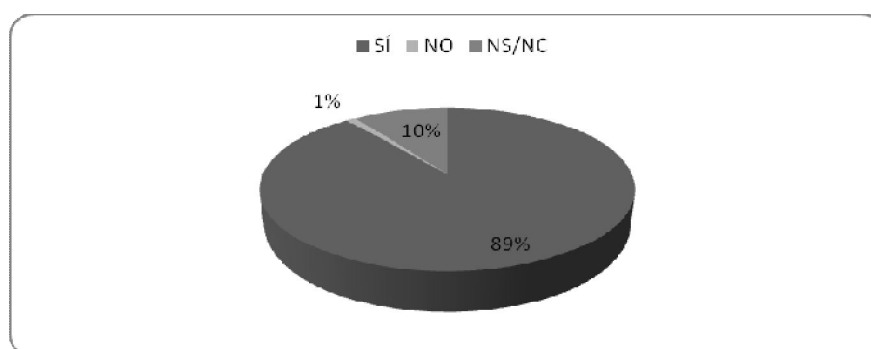
Resulta más abrumador que casi un 70% afirme que no se dedicara ni tan solo una sesión para comentar experiencias y aclarar conceptos tratados a lo largo de las actividades realizadas fuera del aula (Figura 6). En este sentido, se están desperdiciando una serie de actividades que sirven como conclusión y recapitulación de lo trabajado antes y durante la salida para que el alumnado aplique lo aprendido a la realidad y vea su utilidad. En dicha sesión sería

conveniente la redacción de resúmenes, elaboración de dibujos, gráficas, planos, etc. Al igual que también sería de gran utilidad tomar por escrito los aspectos positivos y negativos que tanto el profesor como los alumnos consideren, con el objetivo de mejorar futuras salidas (Friera, 2003).



*Figura 6. Se realizó sesión posterior a la salida*

No cabe duda alguna de que las salidas de aula suponen un enorme esfuerzo económico, de tiempo y de trabajo por parte del profesor (Vilarrasa, 2002). No obstante, a través de la Figura 7 queda claro que sus resultados son óptimos y así lo admiten los propios alumnos (91%), que defienden las visitas como una forma más dinámica y entretenida de aprender; además de más rápida y efectiva, pues observan directamente lo que es objeto de explicación y estudio sin necesidad de imaginarlo, siendo mucho más factible su recuerdo y comprensión al quedar grabado en la memoria de los visitantes.



*Figura 7. Las salidas fueron educativamente rentables*

Uno de los beneficios que tiene el uso de patrimonio arqueológico es la posibilidad que ofrece respecto a la formación de ciudadanos, conociendo tanto su cultura como otras, pudiendo así aprender a respetar la diversidad cultural de las distintas civilizaciones, las cuales han de ser capaces de conservar para las generaciones futuras (Sánchez, 2012). De este modo, se estará formando a ciudadanos de calidad afines a unos valores democráticos y opuestos a cualquier



tipo de discriminación por razón de raza, religión, ideología o sexo. De ello son completamente conscientes los alumnos objeto de esta investigación, puesto que un 86% opina que las salidas fueron enfocadas con esta intención (Figura 8).

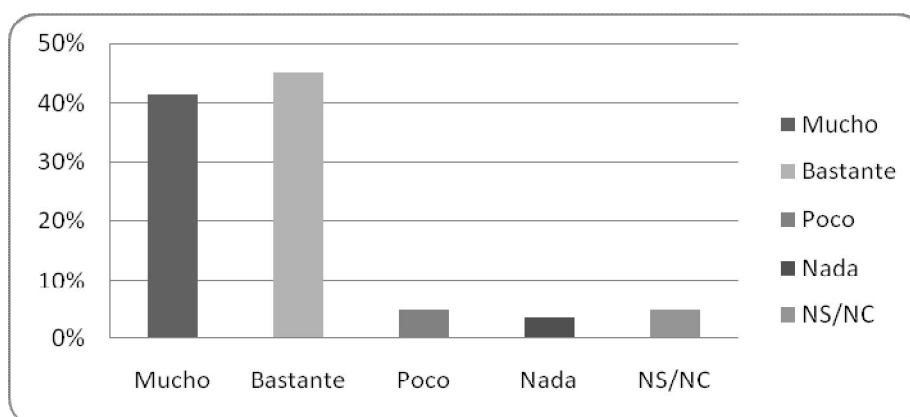


Figura 8. Las salidas se enfocaron pensando en su formación como ciudadanos

## Conclusiones

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

1. El uso que se está haciendo del patrimonio arqueológico a través de las salidas de aula a determinados yacimientos como recurso educativo no es muy frecuente en las aulas de los institutos del municipio de Cieza, ya que casi la mitad del alumnado declara no haber realizado ninguna visita a este tipo de patrimonio a lo largo de su etapa en la ESO y Bachillerato.
2. Los yacimientos más visitados en la actualidad por los alumnos de los institutos de Cieza son La Serreta, el Barranco de los Grajos, Siyâsa, el Monasterio de las Claras en Murcia y el Teatro romano de Cartagena. Respecto al porcentaje de visitas a La Serreta y el Barranco de los Grajos, se encuentra muy por encima del resto, algo lógico, ya que Cieza cuenta con una amplia riqueza en patrimonio arqueológico y su aprovechamiento se traduce en un ahorro de tiempo y recursos económicos frente a otros yacimientos más alejados. No obstante, convendría un mayor aprovechamiento de Siyâsa, ya que, a pesar de ser el yacimiento arqueológico más importante en decoración islámica de Europa, apenas se visita.

3. De forma mayoritaria el profesorado realiza las visitas mientras se está tratando el tema en clase. Sin embargo, todavía son muchos los docentes que aprovechan la oportunidad para sacar a sus alumnos del aula y así salir de la rutina, a pesar de visitar algo que no se está estudiando en clase. Esto se debe a la adhesión de unos grupos con otros que sí realizan la salida de forma justificada o a la postergación de la salida buscando una época del año en la que el clima sea más favorable, tal y como confiesan algunos profesores de los institutos que han participado en este estudio. Por tanto, esas visitas no corresponderían con lo que se consideran salidas de alta calidad didáctica (Vilarrasa, 2003).

4. Asimismo, se ha comprobado el gran interés que las salidas generan en el alumnado, motivando a este hacia un mayor estudio y, por tanto, sirviendo como una herramienta capaz de seducirlo para que tenga una mayor predilección por la materia. Aprender en contextos no formales y observar de forma directa lo que es objeto de estudio favorece que el alumno muestre un interés mayor.

5. Una buena parte del profesorado no plantea ningún tipo de sesión previa ni posterior a las salidas para visitar yacimientos arqueológicos, por tanto no estarían siguiendo las recomendaciones de Frieria (2003) y Ávila (2003) para un correcto aprovechamiento de las salidas del aula.

6. Otro de los objetivos importantes era saber si los alumnos consideraban las salidas educativamente rentables o en cambio habrían aprendido lo mismo o más en clase. Sus respuestas fueron contundentes. Estos opinan que gracias a las salidas es posible observar directamente lo que es objeto de explicación, mientras que en clase no hay posibilidad de estar en contacto con la historia de esa forma, por lo que la rentabilidad educativa de las salidas del aula queda fuera de duda.

7. El alumnado afirma que las salidas dedicadas a visitar el patrimonio arqueológico se enfocaron pensando en su formación como ciudadanos. Es decir, conocen su cultura además de adquirir una serie de valores como el respeto, la tolerancia y la responsabilidad, ya que de ellos depende en gran medida que este patrimonio sea conservado para las generaciones futuras.

Para mejorar la inclusión del patrimonio en la enseñanza y formar ciudadanos capaces de apreciar su cultura propia, así como las demás, es decir, adquirir la competencia cultural y artística y la competencia social y ciudadana (Monteagudo

y Miralles, 2014), es necesario reformar el currículo, los proyectos educativos de los centros y repensar las actividades de aula para poner mayor acento en el tratamiento del patrimonio, y en este último punto es prioritaria una correcta formación profesorado que atienda a estas necesidades.

### Referencias bibliográficas

- Ávila, R.M. (2003). La función de los itinerarios en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. Una reflexión didáctica. *Íber, Didáctica de las ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 36-46.
- Colás Bravo, M.P., Buendía Eisman, L. y Hernández Pina, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral: guía metodológica de elaboración y presentación*. Barcelona: Davinci.
- 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.
- Friera Suárez, F. (2003). Itinerarios didácticos: teorías y experiencias en defensa del patrimonio. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coord.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 339-345). Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha.
- García Ruíz, C.R., Jiménez Martínez, M.D. y Moreno Baró, C. (2003). El patrimonio arqueológico y su tratamiento en la enseñanza. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coord.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 443-452). Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha.
- Monteagudo Fernández, J. y Miralles Martínez, P. (2014): *Utilización didáctica del patrimonio mediante salidas escolares. Los niveles de bachillerato-COU en la Región de Murcia*. Saarbrücken, Deutschland, Alemania: Publicia.
- Moreno de Barreda, F. (Dir.) (1999). *El Patrimonio Cultural en el Consejo de Europa. Textos. Conceptos y concordancias*. Madrid: Cuadernos de Patrimonio Cultural y Derecho. Hispania Nostra.

- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História&Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*, 9.
- Prats, J. y Hernández, A. (1999). Educación por la valoración y conservación del patrimonio. En VV.AA, *Por una ciudad comprometida con la Educación*. Barcelona: Institutd'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.
- Sánchez Hidalgo, C.I. (2012). *El patrimonio como recurso didáctico en la educación secundaria y bachillerato. Estudio de uso en la enseñanza de Historia de España*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Secretaria General. Servicio de Publicaciones y Estadística.
- Valbuena Barrasa, M. y Valverde Ortega, J.A. (2009). La difusión del trabajo arqueológico como base para la valoración del patrimonio cultural por la ciudadanía. En R. M. Ávila, B. Borghi e I. Matotozzi (Coord.), *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"* (pp. 429-434). Bologna: Patrón Editore.
- 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)*, 48/1-48/20. Barcelona: Praxis.
- Vilarrasa, A. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Íber. Didáctica de las ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 13-25.



## **REPENSANDO EL CONCEPTO DE PATRIMONIO INMATERIAL Y SUS LÍMITES DESDE EL ARTE Y LA EDUCACIÓN**

**Juan-Cruz Resano López**

*Universidad de Zaragoza*

### **Introducción**

Abordar de manera conjunta temáticas centradas en educación y patrimonio genera en cualquier especialista ilusión y respeto a partes iguales. Una de las vías a seguir ante el reto descrito puede centrarse en la repercusión que dicha imbricación tiene en la formación de identidades, tanto individuales como colectivas, lo cual, a su vez, abre la puerta a enfoques de muy diversa índole. Sin ir más lejos, hoy en día la idea de construir identidades no es un concepto sencillo o neutro, toda vez que el devenir histórico, político, social, etc., hace que el tema se complejice en extremo y, solo con mirar a Europa, puede comprobarse cómo lo que para unos supone construir para otros puede ser entendido como modificar, demoler, reconstruir... En cualquier caso, dicha cuestión, además de sumamente escurridiza, no deja de ser un factor más de los muchos que obcecan la vista –e incluso la razón– a la ciudadanía en un tiempo dónde se están desmoronando los cimientos que posibilitan una calidad de vida digna en el día a día de miles de personas. Dicho de otro modo, el deterioro del Estado del bienestar es un hecho incuestionable y sus traumáticos efectos no dejan de crecer. Así las cosas, el suelo que pisamos –y aquí aludimos al de los países occidentales desarrollados–

está resquebrajándose y con ello muchos derechos universales que parecían inamovibles.

Por su parte, no deja de ser curioso que en el ámbito educativo la atención y los mayores esfuerzos se estén focalizando, por un lado, en los reclamos que ofrecen las últimas tecnologías, mientras que, por otro lado –tal y como sucede en la España de las comunidades autónomas– se empleen ingentes sumas en subrayar la historia y las particularidades de cada región o comunidad. Desde esa doble mirada que oscila entre hallar el fósil definitivo que justifique la especial idiosincrasia de unos pocos sobre el resto y quienes buscan, por su parte, incorporar el último gadget tecnológico a sus métodos didácticos, va quedando en segundo plano una realidad muy incómoda y dura cuyas múltiples caras bien pueden plasmarse en algo tan descriptivo como es el hecho de que cada vez haya más alumnos que acudan a los colegios con el estómago vacío. Ante tal situación de emergencia, ¿puede afrontarse el debate sobre ciudadanía e identidad desde la frialdad y distanciamiento que suele conllevar todo análisis académico y/o científico? ¿Cabe hablar de patrimonio aludiendo a la idea de bienes culturales como si estos compusiesen una entidad totalmente alejada de los ciudadanos? ¿O más bien cabría centrarse primero en las personas como parte primordial de un patrimonio que configura y forma parte de algo mucho más grande y complejo? Porque, ¿qué sentido tiene hablar de historia si los depositarios de la misma se ven incapacitados para escribir sus propios relatos personales? Las preguntas son muchas y de difícil solución, pero lo que no puede hacerse es mirar para otro lado y negar que el primer paso a dar es incentivar la reflexión y el autocuestionamiento (tanto de forma personal como profesional, retroalimentándose ambas parcelas mutuamente). Y, en este sentido, quizá vaya siendo hora de que dentro de la educación se empiece a prestar más atención al fomento del espíritu crítico de los futuros ciudadanos que a su capacidad memorística, su identificación con credos y símbolos –a veces artificialmente inflados– o a la eficiencia instrumental de índole meramente tecnológica. El reto no es pequeño, pero en el esfuerzo de dar el primer paso, a la postre siempre el más difícil, quizá el arte pueda suponer un punto de apoyo crucial, tal y como aquí intentaremos demostrar.

## **Propuesta teórica**

Inmersos en el siglo XXI, no puede negarse que el concepto de patrimonio ha experimentado cambios notables en las últimas décadas. No obstante, una definición que vendría a resumir la idea más extendida de lo que puede entenderse por patrimonio sería la siguiente: “El término "patrimonio" nos remite de forma inmediata a aquello que hemos heredado del pasado, a lo que hemos recibido como legado valioso y que, por ello, merece la pena ser conservado” (Aguirre, 2008, p. 69). La idea no es, en principio, difícil de entender, pero bien mirado deja respuestas demasiado abiertas, toda vez que se antoja inviable, por razones obvias, aceptar como patrimonio todo el acervo acumulado por las múltiples sociedades y civilizaciones que han escrito la historia de la humanidad. Dicho de otro modo, la cuestión crucial es que la obtención del reconocimiento que garantice la preservación de un legado siempre estará sometida, por fuerza, a criterios de selección (Aguirre, 2008). He ahí una cuestión fundamental que convendrá tener en cuenta y que, normalmente, suele quedar en manos de expertos y especialistas (amén de vaivenes políticos, lamentablemente). Justo es añadir, no obstante, que los criterios de selección anteriormente apuntados no son inamovibles y los mismos han evolucionado considerablemente. Por suerte, el interés por coleccionar que movió a nobles y burgueses en otro tiempo ha quedado como algo lejano y ya superado, (lo que no excluye, por otro lado, reconocer que de dicho afán surgió el embrión de grandes colecciones que, creadas bajo las ideas ilustradas, pudieron ser disfrutadas por un público más amplio en los llamados museos nacionales). En otras palabras, el gusto burgués fue dejando paso a propuestas más democratizadoras. A este respecto, bastará con recordar el cualitativo salto que supuso tomar conciencia de la existencia del llamado “patrimonio inmaterial”, conformado el mismo por sonidos, rituales, fiestas, tradiciones, etc., lo cual evidencia la superación de lo que en su momento no era otra cosa que la configuración de un gusto elitista.

Llegados a este punto, parecería lógico entender que con los progresos y avances dados en el campo señalado apenas puedan quedar cabos sueltos o problemáticas por resolver, pero nada más lejos de la realidad. Para entender dicha interpretación, bastará con llevar la mirada “más allá” de piezas arqueológicas, obras de arte, monumentos, rituales folklóricos... y ver qué es lo



que hay alrededor del patrimonio que cada país o región posee. Desafortunadamente, y al igual que en muchos otros campos y situaciones, las consecuencias de la crisis económica que viene padeciéndose en los últimos años no merman e incluso amenazan con dejar unas secuelas de difícil superación. Así las cosas, y evitando caer en un discurso demagógico, aunque sería muy tentador hablar del aumento del hambre infantil o del número de desahucios, quizá resulte más certero u oportuno centrarse en las causas que han originado males como los arriba señalados. Algo que nos lleva a admitir un hecho inapelable: la evidencia de que la línea de flotación del llamado Estado del bienestar, es decir, el andamiaje que lo sustenta, está sufriendo unos golpes que amenazan con su total desmoronamiento. Una lectura que a más de uno le puede parecer alarmista y que algunos considerarán desmedida argumentando que estamos ante una situación coyuntural llamada a mejorar en breve. Tal interpretación se puede rebatir con una inquietante pregunta: ¿está garantizado, por poner un ejemplo, que un repunte económico logrará acabar con los contratos precarios que prácticamente esclavizan a millones de trabajadores?

Ante tal panorama, y entendiendo que los nubarrones que cubren el paisaje actual no parece que vayan a evaporarse en breve, ¿está destinado a quedar como una antigualla incrustada en la historia algo tan esencial como es un contrato laboral que permita garantizar un nivel de vida básico (¿y quizá irreplicable)? Es en esta dirección hacia donde queremos apuntar, incidiendo en la idoneidad de comenzar a interpretar los derechos sociales como un valioso legado que preservar. Nos guste o no, mientras estos vayan menguando progresivamente, a duras penas podrá conformarse una identidad cultural, pues debilitar las posibilidades de un verdadero desarrollo intelectual –e incluso biológico– deja en segundo plano cualquier otra cuestión o aspiración.

Una vez expuesta la reflexión descrita, la cual bien podría resumirse en entender el Estado del bienestar como un bien patrimonial cuya salvaguarda requiere un celo especial (Resano, 2016, pp. 79-82), quedaría por resolver cómo trasladar a las aulas una idea de tal calado y, lo que es más ambicioso, cómo lograr que se interioricen o asimilen algunos de los conceptos señalados. Y aquí convendrá recalcar que al referirnos a aulas o escenarios educativos no hacemos alusión únicamente a infancia y colegios, siendo, precisamente, otras edades y contextos,

donde mayor potencial podrá encontrarse para alcanzar los objetivos deseados. A fin de cuentas, nos hallamos en un momento en el cual, como afirma Manuel Cruz (2015), las identidades pueden hacerse más débiles o borrosas pero no así la responsabilidad personal y ciudadana. Por ello, el arte, incluida aquí su presencia como recurso didáctico, puede cobrar un protagonismo relevante, toda vez que la finalidad del arte no es tanto la de generar objetos bellos o estéticos sino la de profundizar en “el proceso mediante el cual articulamos una experiencia interior con nuestras respuestas al mundo exterior” (Hernández, 2000, p. 118). Algo que muchos creadores han asumido hace tiempo, caso de Valcárcel Medina, y que ha llevado a un estudioso de su obra a reconocer que para el murciano un verdadero artista “indaga, revela y proclama la plasticidad de todo lo que existe (...) la maleabilidad de cosas y personas, y sobre todo, de las relaciones mutuas entre ellas” (Pujals Gesalí, 2014, p. 19).

La visión de Valcárcel Medina es de una lucidez propia de su genio, pues es en las relaciones mutuas entre las personas (ciudadanos, comunidades, países...) así como en las relaciones con –y entre– las cosas donde radica una maleabilidad que deviene, nada más y nada menos, que en la forma de entender la vida y el mundo, es decir, una cosmovisión. Pero lejos de una interpretación profunda y espiritual, hoy en día solo todo parece reducirse a lo que sería una especie de “cosmocapitalismo” (Laval y Dardot, 2015), pudiendo llegar a entenderse el neoliberalismo incluso como una forma de vida:

El neoliberalismo es mucho más que un tipo de capitalismo. Es (...) una forma de existencia. Lo que pone en juego es nuestra manera de vivir, las relaciones con los otros y la manera en que nos representamos a nosotros mismos. No sólo tenemos que vérnoslas con una doctrina ideológica y con una política económica, sino también con un verdadero proyecto de sociedad (en construcción) y una cierta fabricación del ser humano. (Laval y Dardot, 2014).

Obviamente, reflexiones de semejante calado propician un debate tan extenso como peliagudo, pero, como viene señalándose, todo apunta a que es innegable reconocer el ocaso del Estado del bienestar. Una realidad o “estado de la cuestión” que nos lleva a reflexionar sobre el papel del arte para intervenir en la

sociedad (intentando revertir, como no podría ser de otro modo, la situación de deterioro y desigualdad creciente).

Echando un vistazo a la historia, puede comprobarse cómo el intento de entender o concebir el arte como un medio capaz de incidir en las conciencias no ha dejado de ser un sueño largamente perseguido, siendo en los albores del siglo pasado cuando diferentes corrientes vanguardistas (futuristas, dadaístas, surrealistas, etc.) iniciaron una aventurada carrera para cambiar la sociedad. Sobre ello se han escrito ríos de tinta y la conclusión más extendida no es otra que la del escaso impacto obtenido por los movimientos que a lo largo del siglo XX tuvieron una esencia revolucionaria. Prueba de ello es que Carlos Granés (2011) describe la suma de todos los esfuerzos hechos en la línea apuntada como si de un puño invisible e inocuo se tratase. Y no le falta razón, pero también es cierto que semejante juicio quizá no sea tan atinado cuando dicho historiador revisa movimientos más cercanos y traza un paralelismo más que cuestionable con las “viejas” vanguardias. Sin ir más lejos, aunque reconoce el fenómeno del 15M como un ismo transgresor, al mismo tiempo critica que sus metas no busquen alcanzar un mundo mejor, considerando un pecado imperdonable que los revolucionarios de la Plaza de Sol se ciñan a perseguir el pasado (Granés, 2011).

Semejante lectura desprende ciertos matices ideológicos, pues, siendo innegable que las ínfulas revolucionarias de unos perseguían cambiar el mundo –acabando, ciertamente, por convulsionar únicamente el mundo del arte–, las aspiraciones de otros, en este caso miles de madrileños indignados, son interpretadas, no sin cierto desdén, como un paradójico deseo por intentar restablecer una especie de “antiguo orden”. Y no es equivocado del todo dicho juicio, ahora bien, convendrá tener presente un aspecto determinante: los componentes de los primeros movimientos pertenecían a sectores acomodados y burgueses cuyo futuro les aterrizzaba por el convencionalismo y hastío que asomaba en el horizonte, mientras que los segundos, mucho más representativos de nuestra realidad actual, ven desvanecerse unas garantías mínimas para su calidad de vida y, por ello, su “lucha” se centra, más que en buscar el escándalo y abolir caducas convenciones, en no evitar el derrumbe de valiosas conquistas sociales que costó ímprobos esfuerzos obtener.

Pero volviendo al rol de un arte emancipador y transformador del individuo y de la sociedad, no podrá ocultarse su escasa capacidad de repercusión, debiendo admitirse que ni siquiera las propuestas más radicales logran trascender las paredes de las salas donde son exhibidas o realizadas. A buen seguro que las intenciones de los artistas y/o creadores (¿activistas?) que se decantan por una postura de compromiso y denuncia están más que justificadas y son, en esencia, muy edificantes. Ahora bien, apenas existen dudas a la hora de reconocer que el impacto alcanzado es prácticamente nulo. Reflexión que puede levantar ciertas ampollas, y más aún si pensamos en el amplio listado de artistas que hoy en día optan por el enfoque que viene señalándose. Con todo, no puede hablarse de una mirada totalmente inocente y utópica, como demuestra, sin ir más lejos, que un creador como Rogelio López-Cuenca, con una obra basada en la denuncia y el espíritu crítico (sus temáticas giran en torno a la memoria histórica, el racismo, la desigualdad, etc.), deje paso a la ironía y una de sus creaciones sea un sticker o pegatina que reza “poetry makes nothing happen” (“la poesía no hace que suceda nada”). Dicho lema o idea no dejará de estar presente en la mente de muchos artistas que persiguen el sueño de mejorar el mundo que conecemos, (incluido el orden socio-económico que hoy parece tener una sola interpretación, la del cosmocapitalismo denunciado por Laval y Dardot). Pero la cruda realidad no cede un milímetro y es fácil comprobar cómo propuestas muy ambiciosas y combativas fracasan en sus objetivos finales, víctimas incluso de sus propias contradicciones. En este sentido, existen críticas a la incongruencia que puede suponer promover la revolución bajo el paraguas de una protección garantizada (De la Nuez, 2010) así como a la neutralización de ciertos discursos por un exceso de estetización (Delgado, 2013).

Llegados a este punto, surge un interrogante inevitable: ¿nos hallamos en un cul de sac del que no hay escapatoria y el desánimo ha de ser la única postura coherente? En un primer momento, parecería lógico asentir y, en cierto modo, bajar la cabeza. Pero es en este punto donde radica la cuestión verdaderamente crucial de todo lo apuntado hasta ahora: atreverse a cuestionar quién marca los límites entre lo que es posible e imposible u utópico y sus porqués. Algo que Slavok Zizek (2014) interpreta como la gran tarea del pensamiento actual y que

aquí nos atrevemos a extrapolar como verdadero fin del arte y de la educación en el siglo XXI.

Para afrontar semejante reto, el arte y la cultura devienen en piedra angular, de tal modo que su transformación en un arma cargada de futuro –como cantara Gabriel Celaya– no sea una simple metáfora y sí un punto de apoyo vital para que las personas tomen las riendas de su destino de forma libre e independiente. Pero en ese proyecto, el arte rehuirá sus manifestaciones más ortodoxas y objetuales (y, por ende, con más presencia en museos y colecciones, es decir, más fácilmente asimilables como patrimonio). Un enfoque que ya han transitado algunos creadores a través de sus obras y discursos, pudiendo hablar en este sentido de dos referentes muy significativos: Joseph Beuys y Jorge Oteiza. En ambos casos, su legado no destaca precisamente por el goce estético que puedan brindar, más bien al contrario. En cuanto al escultor vasco, la austeridad y el minimalismo de sus obras le reportó un reconocimiento que no evitó que acabase renunciando a seguir su carrera artística, mientras que Beuys generó un legado compuesto por materiales pobres y perecederos. Y aún así, ambos creadores ocupan un lugar destacado en la Historia del Arte, tal y como corroboran las instituciones de prestigio que albergan sus obras. Un dato que no supone contradicción alguna, toda vez que si pudiesen ser interrogadas dichas figuras sobre lo que considerarían más valioso de su legado artístico, la respuesta se centraría, sin dudar, en sus planteamientos teóricos. Algo por lo que se podría apostar a ciegas si tenemos en cuenta que, sin ir más lejos, para Oteiza la creación de esculturas era menos importante que “la elaboración del propio artista como una persona educada desde el arte y dispuesta para actuar directamente en la sociedad” (citado en Badiola, s.f.), al tiempo que Beuys consideraba a todas las personas como artistas y entendía que tanto la forma de modelar nuestros pensamientos como de influir en el mundo era sinónimo de esculpir (citado en Guasch, 2000).

Ello conecta directamente con el concepto del des-artista que Kaprow (2007) defendió a lo largo de su vida, un concepto corroborado por más personalidades y que llevado al extremo se plasmaría en las siguientes palabras: “La actitud realmente seria es aquella que interpreta el arte como un medio para lograr algo que quizá solo se puede alcanzar cuando se abandona el arte” (Sontag, en Vila-

Matas, 2000, p. 74). ¿Quiere ello decir que hay que dar la espalda al arte o a cualquier actitud plástica y creativa? Rotundamente, no. Lo que Oteiza, Beuys, Kaprow o Sontag vienen diciéndonos es que el arte no está destinado a cambiar el mundo como algo ajeno a las personas, más bien se trata de asumir que cualquier individuo puede y debe cultivar el “arte” de intervenir en la vida, empezando por uno mismo para repercutir después en su entorno. Un planteamiento que sustenta la propuesta esgrimida en este texto y que viene a alertarnos del riesgo que puede conllevar entender el arte y, por extensión, el patrimonio, como algo cuyo valor intrínseco obliga a salvaguardarlo aun a costa de olvidar la dramática situación que están viviendo cada vez más capas sociales. Algo que debería abrir un serio debate sobre la redefinición del concepto de patrimonio (¿inmaterial?), entendiendo que la ampliación del mismo habría de extenderse a las personas (a fin de cuentas, el legado “material” que más debe cuidar todo ser humano). Idea o propuesta que las urgencias sociales obligan a poner cuanto antes en práctica y que va más allá de planteamientos como los defendidos por Fontal cuando habla de “dimensión humana” y de “personas” para abordar el patrimonio y su didáctica (2008 y 2013). En las circunstancias actuales, ir más allá del ámbito estrictamente profesional no va a ser una opción y sí una necesidad. Dicho de otra forma, habrá que afrontar un desafío colectivo que obligará a una mayor implicación y participación ciudadana, es decir, a “hacerse cargo” –como reclama Cruz (2015)– de unas responsabilidades que no podemos delegar en otros por más tiempo y cuyo fin último perseguirá una eticidad democrática (Honneth, 2014) de más calidad.

## **Discusión y conclusiones**

En resumen, convendrá tener presente que todo legado o patrimonio debe ser preservado para las generaciones futuras, pero sin olvidar que el verdadero patrimonio lo compondrán las citadas generaciones y no los símbolos, monumentos, costumbres, etc., etc., por mucho que estos ayuden a conformar su identidad e idiosincrasia. Como así ha quedado apuntado, descuidar las condiciones que posibilitan el máximo potencial de los individuos –y, por ende, de los colectivos– es sinónimo de infringir un daño irreparable a algo mucho más

valioso que un legado: el ser humano. Y en este sentido, si privar a la ciudadanía del disfrute de un rico patrimonio histórico es un auténtico desacierto, mayor infortunio supone cercenar los derechos humanos, por mínimo que sea el deterioro infligido. En este sentido, siendo evidente que privar del acceso a una vivienda digna o a un trabajo para subsistir supone una vulneración lacerante de dichos derechos, ello acaba viéndose resignadamente como un mal endémico sin solución. Una visión o actitud que no solo no se combate sino que va extendiéndose como una mancha de aceite que paraliza y resta energías para la indignación y la reacción. De ese modo, poco a poco va configurándose una “herencia” que, especialmente para los jóvenes, supondrá un envenenado regalo. Dicho en otras palabras, si los contratos precarios no dejan de generalizarse, si las tasas universitarias hacen que menos personas puedan formarse, o si la especulación inmobiliaria ahoga los planes de futuro de varias generaciones, ¿qué sentido tiene fijar la mirada en joyas del pasado, por muy valiosas que estas sean, cuando el presente se convierte en un túnel cada vez más oscuro y asfixiante?

Un interrogante que puede traducirse en otra incómoda y acuciante pregunta: ¿en qué momento dejaron de ser vistas las personas como un “legado que merece la pena ser conservado”? Una respuesta en profundidad requeriría, obviamente, más espacio del que aquí disponible, pero no hay duda de que vivir en una época donde el único credo radica en generar el máximo de productividad al coste mínimo arroja mucha luz sobre la cuestión planteada (algo que, por cierto, puede parecer ajeno o extemporáneo en áreas como la conservación o la educación pero que debería tomarse muy en serio, pues especialistas y profesionales de ambos campos no están exentos de sufrir las consecuencias que dicha forma de entender la vida genera).

En cualquier caso, todo ello conduce a su vez al dilema que mantienen quienes consideran que el arte debe estar al margen de toda “utilidad” y quienes interpretan que el artista no debe vivir ajeno a su realidad, intentando influir en ella. En este segundo bloque existen, por su parte, diferentes posturas, como no podía ser de otro modo. Algunos planteamientos ya han sido descritos en este texto, y, como se ha demostrado, muchos de ellos no hacen sino confirmar que “poetry makes nothing happen”. Por ello, quizá las posturas más extremas y des-

artísticas –recurriendo a la terminología kaprowiana–, estén llamadas a ser las más “eficaces”. Tal conclusión no implica que deba aparcarse o abandonarse toda producción artística, pero sí que debe ser replanteada su esencia misma. Y lejos de arrinconar el papel del arte, se trataría más bien de todo lo contrario, es decir, de hacer que todo pueda ser arte y de que todos puedan –podamos– ser artistas. A fin de cuentas, con ello se estaría dando forma o cuerpo a uno de los sueños de Beuys, lo cual confirma que se puede hacer arte alejándose de sus nociones más tradicionales o convencionales. En otras palabras, las obras no tienen por qué ser objetuales ni susceptibles de ser comercializables, pues, sin ir más lejos, la forma de encarar el futuro y diseñar un proyecto de vida bien podría configurar una escultura (constituyendo una “obra” que, sin lugar a dudas, será el patrimonio que más celosamente protegeremos, y más en un tiempo donde, lamentablemente, menos inversión quieren hacer algunos). Con el fin de llevar a buen puerto todo ello, no hará falta un bloque de mármol ni barro o metal alguno. Bastará comenzar por pequeños gestos cotidianos, como pudiera ser reciclar a nivel doméstico o denunciar un micromachismo, aceptando que fomentar el espíritu crítico será el primer paso a dar para modificar el límite que se nos impone a la hora de interpretar qué puede considerarse como posible o imposible para nuestras aspiraciones. Un perímetro intangible e inmaterial que, paradójicamente, dibuja y condiciona nuestras aspiraciones, es decir, nuestro futuro.

### Referencias bibliográficas

- Aguirre, I. (2008). Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio. En I. Aguirre, Fontal, O. Darras, B. y Rickenmann, R., *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates* (pp. 67-118). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Badiola, T. (s.f.). *Jorge Oteiza*. Recuperado de <http://www.museoteiza.org/jorge-oteiza/>
- Cruz, M. (2015). *Hacerse cargo. Por una responsabilidad fuerte y unas identidades débiles*. Barcelona: Gedisa.
- Delgado, M. (2013). Artivismo y pospolítica. *Quaderns-e*, 18(2), 68-80.



- Fontal, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la Didáctica del Patrimonio. En S.M. Mateos (Coord.), *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 79-109). Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Granés, C. (2011). *El puño invisible*. Madrid: Taurus.
- Guasch, A.M. (2000). *El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural*. Madrid: Alianza.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Honneth, A. (2014). *El derecho de la libertad. Esbozo de una eticidad democrática*. Madrid: Katz Editores.
- Laval, C. y Dardot, P. (10 de octubre de 2014). *El neoliberalismo es una forma de vida, no una ideología o una política económica*. Recuperado de [http://www.eldiario.es/interferencias/neoliberalismo-ideologia-politica-economica-forma\\_6\\_312228808.html](http://www.eldiario.es/interferencias/neoliberalismo-ideologia-politica-economica-forma_6_312228808.html)
- Laval, C. y Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Kaprow, A. (2007). *La educación del des-artista*. Madrid: Árdora Ediciones.
- Pujals Gesalí, E. (2014). El artista nómada, *Babelia*, (1.167), 19.
- Resano, J.C. (2016). Más allá del museo: sociedad, ética y patrimonio. *AMMA, Especial Museos y Accesibilidad*, 8, 79-82.
- Vila-Matas, E. (2000). *Bartleby y compañía*. Barcelona: Anagrama.
- Zizek, S. (2014). *Pedir lo imposible*. Madrid: Akal.

## **EL CONCEPTO DE PATRIMONIO EN LOS FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA AL TÉRMINO DE SU FORMACIÓN BÁSICA**

**Ana Isabel Ponce Gea**

**José Díaz-Serrano**

*Universidad de Murcia*

### **Introducción**

El estudio de las concepciones didácticas y conceptuales de los maestros en formación se configura como un elemento evaluador de los resultados que emanan de nuestros grados universitarios, a la vez que permiten adelantar las prácticas educativas profesionales que previsiblemente desarrollen en el aula; aquí entendemos que reside la importancia ampliamente reconocida en esta línea de investigación educativa. Sin embargo, y pese a la mencionada importancia, si nos centramos en la intersección que se produce entre el uso del patrimonio y la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, como justifican Estepa, Ávila y Ruiz (2007), los estudios sobre concepciones se ven muy reducidos.

La experiencia durante la formación recibida es un factor incidente en las concepciones docentes de los maestros; esto es, las creencias conforman una parte fundamental de la identidad docente y, a través de experiencias socializadoras y formativas, los futuros profesores las van reconstruyendo dialógicamente, pese a su arraigada estabilidad cuando el estudiante comienza la

universidad (Pajares, 1992); no obstante, una parte del contenido del pensamiento práctico del profesor depende de la idea que ha desarrollado sobre la enseñanza a lo largo de su vida de estudiante universitario, reproduciendo muchas veces el método que ha funcionado con él y que le aporta la seguridad de una efectividad aceptable (Martínez, Miralles y Navarro, 2009). Ante dicha conformación del pensamiento práctico, ¿qué visión patrimonial subyace en las definiciones dadas por futuros maestros de Educación Primaria al término de la formación básica de didáctica de las ciencias sociales?

Martín y Cuenca (2015) indican que los estudios realizados por el grupo de investigación EDIPATRI en torno al concepto de patrimonio determinan la predominancia de una visión temporal y monumental del patrimonio, de manera que los libros de texto y el profesorado consideran el patrimonio atendiendo a criterios de antigüedad y reconocimiento institucional de los elementos. En un estudio con alumnos de segundo curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia, Ponce, Molina y Ortuño (2015) establecen cuatro categorías en relación a la perspectiva patrimonial (desconsideración, antigüedad, emotividad y utilidad). Casi la mitad de los alumnos encuestados (45.4 %) justifica la conservación de lo patrimonial bajo el argumento de la utilidad, hecho que los propios autores contrastan con la finalidad que los mismos alumnos otorgan a la enseñanza de la historia (mucho mayor por su valor identitario que por su repercusión en la acción futura).

Considerando, además de las concepciones iniciales, el que los libros de texto son las herramientas y referentes de trabajo básicos para el profesorado y el alumnado en prácticas, cabría preguntarse entonces, por ser determinante de dichas concepciones: ¿qué visión patrimonial ofrecen los libros de texto en Educación Primaria? Ferreras y Jiménez (2013) asocian dicha visión a un nivel inicial de complejidad (aunque excepcionalmente se alcance el nivel más avanzado y deseable: la perspectiva simbólico-identitaria), en el que la perspectiva patrimonial viene definida por la escasez, la grandiosidad o el prestigio reconocido.

Hace más de una década que Cuenca (2003) señalaba la existencia de graves dificultades del profesorado en formación para delimitar el concepto de patrimonio desde una óptica simbólico-identitaria, holística y sistémica, señalando este

aspecto como uno de los principales obstáculos para el desarrollo profesional deseable en torno a la enseñanza-aprendizaje a través del patrimonio; este obstáculo conceptual, al que denomina *epistemológico*, viene acompañado de una conceptualización restrictiva y desintegrada del patrimonio, provocada por la gran complejidad del concepto, muy abstracto y conformado por una multiplicidad de elementos materiales e inmateriales interconectados.

Cuenca (2014) nos hace conscientes del carácter polisémico del término patrimonio y de la necesidad de esforzarnos en aclararlo a fin de dar coherencia a las propuestas educativas sobre patrimonio. Esta complejidad exige atender a un modelo que integre todos esos elementos y permita clarificar qué falla en las conceptualizaciones patrimoniales que subyacen en las definiciones que aportan los futuros maestros de Educación Primaria. Con este fin, resultan muy clarificadoras las categorías básicas, en torno al concepto de patrimonio, utilizadas por el grupo de investigación EDIPATRI para estructurar sus estudios. Martín y Cuenca (2015) presentan dichas categorías, señalando que abordan el concepto de patrimonio desde la perspectiva a través de la que se considera que algo es o no es patrimonio, desde las diferentes tipologías que se trabajan y, por último, el nivel de interdisciplinariedad que se desarrolla en las diferentes propuestas. Por la relación con nuestro trabajo, en la Tabla 1 se presentan las categorías básicas de estos autores para los dos primeros aspectos.

*Tabla 1. Tabla de categorías del grupo EDIPATRI para el análisis del concepto de patrimonio (Martín y Cuenca, 2015, p. 50)*

	<b>Indicadores</b>	<b>Descriptor</b>
<b>1. Perspectivas sobre el patrimonio</b>	Fetichista-Excepcionalista	Admiración irracional, convirtiéndose en amuleto, objeto de culto o mágico. Escasez, rareza, singularidad y valor crematístico.
	Monumental	Grandiosidad y reconocido prestigio, de elementos vivos y no vivos, materiales o inmateriales.
	Estética	Belleza natural, artística y estilística.
	Temporal	Carácter evolutivo-temporal de los cambios en la naturaleza, especies relictas.
	Diversidad	Riqueza en bio-geodiversidad y/o diversidad cultural.
	Simbólico-identitaria	Elementos simbólicos que caracterizan a una sociedad, un entorno natural, la biodiversidad.

<b>2. Tipos de patrimonio</b>	Patrimonio Natural-Histórico-Artístico	Elementos de carácter medioambiental. Referentes arqueológicos y documentales. Manifestaciones correspondientes a los diferentes movimientos estilísticos. Paisajes asociados a ellos.
	Patrimonio Etnológico	Elementos significativos y tradicionales que explican el cambio social y paisajes asociados a ellos.
	Patrimonio Científico-Tecnológico	Objetos e instrumento de la ciencia y componentes tecnológicos e industriales de relevancia social y paisajes asociados.
	Patrimonio Holístico	Consideración global e integrada de todas las manifestaciones anteriores.

A partir de la delimitación conceptual anterior, si entendemos que la finalidad básica de la didáctica del patrimonio es “facilitar la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, de forma que los elementos patrimoniales se definan como testigos y fuentes para su análisis, como ejes estructuradores de las propuestas educativas [...]” (Cuenca, 2014, p. 81) y adicionamos que cabe suponer una construcción de aprendizajes más significativos en el alumnado cuando acercamos el patrimonio a su entorno cotidiano, la efectividad didáctica en el uso del patrimonio ha de comenzar por una conceptualización correcta que arraigue en los docentes y sea coherente con la visión holística desde una perspectiva simbólico-identitaria que se destila de las recomendaciones más recientes realizadas desde la didáctica del patrimonio (Martín y Cuenca, 2015; Cuenca, 2014; Estepa, Ávila y Ferreras, 2008; Estepa, Ávila y Ruiz, 2007; entre otros). A partir de aquí, desde una óptica educativa, el concepto de patrimonio puede tomar forma según la siguiente definición:

Conjunto de bienes, materiales e inmateriales, portadores de valores culturales mostrando una perspectiva sistémica, integradora y compleja, donde los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural, constituido de manera holística por manifestaciones de carácter diverso –histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural-, que en conjunción permiten el conocimiento de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente (Cuenca, 2014, p. 86).

## **Objetivos**

El propósito principal de este estudio es caracterizar las concepciones que tienen sobre el patrimonio los futuros maestros y maestras de Educación Primaria. Para ello, tratamos de responder a los siguientes objetivos específicos:

1. Delimitar la tipología patrimonial subyacente en las definiciones de patrimonio de los futuros docentes de Educación Primaria.
2. Concretar qué perspectiva de valor otorgan los futuros maestros de Educación Primaria al patrimonio.
3. Valorar qué asociación existe entre la tipología patrimonial y la perspectiva de valor identificadas en las definiciones de patrimonio concebidas por los participantes
4. Analizar el número de elementos patrimoniales con los que se identifican los participantes, atendiendo a la mención que estudian.

## **Método**

### *Diseño de la investigación*

Nuestra investigación se ha desarrollado bajo un paradigma interpretativo (Latorre, Rincón y Arnal, 2003) atendiendo a la comprensión del fenómeno. Según su objetivo final, hablamos de una investigación de tipo descriptivo (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003; Bisquerra, 2014). Hemos utilizado una metodología mixta y un instrumento único de recogida de la información consistente en un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas.

### *Participantes*

Los participantes de esta investigación son 104 alumnos y alumnas de 4.º curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia. Las menciones participantes han sido las de “Educación Musical” (15.4%), “Educación Física” (18.3%), “Educación Intercultural y Dificultades de Aprendizaje” (35.6%) y “Recursos educativos para la Escuela y el Tiempo Libre” (30.8%), considerando que se trata de las especializaciones cuyo plan de estudios presenta un

contenido, a priori, más relacionado con el concepto de patrimonio. Por sexos, se reparten entre un 55.8% de mujeres y un 44.2% de hombres, con una media de edad de 22.92 años. La mayoría de los participantes (75%) reside en medio urbano frente a medio rural.

*Plan de análisis de la información*

El análisis cuantitativo se ha llevado a cabo mediante el programa IBM SPSS, versión 17. Se han llevado a cabo estadísticos descriptivos y pruebas inferenciales no paramétricas, dado que todas las pruebas relacionadas con el supuesto de normalidad nos han llevado a rechazar la hipótesis nula; esto último es que las variables cuantitativas implicadas en las pruebas utilizadas para nuestra población no tienen una distribución Normal. En relación al análisis cualitativo, hemos realizado un análisis deductivo-inductivo partiendo de las categorías de Martín y Cuenca (2015). Las características de la información (obtenida a partir de una pregunta abierta sobre la definición de patrimonio) han llevado a la inclusión de nuevas categorías, siendo las resultantes las que reflejamos en la Tabla 2.

*Tabla 2. Categorías utilizadas para el análisis*

<b>Indicadores</b>		
<b>1. Perspectivas sobre el patrimonio</b>	Fetichista-Excepcionalista	
	Monumental	
	Estética	
	Temporal	
	Diversidad	
	Simbólico-identitaria	
	Propiedad	Referente al sentido de pertenencia, sin que en él exista propósito identitario. Pertenencia personal o institucional.
<b>2. Tipos de patrimonio</b>	Patrimonio Natural-Histórico-Artístico	
	Patrimonio Etnológico	
	Patrimonio Científico-Tecnológico	
	Patrimonio Holístico	
	Indefinición tipológica	Imposibilidad en la definición del tipo de patrimonio. Sustantivos no descriptivos que hagan referencia a la perspectiva pero no la tipología. Ej.: elementos.
	Patrimonio económico	Referente al capital económico de una persona o institución.

En el análisis, se han considerado las categorías como excluyentes. Así, en relación a la categoría “Patrimonio holístico” solo ha sido aplicada cuando incluía a todas las anteriores, obligándonos la presencia simultánea de dos de los otros tipos a la elección entre estos, bajo el criterio de la importancia que interpretamos que ha otorgado el participante.

## Resultados

### *Tipología patrimonial subyacente en las definiciones de patrimonio*

En la Tabla 3 se muestran las frecuencias y porcentajes para cada uno de los tipos de patrimonio estudiados. Un 47.1 % asocian el patrimonio al Patrimonio Natural-Histórico-Artístico, seguidos de 42.3 % de cuya definición de patrimonio no se puede extraer una tipología patrimonial (“todos los elementos que nos quedan con el paso del tiempo”). Ningún participante destaca en su definición el Patrimonio Científico-Tecnológico y el único clasificado como Patrimonio Holístico, no realiza tampoco una enumeración deseada de las tipologías anteriores, pese a encajarse en esta categoría por la amplitud del concepto señalada en la definición.

*Tabla 3. Tipo de patrimonio predominante en la definición del participante.*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>	<b>% acumulado</b>
<b>Patrimonio Natural-Histórico-Artístico</b>	49	47.1	47.1
<b>Patrimonio Etnológico</b>	6	5.8	52.9
<b>Patrimonio Económico</b>	4	3.8	56.7
<b>Patrimonio Holístico</b>	1	1.0	57.7
<b>Indefinición tipológica</b>	44	42.3	100

Como Patrimonio Etnológico se han considerado aquellos elementos significativos y tradicionales, sin que necesariamente hayan indicado nada sobre la explicación del cambio social indicada por Martín y Cuenca (2015).

### *Perspectiva sobre el patrimonio*



Las frecuencias y porcentajes en relación a la perspectiva de los participantes sobre el patrimonio quedan recogidas en la Tabla 4.

*Tabla 4. Perspectiva de los participantes sobre el patrimonio.*

	Frecuencia	Porcentaje (%)	% acumulado
<b>Propiedad</b>	41	39.4	39.4
<b>Simbólico-identitaria</b>	34	32.7	72.1
<b>Temporal</b>	21	20.2	92.3
<b>Monumental</b>	5	4.8	97.1
<b>Fetichista-excepcionalista</b>	3	2.9	100

Entre las definiciones analizadas, el 39.4% de los participantes destaca el sentido de pertenencia para explicar qué es el patrimonio. A esta perspectiva, le siguen la simbólico-identitaria (32.7%) y la temporal (20.2%). Para esta última se han considerado las definiciones que hacían referencia a que un elemento era patrimonio porque se consideraba a lo largo del tiempo. Tan solo un 2.9% de los participantes han realizado una definición del patrimonio asociada a lo fetichista-excepcionalista (“cualquier manifestación, elemento (...) con características que lo hacen especial”).

*Asociación existente entre la tipología patrimonial y la perspectiva de valor identificadas en las definiciones de patrimonio concebidas por los participantes*

La tabla de contingencia, considerando la tipología de patrimonio y la perspectiva de valor sobre el mismo que subyace en las definiciones aportadas por los participantes (Tabla 5) muestra frecuencias absolutas existentes para cada una de las categorías relacionadas.

*Tabla 5. Contingencia entre el tipo de patrimonio predominante y la perspectiva de valor en las definiciones de los participantes*

		Tipología patrimonial					Total
		Nat.-Hist.-Art.	Etnol.	Holíst.	Econó.	Indef	
Perspectiva	Fetichista-excepcionalista	1	1	1	0	0	3
	Monumental	5	0	0	0	0	5
	Temporal	12	3	0	0	6	21

<b>Simbólico-identitaria</b>	15	2	0	0	17	34
<b>Propiedad</b>	16	0	0	4	21	41
<b>Total</b>	49	6	1	4	44	104

La prueba  $\chi^2$  de Pearson arroja una asociación estadísticamente significativa ( $\chi^2(2) = .303$ ,  $p > .005$ ) entre las dos variables relacionadas en la tabla anterior. Ante la existencia de frecuencias esperadas inferiores a 1 en la contingencia de algunas de las categorías cruzadas, no es posible considerar el cálculo del coeficiente de contingencia; si bien, atendiendo a la medida de asociación V de Cramer que acompaña a la prueba  $\chi^2$  de Pearson ( $V = .376$ ,  $p < .001$ ) y de acuerdo con la interpretación de Cohen (1992), podemos valorar la existencia de un nivel medio de asociación ( $0.3 < \phi \leq 0.5$ ). Atendiendo a los descriptivos de la Tabla 5, estas asociaciones pueden definirse de manera que el patrimonio natural-histórico-artístico encuentra su asociación con todas las perspectivas de valor, si bien, cabe destacar que el patrimonio etnológico se valora principalmente desde su faceta temporal y simbólico-identitaria, mientras que el económico alcanza su valoración desde el enfoque de propiedad.

*Cantidad de elementos patrimoniales con los que se identifican los participantes, atendiendo a su edad, la mención que estudian y el medio en el que residen*

El cálculo de la correlación Rho de Spearman entre las variables número de elementos patrimoniales y edad del estudiante arroja un coeficiente que nos indica una relación entre ambas variables muy baja, con signo positivo y estadísticamente no significativa ( $RR = .082$ ,  $p > .005$ ), lo cual refleja que ambas variables apenas correlacionan y lo poco que lo hacen es de modo directo.

Por otra parte, se ha encontrado un efecto estadísticamente significativo de la variable Mención del Grado de Educación Primaria a la que pertenecen en la cantidad de elementos patrimoniales con los que se identifican los participantes, al calcular la prueba de rangos H de Kruskal-Wallis para k muestras independientes [ $H(3) = 19.086$ ,  $p < .001$ ]. Atendiendo a los estadísticos descriptivos, el número de elementos patrimoniales señalados por el alumnado de Educación Intercultural y Dificultades de Aprendizaje ( $M = 6.3$ ,  $DT = 1$ ) es mayor que los de Recursos Educativos para la Escuela y el Tiempo Libre ( $M = 5.41$ ,  $DT =$

2.6), que los de Educación Física ( $M = 5.05$ ,  $DT = 1.7$ ) y, finalmente, mayor en todas las anteriores menciones que en la de Educación Musical ( $M = 4.13$ ,  $DT = 1.8$ ).

Al contrastar el efecto que puede tener el medio de residencia de los futuros maestros de Educación Primaria en el número de elementos patrimoniales con los que se identifican ( $M_{Urbano} = 5.44$ ,  $DT_{Urbano} = 1.7$ ;  $M_{Rural} = 5.54$ ,  $DT_{Rural} = 2.7$ ), la prueba de rangos U de Mann-Whitney para dos muestras independientes no revela un efecto estadísticamente significativo ( $U = 945.5$ ,  $z = -.535$ ,  $p > .005$ ).

## Conclusiones

De acuerdo a los resultados, las principales conclusiones a las que se ha dado alcance son las siguientes:

- La tipología patrimonial predominante en las definiciones de patrimonio de los futuros maestros de Educación Primaria se asocia al Patrimonio Natural-Histórico-Artístico, mientras que el Etnológico y Holístico alcanzan una representación baja o nula. El Patrimonio Científico-Tecnológico es el gran ausente en las concepciones de los docentes que, sin embargo, incluyen un Patrimonio Económico en sus definiciones.
- Atendiendo a la perspectiva de valor que muestran sobre el patrimonio, los participantes definen el patrimonio desde la necesidad de pertenencia (perspectiva de propiedad); asimismo, están ampliamente representadas la perspectiva simbólico-identitaria y la temporal. Por el contrario, la definición del patrimonio valorado como elemento fetichista-excepcionalista encuentra una representación muy baja.
- El Patrimonio Natural-Histórico-Artístico se asocia con todas las perspectivas de valor, mientras el Patrimonio Etnológico lo hace con las perspectivas temporal y simbólico-identitaria; y el Patrimonio Económico, con la de propiedad.
- Aunque no sea concluyente estadísticamente, existe una ligera tendencia a que cuanto mayor sea la edad del futuro docente de Educación Primaria, se identifique con un mayor número de elementos patrimoniales, o viceversa.

- El alumnado de Grado en Educación Primaria especializado en Educación Intercultural y Dificultades de Aprendizaje se identifica con un mayor número de elementos patrimoniales que aquellos que estudian Recursos Educativos para la Escuela y el Tiempo Libre, Educación Física y Educación Musical.
- El medio de residencia de los futuros maestros de Educación Primaria no se configura como variable determinante del número de elementos patrimoniales con los que se identifican.

Lo anterior se relaciona, en gran parte, con el marco teórico del que partíamos, por lo que sigue siendo necesaria una formación patrimonial que supere las ideas dominantes y, en ocasiones, erróneas. Siguiendo con las recomendaciones que aportaban Estepa, Ávila y Ferreras (2008) para la Secundaria, y que los resultados de este estudio definen como aplicables a la Primaria, resulta imprescindible incidir en elementos etnológicos y científico-tecnológicos, así como en una perspectiva holística no conseguida y más que necesaria.

## Referencias

- Bisquerra Alzina, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 1, 155-159.
- Cuenca López, J.M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 37-45.
- Cuenca López, J.M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96.
- Estepa Giménez, J., Ávila Ruiz, R. y Ruiz Fernández, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 75-94.

- Estepa Ruiz, J., Ávila Ruiz, R.M. y Ferreras Listán, M. (2008). Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis. *Teaching and Teaching Education*, 24, 2095-2107.
- Ferreras Listán, M. y Jiménez Pérez, R. (2013). ¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? *Revista de Educación*, 361, 591-618.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Martín Cáceres, M.J. y Cuenca López, J.M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 33-54.
- Martínez Valcarcel, N., Miralles Martínez, P. y Navarro Medina, E. (2009). Análisis de cómo los docentes plantean el inicio de las clases, desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, 348, 413-433.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy concept. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Ponce, A.I., Molina, S. y Ortuño, J. (2015). La ausencia de lo patrimonial en la formación de maestros: un estudio en el grado de Educación Primaria en la Universidad de Murcia. En A.M. Hernández et al. (eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 567-576). Cáceres: AUPDCS.

## **TESTIGOS DE LA INFAMIA. ITINERARIOS POR EL PATRIMONIO DE LA GUERRA CIVIL EN JAÉN**

**Santiago Jaén Milla**

*Universidad de Jaén*

### **Introducción**

La Guerra Civil Española nos legó un importante y diverso patrimonio bélico, que hasta épocas muy recientes no ha recibido atención por parte de los historiadores ni de las administraciones públicas.

Desde hace una década hemos ido reconociendo y recuperando espacios patrimoniales como construcciones defensivas (trincheras, nidos de ametralladoras, casamatas, bunkers, reductos, refugios antiaéreos); campos de batalla; espacios relacionados con la represión (prisiones, cementerios, fosas comunes, campos de concentración), monumentos, etc.

A día de hoy contamos en nuestros pueblos y ciudades con numerosos vestigios y espacios patrimoniales que la dictadura franquista puso en marcha nada más terminar la guerra; políticas públicas de la memoria de la Guerra, que se tradujeron en un recuerdo constante y glorificación de la victoria militar, y de sus héroes y batallas, como las cruces de los caídos, que según nos dice Del Arco (2014, 70) "... eran monumentos a la muerte, que pretendían perpetuar la memoria de los excombatientes, de los caídos, de los que dieron su sangre por Dios y por España. Eran ellos los que se habían inmolado por la salvación de la

nación, los que se habían sacrificado por los que todavía vivían...Nada mejor que la cruz para simbolizar... el carácter ejemplificador y útil de su sacrificio, su resurrección y salvación".

Por el contrario, hemos tenido que esperar al siglo XXI para que, al abrigo del movimiento por la Recuperación de la Memoria Histórica, empezaran a reaparecer por toda la geografía nacional lugares de memoria de los vencidos.,

Para nosotros este patrimonio tiene un enorme potencial didáctico, tanto para adquirir conocimiento sobre el hecho histórico abordado, como para conseguir la perdurabilidad de ese conocimiento, y sobre todo, para concienciar a nuestro alumnado sobre la necesidad que tenemos las sociedades civilizadas de resolver los conflictos de forma pacífica, mediante el diálogo y la negociación. Como han señalado Hernández Cardona y Rojo Ariza (2012, p. 161), cuando se recorren escenarios bélicos, ya sea un cementerio, una trinchera, un campo de concentración o un espacio memorial, hay más posibilidades de "intuir y/o comprender, en clave humana y humanista, las diversas problemáticas que rodean un conflicto".

Pues bien, con esta intención hemos realizado recientemente dos itinerarios didácticos -con diversas paradas- que han tenido como motivo un bombardeo franquista que sufrió la ciudad de Jaén el día 1 de abril de 1937. Ese día, seis aviones trimotores, prestados por la Alemania nazi a la España de Franco, encararon la ciudad desde el Sur y de una sola pasada lanzaron 68 bombas de 50 kilogramos y 7 bombas de 250 Kgr. El ataque provocó la muerte de 157 personas, 64 de ellas menores de 18 años, y más de 200 heridos.

El primero itinerario fue desarrollado con alumnado del Máster de Profesorado en ESO y Bachillerato de la Universidad de Jaén, y contó con la presencia de 33 alumnos, que son licenciados y graduados en Historia, Geografía, Historia del Arte, Humanidades, Periodismo y Teología, y que por tanto, compartían un mismo interés: ser docentes de ESO y Bachillerato.

El segundo itinerario estuvo abierto al público en general y contó con la presencia de 180 personas, vecinos y vecinas de la ciudad de Jaén, que procedían de distintos ámbitos profesionales, y diversos niveles educativos y culturales, incluso

edades, ya que asistieron desde niños y niñas hasta personas de más de 60 años de edad.

### **Objetivos**

Aunque cada uno de los itinerarios tuvo un público y objetivos diferentes, que vienen marcados por el tipo de enseñanza al que van dirigidos (enseñanza formal e informal), podemos afirmar que ambas visitas compartieron la mayor parte de los objetivos perseguidos, y que están relacionados con la adquisición de conocimiento sobre un hecho histórico importante para la ciudad de Jaén, y estrechamente relacionado con ese objetivo, otro que busca crear conciencia crítica sobre la resolución militar de los conflictos y sobre las terribles consecuencias que tienen para la población civil.

Entre los objetivos compartidos por ambos públicos están los siguientes:

- a) Conocer varios lugares de memoria que se encuentran en la ciudad de Jaén.
- b) Crear vínculos emocionales con la ciudad de Jaén, a partir de varios espacios patrimoniales.
- c) Propiciar la reflexión sobre la pérdida de valor de la vida cuando se desarrolla un conflicto armado.
- d) Contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas comprometidos con la defensa de los principios y valores democráticos y con la resolución pacífica de conflictos.
- e) Ponderar el desigual trato que han recibido las víctimas de la guerra civil.

Y en cuanto a las diferencias -todas relacionadas con los objetivos a alcanzar por el profesorado universitario- estarían:

- a) Valorar la utilidad que estos lugares tienen para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de un hecho histórico como la GCE.
- b) Reflexionar sobre la existencia de varias memorias históricas en nuestro país, y valorar si este hecho, dificulta el acercamiento a la verdad histórica.
- c) Estimar la extensión de estas visitas al alumnado de otros niveles educativos (ESO y Bachillerato).



Por otro lado, el itinerario realizado con el futuro profesorado de ESO y Bachillerato tuvo presente una reflexión docente sobre las competencias clave que podían ser trabajadas, fundamentalmente las competencias sociales y cívicas establecidas en la LOMCE.

La competencia social acerca a nuestro alumnado a cuestiones como la igualdad y no discriminación por razones políticas o culturales. La actividad exigió expresar opiniones, hacer acopio de tolerancia y comprender diferentes puntos de vista. La competencia cívica se relacionó con el conocimiento del concepto de democracia, ciudadanía y derechos humanos, así como el proceso histórico que determinó la consecución de esos derechos y un sistema político democrático.

Además, se desarrollaron actitudes y habilidades como el sentido crítico, el interés, la curiosidad, la creatividad, la empatía y el respeto por los principios democráticos, que fueron manifestados durante la tercera fase de la salida.

### **Metodología**

Aunque ambas visitas necesitaron de reflexión y valoración por parte de los organizadores, es aquí donde encontramos las mayores diferencias entre las dos actividades desarrolladas.

Las salidas de aula necesitan para que tengan éxito y se les pueda extraer una gran productividad respecto a la adquisición de conocimientos, una sosegada reflexión por parte del profesorado y la división de la actividad en tres fases de desarrollo -con distintas sesiones cada una- que permitan una aproximación a los lugares históricos que serán visitados, corroborar y afianzar los conocimientos trabajados, y valorar la adquisición de objetivos y competencias planteadas.

Por todo esto, el itinerario llevado a cabo con el alumnado universitario se desarrolló a lo largo de dos semanas, mientras que el realizado con el público sólo tuvo una duración de dos horas y treinta minutos, aunque sí coincidieron en algo: la preparación previa de la actividad necesitó de una reflexión importante por parte del equipo organizador (el docente en el primer caso y una comisión organizadora en el segundo).

Las paradas que incluía el primer itinerario eran la Iglesia de San Ildefonso, en cuya fachada encontramos la única huella física del bombardeo, ya que la misma presenta numerosos desconchones efectos del mismo; el cementerio de San Eufrasio (donde fueron trasladados y enterrados los cuerpos de los fallecidos); el refugio antiaéreo de la Plaza de Santiago (que fue construido nada más producirse el ataque), y la Cripta de la Catedral de Jaén (donde reposan los cuerpos de los 128 presos de derechas que fueron asesinados en el cementerio de Mancha Real en represalia por el bombardeo rebelde).

En el segundo itinerario tuvimos que modificar una de las paradas establecidas, debido al poco tiempo de que disponíamos. La visita al Cementerio de San Eufrasio fue cambiada por la parada en la Calle Federico de Mendizábal -esquina con el Paseo de la Estación- donde murieron 22 personas, el mayor número de fallecidos provocado por el ataque aéreo.

### *Itinerario 1*

La primera fase de la actividad se desarrolló en el aula y tuvo una duración de cuatro horas. El docente planteó la actividad, sus objetivos y fases, realizando una aproximación a la Guerra Civil y los bombardeos aéreos sobre poblaciones civiles, e interpellando continuamente al alumnado sobre estas cuestiones, sobre la necesidad de trabajar estos contenidos en el aula, y su relación con conflictos bélicos actuales, lo que permitió entablar un diálogo muy interesante e intenso entre los asistentes, ya que no todos compartían las mismas ideas sobre la Guerra Civil, ni eran partidarios de trabajar estos contenidos en el aula. Casi todos coincidieron que esta temática no fue abordada en clase cuando eran estudiantes de Primaria, Secundaria y algunos incluso, ni cuando eran estudiantes universitarios, a pesar de que muchos son graduados en Historia.

Asimismo, sólo un alumno manifestó conocer el hecho histórico abordado (el bombardeo de Jaén). 17 alumnos y alumnas manifestaron que con anterioridad a la salida habían visitado algún espacio de memoria relacionado con la guerra civil (fosas comunes, cementerios, refugios, el Valle de los Caídos), mientras que 13 señalaron que no habían tenido esta oportunidad. Incluso una alumna señaló que había visitado con anterioridad la Cripta de la Catedral de Jaén, sin ser consciente de que era un lugar de memoria de la guerra civil. Otros subrayaron que hasta

hace poco no sabían el significado que tenían los listados de personas que se encontraban en las iglesias de sus municipios, y unos pocos se extrañaban de que nadie les había hablado de este patrimonio a pesar de haber estudiado Historia. Incluso alguno denunció el uso partidista que se hace de algunos vestigios de la guerra, que como el caso de los refugios antiaéreos, y como hemos denunciado nosotros, en algunos casos no sabemos si son espacios para la paz o para la desmemoria (Jaén Milla, 2016).

En el aula utilizamos recursos didácticos como fotografías (sobre el avance de la guerra, sobre los bombardeos civiles, fosas comunes, cruz de los caídos, etc.). Sin duda, la parte más interesante de esta fase fue la parte dedicada a las causas del conflicto, que suscitó un interesante y apasionado debate.

En la segunda fase de la salida realizamos el itinerario didáctico fuera del aula.

La mayor parte del alumnado manifestó que desconocía los espacios que se visitaron, a pesar de ser muchos de ellos de la ciudad de Jaén. Como por ejemplo, los efectos del bombardeo que aún son visibles en la fachada principal de la Iglesia de San Ildefonso.

No obstante, lo que más les emocionó fue la visita a la fosa común del cementerio de San Eufrasio, donde pudieron poner nombre, apellidos y lugar de procedencia, a las cifras que se dan en clase, incluso una alumna nos llamó la atención sobre un vecino de su pueblo, lo que aumentó su sentimiento de pena por aquel sitio y los que allí fueron asesinados. A este respecto, Conxita Mir (2013, p. 169) ha señalado el valor pedagógico que estos espacios memoriales tienen, siempre que permitan “explicar los hechos a través de un discurso coherente y equilibrado, que posibilite, en suma, que alguien dicte una buena clase de historia”.



*Figura 1. Alumnado en la fosa común 702 del Cementerio de San Eufrasio (Jaén)*

La tercera parada fue la cripta de la Catedral de Jaén, que desde 1940 es un espacio de memoria de los vencedores, ya que el cabildo catedralicio decidió dedicar ese espacio para acoger los cuerpos de algunos asesinados de derechas durante la guerra. En el interior se encuentran 8 grandes losas de mármol de Carrara con los nombres de 328 asesinados, y que fueron costeados por las autoridades locales y provinciales. En una de las losas puede leerse “relación de los mártires inmolados por Dios y por España cuyos gloriosos restos yacen en esta cripta bajo el signo de la santa cruz trazada en el suelo”.

En este espacio reposan los cuerpos de 128 personas que fueron fusiladas en las tapias del cementerio de Mancha Real entre los días 2 y 7 de abril de 1937 como represalia por el bombardeo del día 1, y que se encontraban presos en la Prisión Provincial y en la Catedral. Además, hay doscientos cuerpos de presos de derechas de Jaén asesinados en Vallecas en agosto de 1936, cuando fueron trasladados a Madrid en los llamados trenes de la muerte, y cuyos cuerpos fueron exhumados en octubre de 1939 y trasladados a Jaén en 1940.

El alumnado entró a este lugar en total silencio y pudo contemplar un lugar de memoria de los vencedores que sólo hasta hace tres años ha estado cerrado a la ciudadanía de Jaén, pudiendo acceder a él únicamente familiares de los allí enterrados y autoridades civiles y religiosas. Un alumno manifestó que había visitado en varias ocasiones este espacio de culto, pero nunca lo había visto -por desconocimiento- como un espacio de memoria de la guerra.

Y por último, visitamos el refugio antiaéreo de la Plaza de Santiago, uno de los 35 refugios públicos que se construyeron en la ciudad de Jaén, entre abril de 1937 y marzo de 1939.

### *Itinerario 2*

El itinerario realizado con la ciudadanía de Jaén el día 2 de abril ha requerido la celebración de varias reuniones previas de la comisión organizadora que tuvo que valorar los objetivos de la visita, los lugares a visitar, las actividades a realizar y los recursos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.

La idea era establecer una secuencia didáctica que permitiera alcanzar conocimiento sobre el hecho histórico abordado (bombardeo de Jaén de 1937), y sobre los objetivos actitudinales perseguidos (generar rechazo hacia los conflictos bélicos).

También buscábamos empatizar con los vecinos y vecinas de Jaén que sufrieron el bombardeo. Queríamos que la visita tuviera rostro y presencia humana. Que no sólo hubiera datos y cifras, sino historias personales, historias de hombres, mujeres y niños. En definitiva, crear una vinculación emocional con varios espacios de la ciudad, cotidianos para todos nosotros, pero que la mayor parte de las personas desconocen su trágico pasado.

Además, se acordó que las aproximaciones históricas que realizaríamos nosotros tendrían que ser breves, e incluso emotivas, que se alejaran del discurso frío y envuelto en cifras y datos del historiador.

Asimismo, para que el público pudiera seguir con mayor productividad e interés la visita preparada les entregamos un díptico en el que aparecían diversas imágenes del bombardeo, algunas de las cifras más interesantes e impactantes, y alguna de las lecturas que fueron leídas durante el itinerario.

Con estos objetivos y pretensiones, comenzamos el itinerario en la Iglesia de San Ildefonso donde se utilizaron recursos didácticos como un audio que reproducía un bombardeo aéreo, así como varias fotografías de época (del bombardeo y de los destrozos causados en la ciudad) que se acompañaron al relato del docente. En la calle Federico de Mendizabal y tras una breve explicación del docente, fueron leídos varios testimonios de personas que siendo niños vivieron y sufrieron el bombardeo (algunos fueron heridos y pasaron varios meses ingresados

recuperándose de las heridas), o el testimonio de otra mujer que contó que cuando llegaron los aviones, mucha gente era la primera vez que los veían en el cielo y quedaron extasiados contemplándolos, pensando que estaban tirando pasquines. Asimismo, fue leído el testimonio de Rafael Porlán, escritor y funcionario del estado en Jaén, a quien el bombardeo le cogió en la calle. También una niña hizo una reflexión sobre los conflictos bélicos y los daños que sufren los más indefensos -los niños y niñas-. El último acto realizado en este espacio fue colocar una placa adhesiva en recuerdo de los fallecidos y heridos en ese lugar el día 1 de abril de 1937.

La tercera parada del itinerario fue el refugio de la Plaza de Santiago. Tras una breve exposición del docente sobre el lugar que íbamos a visitar y el contexto en el que se construyó -la generalización de bombardeos aéreos sobre poblaciones civiles por parte del bando sublevado- las 180 personas entramos en el refugio, nos sentamos en los bancos corridos que tiene el espacio, y tras apagar las luces y dejar el subterráneo a oscuras, escuchamos un audio sobre un bombardeo aéreo y los sonidos y sensaciones que se vivirían en ese momento. Esta fue sin duda una de las acciones más emotivas de esa tarde. A continuación, y siguiendo en el interior del refugio se leyó la crónica desgarradora que el poeta Miguel Hernández realizó del bombardeo. El poeta de Orihuela estaba por aquellas fechas en la provincia de Jaén arengando al ejército republicano.

Finalmente, el itinerario terminó en la explanada exterior de la Cripta de la Catedral de Jaén, donde en 1940, y tras ser acondicionado el espacio, fueron depositados los cuerpos de 128 presos de derechas que fueron asesinados como represalia tras el bombardeo del día 1. En este espacio, señalamos esa circunstancia, así como el esfuerzo económico realizado por parte de las autoridades locales y provinciales para convertir ese espacio en lugar de memoria de los vencidos. A continuación se leyeron varias poesías pacifistas, y terminó el itinerario con un alegato en favor de la resolución pacífica de los conflictos.



*Figura 2. Participantes en el itinerario 2 ante la fachada principal de la Iglesia de San Ildefonso*



*Figura 3. Participantes en el itinerario 2 en el interior del Refugio de la Plaza de Santiago*

## **Resultados**

La tercera fase del itinerario realizado con el alumnado se desarrolló nuevamente en el aula. Solicitamos que se trabajara con anterioridad una serie de preguntas para entablar un diálogo-debate, que buscaba reflexionar sobre los objetivos planteados, las competencias apuntadas y los contenidos trabajados en la actividad.

Todo el alumnado valoró muy positivamente la visita realizada por la emotividad que tiene acercarse a los escenarios de la guerra, que permite empatizar con quienes sufrieron la guerra, ya que se despiertan las emociones y sentimientos de

los visitantes; "oler, palpar y visualizar el horror" como nos señaló una alumna, y sentir la angustia y la desesperación de los refugiados en un subterráneo. El alumnado manifestó que la relación de cifras y datos en la clase no tiene el efecto devastador en nuestras conciencias como cuando nos posicionamos delante de una relación nominal de víctimas en una fosa común. En definitiva, se facilita la adquisición de conocimiento con mayor facilidad y productividad que cuando se hace de forma teórica.

También se señaló en el debate que la temática sigue siendo tabú para trabajarla en el aula, porque genera polémica. Es por esto, por lo que una gran parte del profesorado no imparte esa parte del temario, escudándose en que no les da tiempo, o lo hacen de forma positivista, centrándose en los hechos y datos objetivos, y no prestando atención ni tiempo a lo más importante: analizar las causas que provocaron el enfrentamiento. Además, se señaló que el desconocimiento de un hecho tan importante de nuestra historia reciente es un peligro para nuestro presente y futuro.

Un alumno planteó una reflexión muy interesante: el profesorado es heredero de una educación que no fomentó el pensamiento crítico y sí en cambio, los prejuicios y el odio hacia el otro, hacia aquellos que no reconocemos como iguales, lo que se ha traducido entre otras cuestiones, en que una parte importante de la sociedad española siga pensando y valorando el conflicto en términos de buenos y malos, y cómo el discurso sobre el mismo ha estado hasta épocas muy recientes en manos de los vencedores, la Segunda República, el movimiento republicano y los avances ciudadanos conseguidos por estos siguen siendo ocultados.

También se planteó el miedo y rechazo que tiene esta temática entre la derecha de nuestro país porque ese pasado les lleva a un pasado incómodo desde su ámbito familiar, y eso es incompatible con los valores y principios democráticos que sustentan nuestro actual sistema político y de convivencia.

El alumnado manifestó en su inmensa mayoría su desacuerdo por el desigual trato que se ha dado a las víctimas de la guerra, reflejo de los déficits democráticos con los que se forjó la transición, no entendiéndose como después de cuarenta años de democracia aún haya cuerpos en cunetas y fosas comunes,



e incluso que existan importantes resistencias en la sociedad española para solucionar este problema. Algunos manifestaron su desacuerdo con el hecho de que mientras hay un reconocimiento público a personas que trabajaron por subvertir el orden constitucional y fueron responsables directos del asesinato de muchos vecinos de la ciudad, los que trabajaron por construir la democracia y los valores de ciudadanía, no aparezcan en el callejero de la ciudad.

También se plantearon algunas actividades para realizar en su futuro profesional: trabajar con fuentes orales, especialmente, familiares del alumnado; que los familiares nos acompañen a los espacios de la guerra y nos relaten su experiencia; estudiar los protocolos de actuación en caso de un ataque aéreo y simular la entrada y estancia en un refugio durante un ataque, para valorar las reacciones y sensaciones del alumnado; utilización de audio en los refugios, reproduciendo un bombardeo; comparar la guerra civil con los conflictos bélicos actuales, para que el alumnado entienda que la guerra no es algo del pasado; lectura de poemas pacifistas en los espacios visitados; analizar fotografías de época, por ejemplo, de bombardeos sobre poblaciones civiles; aproximación biográfica a algunas de las personas que se encuentran enterradas en la fosa común o en la cripta de la Catedral.

Respecto al itinerario 2, una vez finalizada la actividad numerosas personas nos agradecieron la organización de la actividad, nos abordaron para contarnos historias personales sobre aquella tarde de 1937 e incluso para pedirnos información sobre personas que fallecieron durante la guerra. Asimismo, la prensa local de la ciudad recogió al día siguiente el desarrollo del itinerario señalando la importancia que tienen estas actividades para conocer y conservar la memoria de la ciudad, y para formar a una ciudadanía capaz de resolver pacíficamente los conflictos (*Diario Jaén*, 3 de abril de 2016).

## **Conclusiones**

Entendemos que la enseñanza formal e informal pueden y deben contribuir a afianzar un relato historiográfico que permita superar este episodio tan dramático de nuestra historia. Y para esto es necesario, que el discurso que nos guíe esté sostenido por la verdad histórica y por los principios y valores democráticos en los

que se basa nuestro actual sistema de convivencia, creando pensamiento crítico entre los asistentes, y de rechazo al discurso de odio que se afianzó durante la guerra y la dictadura, y que todavía hoy se esgrime entre algunos sectores sociales, para no dialogar ni negociar con los que consideran sus antagonistas.

El aprendizaje vivencial, el que se experimenta, es infinitamente más productivo, que el que se adquiere en el aula a partir de las explicaciones del docente, aunque se utilicen numerosos y variados recursos didácticos. Nada se puede comparar a estar en un escenario de la guerra, a estar en la Historia, y que el alumnado y la ciudadanía sean protagonistas de su proceso de adquisición de conocimiento.

Cuando el alumnado pasea por la historia, pone imágenes a los datos que se estudian en los manuales, tiene más posibilidades de que el conocimiento adquirido permanezca mucho más tiempo con él, incluso para siempre, que reflexione sobre lo ocurrido, que investigue por sí mismo, y sobre todo, que entienda que los hechos señalados en los libros ocurrieron en realidad, como lo atestigua el patrimonio que nos dejó, esa fuente de conocimiento de la Historia que tenemos en nuestros pueblos y ciudades.

Asimismo, cuando el alumnado y la ciudadanía en general, se acerca a estos testigos de la infamia, testigos de lo más terrible que puede realizar el ser humano, se afianzan los pensamientos y actitudes positivas sobre la resolución pacífica de los conflictos, sobre las normas y pautas de convivencia pacífica.

### **Referencias bibliográficas**

Del Arco, M.A. (2014). Las cruces de los caídos: instrumento nacionalizador en la cultura de la victoria. En M. A. Del Arco, Fuertes, C., Hernández, C. y Marco, J. (eds.), *No solo miedo, Actitudes políticas y opinión popular bajo la dictadura franquista (1936-1977)* (pp. 65-82). Granada: Comares.

Hernández Cardona, F.X. y Rojo Ariza, C. (2012). Arqueología y didáctica del conflicto: el caso de la Guerra Civil Española. *Didácticas Específicas*, 6, 159-176.

Jaén Milla, S. (2016). Didáctica y museografía aplicada a los refugios antiaéreos de la Guerra Civil Española. En M<sup>a</sup>. Guzmán Pérez (Coord.). *Patrimonio y educación. Una propuesta integradora* (pp. 67-74). Granada: Universidad de Granada.

Mir Curcó, C. (2013). Rememorar a las víctimas: un recorrido por los espacios de duelo de las violencias de guerra y posguerra en Cataluña. En C. Mir Curcó y Gelonch Solé, J. (eds.), *Duelo y memoria. Espacios para el recuerdo de las víctimas de la represión franquista en perspectiva comparada* (pp. 139-169). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

## **ANÁLISIS CURRICULAR DE LOS ELEMENTOS PATRIMONIALES EN LA ASIGNATURA DE SOCIAL SCIENCE DEL PROGRAMA CBM (COLEGIOS BILINGÜES DE LA REGIÓN DE MURCIA) EN MÉTODOS DE TERCER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**María Esther López Peinado**

**Francisco López Peinado**

*Universidad de Murcia*

### **Introducción**

Pese a la leve bajada en 2015 de la tasa de abandono escolar español, aún distamos mucho de poder llegar a los objetivos fijados para el 2020 por el Consejo de la Unión Europea y para poder mejorar, se nos recomienda seguir las recomendaciones para los colectivos implicados en educación (OECD, 2015).

Según el informe de la OCDE en 2015, el problema español no radica en una falta de inversión económica ya que en sus tablas podemos comprobar cómo se invierte un porcentaje superior que en Finlandia y Países Bajos, no obstante, se observa como los resultados no llegan y de nuevo los resultados PISA nos dejan veinte puestos detrás de los anteriormente citados.

Llegados a este punto solamente cabe preguntarse qué es lo que sucede, y analizar otros factores que no son los meramente económicos, tal vez esta vorágine de leyes educativas según nos apunta Ibáñez en 2014, (siete en apenas cuarenta y seis años: LOECE, LODE, LOGSE, LOPEG, LOCE, LOE, LOMCE), el

desconcierto educativo, la falta de referencias, directrices oportunas, formación precisa y de calidad. Además de ello, a este galimatías debemos sumar la frenética carrera por parte de las comunidades autónomas para implantar programas bilingües, dando respuesta así a uno de los objetivos establecidos para el 2020 por la Unión Europea (Marnieri, 2009).

Da la sensación de que los docentes asisten a la responsabilidad de responder a una multitud de planes, proyectos y objetivos establecidos sobre los cuales ni tienen dominio profundo ni saben cómo articularlos para abordarlos de manera exitosa como viene ocurriendo en algunos países miembros de la U.E (Unión Europea).

Con la finalidad de unificar los aprendizajes en las diferentes etapas educativas, desde en Consejo de la Unión Europea se han definido unas competencias clave. Éstas, combinan conocimientos, capacidades y aptitudes y pretenden cubrir las necesidades para el desarrollo personal, inclusión social y acceso al empleo (Coll, 2007). No obstante, si observamos nuestra educación aún seguimos viendo como el estudio memorístico de conceptos sigue contando de mayor importancia entre un gran porcentaje de docentes sobre el logro de otras destrezas y capacidades. Es ahí donde podríamos afirmar que chocan los planes, proyectos y legislación con la realidad educativa. El proceso de abordaje no está en sintonía con la planificación inicial.

LOMCE en 2013 (actual ley educativa), obedeciendo a lo establecido por la U.E fija esas 7 competencias establecidas y en su Artículo 13 (Capítulo III), nos ofrece indicaciones metodológicas acerca de cómo proceder a abordarlas. En estas orientaciones metodológicas destacan la reflexión e investigación, tareas que supongan un reto y desafío intelectual, diseño de proyectos que empleen de manera significativa la lectura, escritura, TIC (tecnologías de la información y la comunicación) así como la expresión oral, trabajo en equipo y trabajo cooperativo, selección de materiales diversos, variados, interactivos y accesibles y destaca que todo ello se realice de manera significativa recurriendo a contenidos cercanos a la realidad del alumnado. Finalmente, se da la libertad a los centros docentes de diseñar e implantar métodos pedagógicos propios con la finalidad de responder a esa demanda última que hemos mencionado.

Como podemos observar, esta ley educativa articula de manera muy flexible la actuación docente dentro del aula y dota al profesor de autonomía plena para el diseño y desarrollo de su labor. No obstante, debemos replantearnos de nuevo por qué el profesorado sigue sometido a las grandes editoriales en lugar de crear ese método propio que se adapte lo más fielmente a la realidad contextual del alumnado hacia el cual se dirige su acción docente; ¿Acaso responde un libro estandarizado a la misma realidad escolar vivida por un alumno que habita en un entorno rural al de otro que habita en la gran ciudad?, ¿resultan significativos los mismos contenidos?, ¿tienen la mismas características ese alumnado?, ¿necesitarán las mismas cosas, los mismos métodos?...

Referente a ello, una de las materias que más precisa ser adaptada al entorno y que sea abordada de una manera lo más significativamente posible para su correcto conocimiento, es la que nos aborda en el presente estudio: Las ciencias Sociales. Ocupan una de las cinco asignaturas troncales establecidas por LOMCE. Además de ello, observamos como también están presentes en las siete competencias referenciadas por la U.E: Competencias sociales y cívicas.

De las Ciencias Sociales se espera que se estudien a las personas como seres sociales y su realidad en sus aspectos geográficos, sociológicos, económicos e históricos.

Nuestro objetivo en el presente estudio es el de analizar los elementos patrimoniales en manuales escolares de tercer curso de Educación Primaria establecidos por LOMCE. Observaremos si están o no presentes en su totalidad en dos grandes editoriales que han elaborado un método bilingüe para dicha asignatura. Con ello, queremos plasmar si los materiales propuestos por las editoriales se adaptan a las demandas legislativas que hemos citado anteriormente o si por lo contrario quedan sin ser abordados y crean lagunas al respecto.

## **Propuesta teórica**

### *Justificación*

Este estudio surge ante la necesidad de buscar una respuesta a si existe o no coherencia entre la legislación presente y la realidad educativa. Intenta analizar uno de los pilares clave de la labor docente como es la programación de aula, mediante el análisis de dos grandes editoriales presentes en el mercado, e intenta justificar la necesidad de un giro dentro del aula adaptándose a las demandas del estudiante actual.

### *Búsqueda de información*

Para la contextualización, fundamentación bibliográfica y desarrollo del presente estudio, se realiza una exhaustiva revisión bibliográfica del estado de la cuestión de todas aquellas publicaciones científicas en las bases de datos TESEO, REDINEC, ERIC, MANES, REDUC realizadas entre los años 2007 y 2015.

### *Descripción del estudio*

Como punto de partida abordaremos los contenidos establecidos por LOMCE en el Bloque 4 de currículo para la asignatura de Social Science de tercer curso que lleva por título: Las huellas del tiempo.

Reunidos con los docentes implicados en el desarrollo de esta asignatura, se han establecido y validado unos ítems para la observación de dos propuestas didácticas de diferentes editoriales. Ambas son de gran envergadura en la actualidad y tenemos dos muestras de las mismas en nuestro centro que nos han llegado a modo de promoción.

Los ítems consensuados analizarán en ambas propuestas las siguientes cuestiones (en las tablas de observación aparecen numerados bajo el signo “¿?”):

1. Se emplea el vocabulario y los conocimientos previos del alumno, buscando como objetivo la adquisición el uso de vocabulario propio de las ciencias sociales.
2. Se relacionan las actividades de aprendizaje con la vida del alumnado y aprovechando los recursos del entorno.
3. Se incorporan recursos audiovisuales de manera habitual para visionar determinados contenidos del área (hechos históricos).

4. Se plantean tareas manipulativas en las que, mediante el uso de técnicas plásticas, se puedan consolidar los aprendizajes propios del área (modelado con arcilla y otros materiales.)
5. Se plantean trabajos y presentaciones a nivel individual, así como en equipo, que supongan la elaboración de un producto significativo a raíz de la búsqueda, selección y organización de información de carácter histórico, mostrando habilidad para trabajar individualmente como de manera colaborativa.
6. Se incluyen actividades de exposiciones o debates previamente preparados sobre contenidos propios del área, en la actividad cotidiana del aula, en la que usen vocabulario específico de la misma con precisión.
7. Se abordan los siguientes contenidos de 3º LOMCE: El tiempo histórico y su medida: año, siglo. Las fuentes históricas y su clasificación. Cambios a lo largo de la historia. Vivienda, vestido, organización familiar y social, formas de trabajo. Nuestro Patrimonio histórico y cultural.
8. Recoge los Criterios de evaluación establecidos para este curso:
  1. Utilizar las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad para ordenar temporalmente algunos hechos históricos y otros hechos relevantes.
  2. Desarrollar la curiosidad por conocer las formas de vida humana en el pasado, valorando la importancia que tienen los restos para el conocimiento y estudio de la historia y como patrimonio cultural que hay que cuidar y legar.
  3. Valorar la importancia de los museos, sitios y monumentos históricos como espacios donde se enseña y se aprende mostrando una actitud de respeto a su entorno y su cultura, apreciando la herencia cultural.
9. Recoge los Estándares de aprendizaje fijados para este curso:
  - 1.1. Utiliza nociones (pasado, presente futuro), situando acontecimientos familiares o locales.
  - 1.2. Reconoce el siglo como unidad de medida del tiempo histórico.



2.1. Identifica algunos cambios a lo largo del tiempo: vivienda, vestido, organización familiar y social, formas de trabajo.

2.2. Muestra curiosidad por conocer hechos y acontecimientos históricos mediante la lectura y consulta de diferentes medios: revistas, vídeos, libros, TIC, cómics.

3.1. Asume el comportamiento que debe cumplirse cuando visita un museo, un resto arqueológico o un edificio de interés histórico o artístico.

Una vez fijados los 9 ítems observables, analizamos el tema de ambas editoriales que hace referencia a los contenidos relacionados con el bloque 4 del currículo que lleva por título “Las huellas del tiempo”. Observemos la tabla referente a la primera editorial:

Tabla 1. Recogida de datos editorial Observada 1

¿?	TEMA: TIME AND HISTORY	
1	No se emplean actividades tipo <i>brainstorming</i> para reconocer el vocabulario y los conocimientos previos del alumnado	
2	Plantea una actividad que tengan relación con situaciones cotidianas del alumnado: elaborar una cronología de su zona	
3	Se emplean recursos audiovisuales en 3 actividades de las 6 sesiones en las que está planificada esta unidad formativa	
4	No se plantea ninguna tarea manipulativa como medio para consolidar los aprendizajes planteados	
5	Se plantea una actividad individual donde el alumno tiene que exponer una parte de la unidad en la sesión sexta junto con la cronología que ha elaborado. (Se le indica que emplee las tecnologías de la información para ello). No se plantea ninguna actividad grupal	
6	La única actividad de exposición que se plantea en toda la unidad es la anteriormente mencionada (exposición individual de una parte de la unidad)	
7	La editorial presenta 11 contenidos frente a los 4 del currículo y no se corresponde fielmente. Las similitudes encontradas son:	
	<b>LOMCE. Curso 3º.</b> <b>Contenidos: Bloque 4</b>	<b>ANALOGÍAS ENCONTRADAS EN LA EDITORIAL</b>
	El tiempo histórico y su medida: año y siglo	La medición del tiempo: año, década, siglo, milenio y edad
	Las fuentes históricas y su clasificación	Las edades de la historia. Las fuentes históricas
	Cambios a lo largo de la historia: Vivienda, vestido, organización familiar y social, formas de trabajo	(Interés por comprender cómo se vivía en el pasado)
	Nuestro Patrimonio histórico y cultural	Nuestro patrimonio: interés por comprender

		cómo se vivía en el pasado y valorar importancia de fuentes históricas.
<b>8</b>	Los criterios de evaluación establecidos por la editorial son 11 frente a los 3 que nos determina el currículo. Las analogías encontradas son:	
	<b>LOMCE. Curso 3º. Criterios de evaluación.</b>	<b>ANALOGÍAS ENCONTRADAS EN LA EDITORIAL</b>
	1. Utilizar las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad...	Utilizar las nociones básicas de tiempo (pasado, presente y futuro) para situar sucesos en el tiempo
	2. Desarrollar la curiosidad por conocer las formas de vida humana en el pasado...	Desarrollar interés por comprender cómo se vivía en el pasado y valorar la importancia de conservar nuestro patrimonio
	3. Valorar la importancia de los museos, sitios y monumentos históricos...	(No hay ningún criterio de evaluación referente)
<b>9</b>	Los estándares de la editorial son 23 frente a los 5 del currículo. Las analogías encontradas entre ambos son:	
	<b>LOMCE. Curso 3º. Estándares de aprendizaje</b>	<b>ANALOGÍAS ENCONTRADAS EN LA EDITORIAL</b>
	1.1. Utiliza nociones (pasado, presente futuro), situando acontecimientos familiares o locales.	1. Define los conceptos de pasado, presente y futuro y elabora una cronología sencilla sobre su zona 2. Describe acontecimientos relacionados con el pasado, presente y el futuro 3. Elabora cronologías sencillas y sitúa sucesos en ellas 4. Ubica los sucesos del pasado en el tiempo y el espacio
	1.2. Reconoce el siglo como unidad de medida del tiempo histórico.	1. Identifica las unidades que utilizamos para medir el tiempo histórico (año, década, siglo y milenio) 2. Ordena cronológicamente acontecimientos históricos mediante el uso de cronologías
	2.1. Identifica algunos cambios a lo largo del tiempo: vivienda, vestido, organización familiar y social, formas de trabajo.	1. Muestra curiosidad por saber cómo se vivía en el pasado
	2.2. Muestra curiosidad por conocer hechos y acontecimientos históricos mediante la lectura y consulta de diferentes medios: revistas, vídeos, libros, TIC, cómics.	1. Utiliza las tecnologías de la información para buscar, seleccionar y presentar información
	3.1. Asume el comportamiento que debe cumplirse cuando visita un museo, un resto arqueológico o un edificio de interés histórico o artístico.	(No hay ningún estándar referente)

Tabla 2. Recogida de datos editorial Observada 2

<b>¿?</b>	<b>TEMA: HISTORY AROUND US</b>
<b>1</b>	En evaluación inicial (sesión 1) plantea una actividad tipo <i>brainstorming</i> para conocer los conocimientos previos del alumnado
<b>2</b>	Plantea una actividad que tengan relación con situaciones cotidianas del alumnado: observar qué inventos han podido crear los romanos a su

	alrededor	
3	Se emplea la PDI para proyectar una pequeña presentación del software del libro y se sugiere entrar en los 3 recursos audiovisuales si sobra tiempo en las sesiones de trabajo pero no existe ningún tipo de interacción por parte del alumno.	
4	Plantea una actividad que consiste en plantar 1 millón de árboles haciendo una campaña y recaudando fondos.	
5	Se plantea una actividad individual donde el alumno tiene que exponer una parte de la unidad en la sesión sexta. Se le indica que emplee las tecnologías de la información para ello. No se plantea ninguna actividad grupal	
6	No se plantean actividades de exposición ni individual ni colectivas	
7	La editorial presenta 14 contenidos frente a los 4 del currículo y no se corresponde fielmente. Las similitudes encontradas son:	
	<b>LOMCE. Curso 3º. Contenidos: Bloque 4</b>	<b>ANALOGÍAS ENCONTRADAS EN LA EDITORIAL</b>
	El tiempo histórico y su medida: año y siglo	Unidades para medir el tiempo y sus equivalencias
	Las fuentes históricas y su clasificación	Las edades de la historia. Las fuentes de la historia y su clasificación (La prehistoria, la Edad Antigua, Media, Moderna, Contemporánea)
	Cambios a lo largo de la historia: Vivienda, vestido, organización familiar y social, formas de trabajo	(No expone ningún contenido referente)
	Nuestro Patrimonio histórico y cultural	(No expone ningún contenido referente)
8	Los criterios de evaluación de la editorial son 5 frente a los 3 del currículo. La analogías encontradas con los tres del currículo son:	
	<b>LOMCE. Curso 3º. Criterios de evaluación.</b>	<b>ANALOGÍAS ENCONTRADAS EN LA EDITORIAL</b>
	1. Utilizar las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad...	- Identificar las unidades de medida del tiempo histórico - Utilizar nociones y unidades temporales básicas
	2. Desarrollar la curiosidad por conocer las formas de vida humana en el pasado...	Desarrollar la curiosidad por conocer las formas de vida humana del pasado
	3. Valorar la importancia de los museos, sitios y monumentos históricos...	Valorar la herencia cultural de la localidad y del entorno y situarla en el tiempo
9	Los estándares de aprendizaje establecidos por la editorial son 17 frente a los 5 que nos determina el currículo. Las similitudes son:	
	<b>LOMCE. Curso 3º. Estándares de aprendizaje</b>	<b>ANALOGÍAS ENCONTRADAS EN LA EDITORIAL</b>
	1.1. Utiliza nociones (pasado, presente futuro), situando acontecimientos familiares o locales.	1. Define día y hora 2. Define los tiempos pasado, presente y futuro 3. Traza líneas de tiempo y asigna sucesos en ellas 4. Ubica los sucesos del pasado en el tiempo y el espacio
	1.2. Reconoce el siglo como unidad de medida del tiempo histórico.	1. Reconoce el siglo como unidad de medida del tiempo histórico
	2.1. Identifica algunos cambios a	1. Muestra curiosidad por conocer las

	lo largo del tiempo: vivienda, vestido, organización familiar y social, formas de trabajo.	distintas formas de vida del pasado
	2.2. Muestra curiosidad por conocer hechos y acontecimientos históricos mediante la lectura y consulta de diferentes medios: revistas, vídeos, libros, TIC, cómics.	(No hay ningún estándar referente)
	3.1. Asume el comportamiento que debe cumplirse cuando visita un museo, un resto arqueológico o un edificio de interés histórico o artístico.	(No hay ningún estándar referente)

## Discusión y conclusiones

En este bloque establecido por LOMCE (“Las Huellas del tiempo”), se pretende que el alumno desarrolle la curiosidad por conocer las formas de vida humana en el pasado y que valore la importancia que tienen los restos para el conocimiento y estudio de la historia y como patrimonio cultural que hay que cuidar y legar.

Una de las cosas más significativas para nuestro alumnado es precisamente vivenciar el patrimonio autóctono mediante la visita a museos, trabajos cooperativos de investigación, exposiciones, elaboraciones manuales de figuras o monumentos representativas... en ambos métodos analizados este tipo de actividades no son planteadas. Además, como podemos comprobar: no se ajustan fielmente al currículo establecido llegando incluso a saltarse apartados del mismo y ampliando otros que consideran más relevantes. Como ya conocemos, pese a que el currículo es abierto y flexible, los docentes se comprometen a abordar lo en él presente y todo aquello que aporten de manera extra en sus sesiones de trabajo no debe ser evaluado y en ambas editoriales se observa como en sus propuestas de evaluación las ampliaciones efectuadas entran dentro de la prueba propuesta por las mismas.

Como conclusión, podemos observar que trabajar sometido a unos materiales preestablecidos deja muchos cabos sueltos y no se ajusta ni a la legislación ni mucho menos a nuestra obligación como docentes: crear un verdadero clima de conocimiento donde la enseñanza aprendizaje venga planificada y guiada por las características que nos marque el grupo con el que trabajamos.

## Referencias bibliográficas

- García, A.V. (2011). La reducción del fracaso escolar. Asignatura pendiente del sistema educativo español. Avances en supervisión educativa: *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (14), 5.
- Marnieri, M.T. (2009). Comunidad Europea: directrices del Consejo de Europa en el ámbito cultural y lingüístico. *Revista de Lenguas Modernas*, 10, 297-304.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Consejo de la Unión Europea (2010). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020») (2009/C 119/02). *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 437-445.
- OECD (2015). *Education at a Glance 2015: Oecd Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Ibáñez Fombellida, S. (2014). *Comparación de leyes educativas. De la Ley General de Educación de 1970 a la LOMCE* (Trabajo Fin de Grado inédito).
- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 diciembre.

## **LOS BIENES PATRIMONIALES LOCALES, UN RECURSO DIDÁCTICO EN EL ENTORNO DEL ESTUDIANTE: EVALUACIÓN DE SU USO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**José Pascual Marín Morcillo**

**M<sup>a</sup> Carmen Sánchez Fuster**

*Universidad de Murcia*

### **Introducción**

La educación patrimonial es, en la actualidad, una línea de investigación en auge (Prats, 2003), en cambio su presencia en el currículo y en ámbito educativo es insuficiente. Con mucha frecuencia, en el entorno más inmediato del alumno hay monumentos, centros de interpretación, conjuntos arqueológicos y etnográficos con un gran potencial didáctico y que constituyen una herramienta muy adecuada para que el estudiante conozca la historia de ese lugar. Con la visita a estos lugares el estudiante obtendrá datos más directos y vivenciales que aquéllos que les puede aportar un libro de texto. Es importante que los estudiantes conozcan la historia y el patrimonio que les rodea, ya que sólo si lo valoran lo querrán proteger y transmitir a generaciones futuras. Que los jóvenes se sensibilicen con la protección y conservación del patrimonio cultural y natural puede ser, sin duda, la vía más adecuada para construir ciudadanos críticos y participativos.

Con el fin de identificar y valorar el conocimiento que los jóvenes tienen del patrimonio de la región y, en concreto, del municipio donde residen, se ha

diseñado un cuestionario semiestructurado que ha sido cumplimentado por el 70% de los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) del municipio de Cieza (Murcia). En este artículo se presentan los resultados obtenidos.

## **Marco Teórico**

Epistemológicamente hablando se entiende por patrimonio un conjunto de bienes culturales, materiales e inmateriales, y naturales que por su valor histórico, artístico, antropológico, tecnológico y medioambiental, nos han sido heredados al conjunto de la sociedad como testigos contemporáneos de hechos pasados y, como tales, toda la sociedad, en su conjunto, debe de conservar para transmitir a las futuras generaciones.

El patrimonio es una construcción social (Agudo, 2009; Cuenca, 2013; García et al., 2008; García, 2011), los bienes patrimoniales son testigos contemporáneos de hechos del pasado que la sociedad ha heredado y, por lo tanto, ésta tiene y debe de conservar para las generaciones futuras. En este sentido, el patrimonio en sí no tiene ningún valor, son las personas quienes se lo tienen que dar. Cualquier bien patrimonial está cargado de simbología, y ésta tiene que ser transmitida a las personas para que desarrollen la conciencia de pertenencia hacia dicho bien. En este sentido, se podría decir que el patrimonio, en su conjunto, es educable (Fontal, 2013). De ahí la importancia de que el profesor de Ciencias Sociales sea capaz, a través de estrategias, de sensibilizar al alumnado ante el patrimonio (Lavado, 2003).

Existen muchas maneras de insertar el patrimonio en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fontal, 2013), que van desde integrar determinados contenidos de carácter patrimonial en el currículo hasta tratarlo como una disciplina propia integrada en el currículo escolar. Sin embargo hay un gran desfase entre el potencial didáctico que el patrimonio tiene en el marco de la enseñanza de las Ciencias Sociales, y su presencia en las directrices de los planes de estudios (Pinto y Molina Puche, 2015).

La didáctica del patrimonio no debe convertirse en un método más de transmisión memorística de conocimientos, ni tampoco la excusa perfecta para realizar salidas extraescolares ociosas (Estepa, 2001; García, 2008; González Pagès, 2005). Por

el contrario, debe ser un recurso didáctico que permita al alumno reconocer su presente a través del estudio del pasado a formar una ciudadanía más crítica reflexiva y participativa (Cuenca, 2013; Estepa, 2001;). Se hace necesaria la delimitación del propio concepto de patrimonio hacia una concepción más integrada y holística donde el patrimonio monumental no tenga exclusividad y se ponga en valor su carácter como fuente primaria con contenido propio que transmita a los alumnos la concepción de identidad.

## **Objetivos**

El objetivo de este trabajo es identificar los conocimientos que los jóvenes tienen del patrimonio natural, histórico-cultural de la región donde residen. El estudio se enmarca en el municipio de Cieza (Murcia). Se ha elegido este ámbito territorial por su posición central en la Región de Murcia, por su cercanía a la capital, por su riqueza patrimonial y por contar con dos institutos de Educación Secundaria. Se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer qué entienden por patrimonio los estudiantes.
2. Identificar sus preferencias ante los bienes patrimoniales en función de su tipología (monumental, natural, etnográfico, inmaterial).
3. Identificar qué bienes patrimoniales de la localidad son los más apreciados por los estudiantes.
4. Conocer a través de qué instituciones (familia, colegio e instituto) han realizado la visita.
5. Valorar la presencia de la educación patrimonial en el aula.
6. Constatar el valor que le dan a la conservación del patrimonio.

## **Metodología**

Con el fin de identificar los conocimientos que los estudiantes de los Institutos de Educación Secundaria “Los Albares” y Diego Tortosa de Cieza poseen sobre el patrimonio, se les ha pedido que cumplimenten un cuestionario semi-estructurado relativo al patrimonio cultural y natural de su entorno. La herramienta de



evaluación se ha elaborado en base a las recomendaciones de autores como Casas, García y González (2006); Serrano Pastor (2008). Se ha apostado por un cuestionario que consta de 6 ítems identificativos de los encuestados (grupo, nombre, sexo, edad, lugar de nacimiento y lugar de residencia). El cuestionario consta de 22 preguntas dicotómicas y de 2 preguntas de carácter abierto. El muestreo ha sido de tipo intencional, de carácter no probabilístico y la muestra se encuentra conformada por todos los alumnos y alumnas de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) de los institutos existentes en el Municipio de Cieza: “I.E.S. Diego Tortosa” e “I.E.S. Los Albares”.



*Figura 1. Algunas de las imágenes que ilustran el cuestionario.*

El cuestionario incluye imágenes a color de bienes patrimoniales, nacionales, regionales y locales. Se pretende evaluar el conocimiento que los estudiantes tienen del patrimonio en general, en cuanto a su definición, que identifiquen, a través de imágenes, los bienes que le resulten más atractivos, conocer quién les ha llevado a visitarlos (colegio, instituto, familia), valorar si conocen el patrimonio de su región y de su localidad, si han estudiado antes el concepto de patrimonio y constatar el valor que le dan a la conservación del mismo. El cuestionario se ha distribuido entre 630 estudiantes de 1º, 2º, 3º y 4º curso; en concreto el 70 % aproximadamente del alumnado de secundaria del municipio de Cieza (Murcia) y se les ha entregado en papel con las imágenes en color, en el aula y dentro del horario lectivo.

Se ha elegido el municipio de Cieza por atesorar dentro de su territorio una buena representación de bienes patrimoniales de distintas tipologías: arqueológicos, etnológicos, inmateriales, industriales y naturales.

## Resultados

A continuación se exponen los resultados obtenidos en el análisis para cada uno de los objetivos planteados.

### *Qué entienden los estudiantes por patrimonio*

La primera pregunta del cuestionario es de carácter abierto, se les pide a los alumnos que definan brevemente que entienden por patrimonio. El 59,50 % del alumnado encuestado no consigue dar una definición correcta (Tabla 1). Se ha valorado como correcta la definición en la que los estudiantes definen el patrimonio como aquellos lugares o monumentos antiguos que poseen un valor histórico a pesar de no ser una definición completa. En ninguna de las definiciones aportadas por los jóvenes se alude a las costumbres, objetos y tradiciones. Los estudiantes perciben el valor histórico del patrimonio, pero no sus componentes antropológico, social, tecnológico artístico o medioambiental.

*Tabla 1. Definición correcta del concepto de patrimonio.*

	<b>Frecuencia</b>	<b>% de SI</b>	<b>% de NO</b>
<b>TOTAL</b>	620	40,50%	59,50%

### *Preferencias ante los bienes patrimoniales*

Con la segunda pregunta del cuestionario, se ha tratado de identificar las preferencias del alumnado en cuanto a bienes patrimoniales y cuantificar el número de estudiantes que los han visitado en alguna ocasión. Con tal fin, en este apartado del cuestionario se muestran fotografías de diferentes bienes patrimoniales nacionales y regionales de distinta tipología (patrimonio monumental, arqueológico, natural e inmaterial). Para representar el patrimonio monumental se ha elegido la Alhambra (Granada) por ser el monumento español más conocido y de los más visitados de España. La catedral de Murcia y el teatro romano de Cartagena se han incluido por ser los bienes patrimoniales más representativos de la Región de Murcia.

Los resultados muestran (Figura 2) que los estudiantes prefieren los bienes patrimoniales de carácter monumental y arqueológico a los de carácter inmaterial. Es de destacar que los monumentos regionales aparecen con valoraciones por encima de los obtenidos por la Alhambra, tan solo el 37% de los alumnos afirma haber visitado este monumento. Es un dato significativo al que habrá que prestar atención ya que este monumento se sitúa tan solo a unas horas de la Región de Murcia. Surgen reflexiones como ¿No se realizan itinerarios didácticos en secundaria fuera del territorio de la Región de Murcia? ¿No se les ofrece a los estudiantes dentro del ámbito académico la posibilidad de visitar uno de los monumentos más representativos de España?

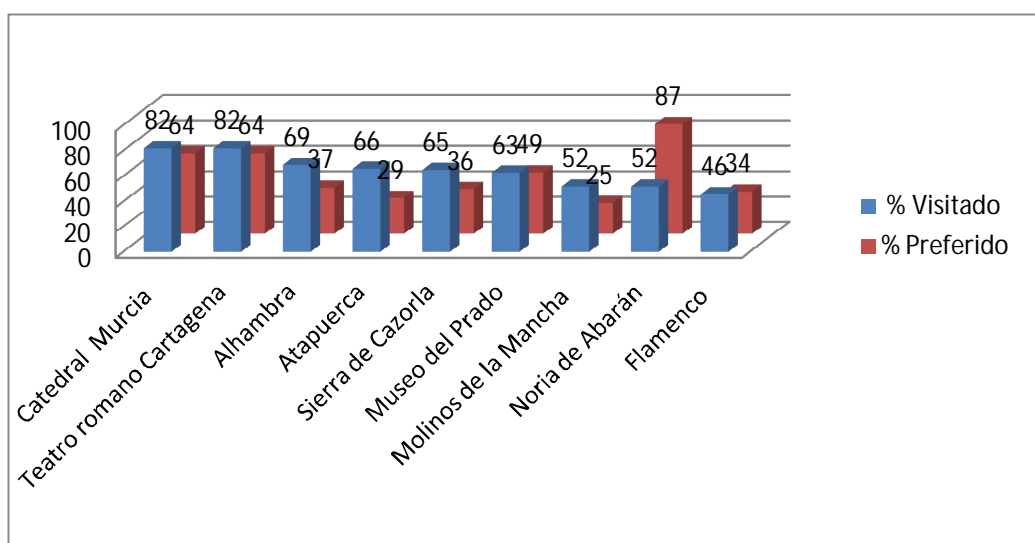


Figura 2. Bienes patrimoniales preferido y visitados por los estudiantes.

El yacimiento de Atapuerca (Burgos) a pesar de ser de los menos visitados (29%), está entre los preferidos por los alumnos y alumnas (66%), esto se debe a que es un contenido que incluyen los libros de texto y del que se hace una gran labor de divulgación científica por parte de los investigadores que dirigen la excavación.

El bien patrimonial más visitado por los estudiantes (87%) es la noria de Abarán (Murcia). Aunque por su localización en el entorno de los centros es una de las salidas que planifican anualmente los centros, es uno de los bienes patrimoniales menos valorados. Los bienes patrimoniales menos apreciados por los estudiantes son los de carácter etnográfico e inmaterial, en concreto los molinos de la Mancha y el flamenco, con valores del 45% y el 52% respectivamente, son también los

que reciben menor número de visitas (Figura 2) tan solo el 25% de los estudiantes afirma conocer los molinos de la Mancha.

Los resultados muestran que el patrimonio etnológico, por su falta de monumentalidad, no capta tan fácilmente la atención del alumnado y por ello las salidas escolares a estos lugares, a priori menos atractivos, requieren una preparación más minuciosa con el fin de sensibilizar al alumnado ante ellos.

#### *Instituciones con las que han realizado las anteriores visitas*

La tercera pregunta del cuestionario se ha diseñado con el fin de conocer a través de qué vías los estudiantes han realizado la visita a dichos bienes patrimoniales (Tabla 2). Gran parte de los encuestados han conocido estos lugares gracias a las visitas que han realizado con sus familias o con el colegio (76%), tan solo el 34% de los estudiantes dicen haberlo visitado a través de las excursiones realizadas por el Instituto.

*Tabla 2. Instituciones con las que los estudiantes han visitado los anteriores bienes patrimoniales.*

<b>Colegio</b>	<b>Instituto</b>	<b>Familia</b>	<b>Otros</b>
76,00%	34,00%	77,00%	2,00%

#### *Identificar en el ámbito local los bienes patrimoniales más valorados*

En la cuarta parte del cuestionario se plantea la misma cuestión que se planteó en la segunda pero referida al ámbito local. En este caso, se le pide al alumnado que valore los bienes patrimoniales de su municipio. Las fotografías muestran diferentes bienes patrimoniales de distinta tipología presentes en el municipio de Cieza (Murcia), desde el yacimiento arqueológico de Medina Siyasa al lavadero público de la fuente del Ojo, ruinas abandonadas de carácter etnográfico, pasando por los hiladores de esparto como bien inmaterial del municipio hasta la cueva-sima de la Serreta, declarada patrimonio de la humanidad por sus pinturas rupestres.

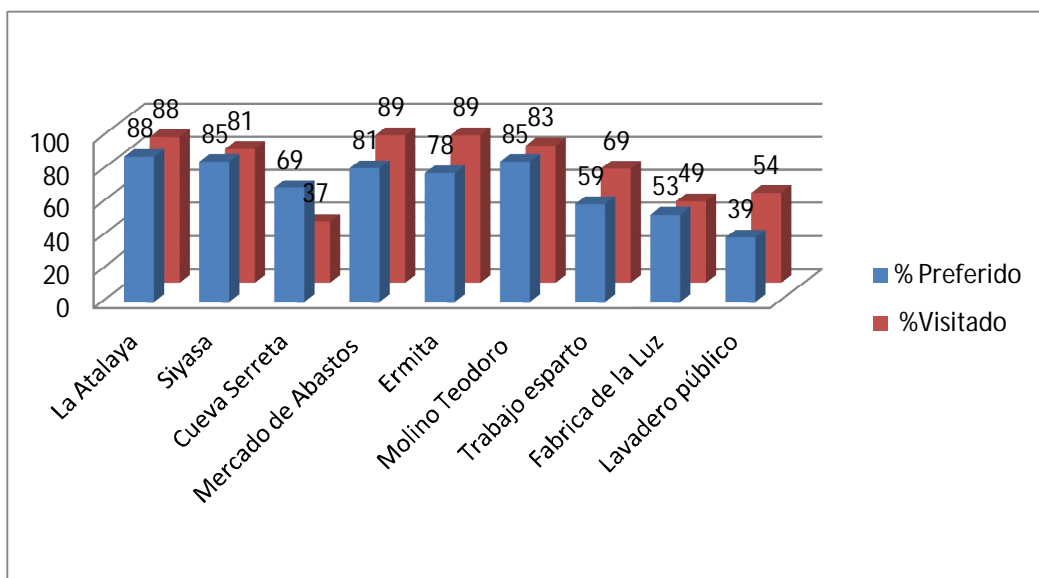


Figura 3. Bienes patrimoniales de Cieza preferidos y visitados por los estudiantes.

El paraje natural de la Atalaya, es el bien preferido de los estudiantes (88%) y también el más visitado (88%), le sigue en la clasificación el yacimiento arqueológico de Siyasa (Figura 3). El quinto lugar en función de las preferencias lo ocupa la cueva-sima de la Serreta (69%) a pesar de ser un bien catalogado como Patrimonio de la Humanidad tan solo lo han visitado en alguna ocasión el 37% de los encuestados..

Las últimas posiciones tanto en preferencias como en visitas las ocupan de nuevo los bienes etnológicos e inmateriales. El molino de Teodoro (65%), ejemplo de patrimonio etnológico musealizado, los hiladores de esparto (59%) y la fábrica de la luz de Almadenes (53%) como ejemplo de patrimonio industrial. El bien patrimonial menos valorado y con menos visitas, es el lavadero de la fuente del Ojo que presenta un deficiente estado de conservación.

#### *Instituciones con las que han visitado el patrimonio local*

En la quinta pregunta del cuestionario el alumnado debe tratar de identificar las instituciones que han organizado las visitas a los bienes patrimoniales propuestos (Tabla 3). Gran parte de los estudiantes contesta que ha visitado estos lugares con su familia o con el colegio, tan solo una minoría (25%) afirma que los haya conocido gracias a una salida en el ámbito del instituto en el que están cursando sus estudios de secundaria.

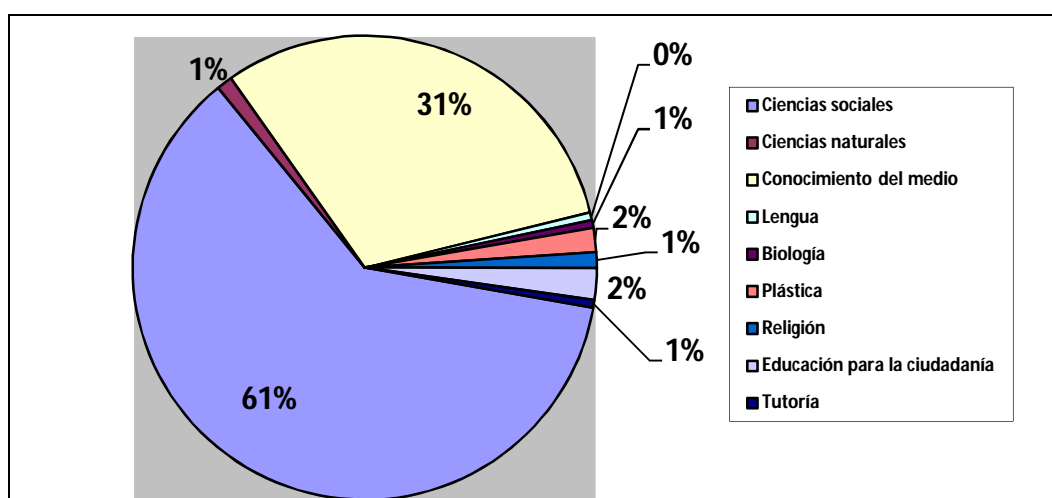
*Tabla 3. Instituciones con las que los estudiantes han visitado los anteriores bienes patrimoniales.*

<b>Colegio</b>	<b>Instituto</b>	<b>Familia</b>	<b>Ninguno.</b>
75,00%	25,00%	87,00%	2,00%

Estos resultados muestran que son pocos los itinerarios didácticos que tratan de aprovechar y poner en valor el patrimonio existente en el ámbito local. El alumnado lo desconoce, lo que produce la falta de sensibilización y, por consiguiente, el desinterés por su conservación. Estos lugares deberían convertirse en una extensión natural del aula por su alto interés y cercanía y por ser un recurso didáctico de primera categoría, que posibilita el aprendizaje por descubrimiento del estudiante.

#### *La educación patrimonial en las aulas*

Para conocer más profundamente la presencia del patrimonio en el contexto del aula, se pidió al alumnado que indicara en qué asignaturas había estudiado contenidos patrimoniales (Figura 4). El 60% de los estudiantes señalan que han aprendido contenidos vinculados con el patrimonio en la asignatura de Ciencias Sociales, 31% en conocimiento del medio que, efectivamente, se identifica con Ciencias Sociales también. El resto de asignaturas se sitúan en el 2% en el caso de Plástica y Educación para la Ciudadanía; y en el 1% en las restantes.




*Figura 4. Asignaturas donde el alumnado ha estudiado el patrimonio.*

#### *Conservación del patrimonio*

La última parte del cuestionario pretende conocer si el alumnado está sensibilizado con el patrimonio y su conservación. Con tal fin se incluyeron en el cuestionario una fotografía de un antiguo molino harinero de Cieza (Murcia) actualmente en ruinas y se les preguntó a los alumnos y alumnas si pensaban que este bien patrimonial debería ser conservado y restaurado (Tabla 4).

*Tabla 4. Porcentaje de alumnos y alumnas que conservarían y restaurarían el Molino de la Huerta de Cieza (Murcia).*

			
	<b>Frecuencia</b>	<b>% de SI</b>	<b>% de NO</b>
<b>TOTAL</b>	620	69,25%	30,75%

Los resultados (Tabla IV) muestran que el alumnado de secundaria de los centros analizados, son conscientes de que es importante conservar los bienes patrimoniales de su municipio. El 69,25% está a favor de su restauración y puesta en valor y argumentan que “*es una cosa antigua importante para la historia de Cieza*”. El 30,75 % restante no es partidario de su restauración ya que “*costaría mucho dinero que se podrían utilizar para otras cosas más importantes*”. En este sentido, el alto coste económico es la principal causa de la negación. Sin embargo, los resultados muestran que los alumnos y alumnas poseen una actitud muy positiva hacia la conservación bienes patrimoniales, aspecto este de gran importancia.

### **Discusión y conclusiones**

Los alumnos y alumnas de secundaria del IES “Los Albares” y del IES Diego Tortosa, valoran preferentemente los bienes patrimoniales de carácter histórico-artístico frente a los bienes de carácter etnológico e inmaterial. El análisis pone en evidencia que se debe prestar mayor atención a estos bienes no monumentales desde una educación patrimonial inversa en el currículo de secundaria (Fontal,

2013) y con unos objetivos didácticos concretos que fomenten en el alumnado la sensibilización ante ellos y su valorización.

El estudio muestra que Ciencias Sociales sigue siendo la principal materia que integra en su currículo contenidos curriculares. Sin embargo las excursiones o itinerarios didácticos no aparecen como un recurso del que se haga un uso frecuente en Educación Secundaria, sí en cambio en el marco de la Educación Primaria.

El aprovechamiento de los recursos patrimoniales que ofrece el entorno más inmediato en los centros muestreados es escaso, lo que resulta preocupante debido a la riqueza patrimonial que ofrece el área estudiada, tanto por su valor cultural, histórico y paisajístico.

El patrimonio local debe ser puesto en valor a través de los itinerarios didácticos, en especial en aquellos lugares en los que no hay que realizar grandes desplazamientos, el concepto de excursión no tiene por qué ir asociado a coste económico. El entorno debe convertirse en un aula abierta que proporcionará a los alumnos experiencias vivenciales únicas.

Los resultados muestran que son las salidas escolares en el marco de la Educación Primaria las que han servido para que el alumno conozca y ponga en valor el patrimonio de su entorno más inmediato. Es aconsejable que desde el instituto se continúe trabajando en esta línea, pero no solo desde las ciencias sociales, sino de manera interdisciplinar y en el marco del currículo de secundaria aprovechando y poniendo en valor los recursos que el entorno ofrece. Tarlow (2012) señala que lo tangible emociona; por consiguiente, la emoción permite que el alumno se implique en el aprendizaje. El estudio del patrimonio local es una vía muy adecuada para que el docente introduzca al alumnado en la investigación y pueda generar y construir conocimientos a partir de su propia experiencia.

En definitiva, trabajar el patrimonio no es simplemente el estudio de unos bienes o la visita a éstos, sino es algo más, es concienciar a los más jóvenes de que ellos son los herederos de dichos bienes y, por lo tanto, son ellos y ellas quienes deben conservarlos para las generaciones futuras. Porque si se pierde alguno de éstos, se estaría perdiendo parte de nuestra propia memoria. Los estudiantes que han



participado en este estudio se muestran sensibilizados con la conservación de los bienes propuestos y son partidarios de su restauración y puesta en valor.

## Referencias bibliográficas

- Agudo, J. (2009). Reflexión sobre nuestro patrimonio etnológico. Pensando en Andalucía. En J. Castillo, Cejudo, E., y Ortega, A. (ed.), *Patrimonio histórico y desarrollo territorial* (pp. 97-137). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Casas, J., García, J. y González, F. (2006). *Guía técnica para la construcción de cuestionarios*. Odiseo 6. Recuperado de: [http://www.odiseo.com.mx/2006/01/casas\\_garcia\\_gonzalez-guia.htm](http://www.odiseo.com.mx/2006/01/casas_garcia_gonzalez-guia.htm).
- Cuenca, J.M. (2013). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96.
- 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.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- García, I. et al. (2008). *El patrimonio cultural inmaterial*. Murcia: Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- García, M. (2011). *El patrimonio cultural: conceptos básicos*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- González, N. y Pagès J. (2005). Algunas propuestas para mejorar el uso didáctico del patrimonio cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. *Journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoire*. Recuperado de <http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/apprentissages-et-didactique/.../gonzalez.../file>
- Lavado, P.J. (2003). ¿Qué es el patrimonio? Educar para conservar y proteger. En E. Ballesteros, Fernández, C., Molina, J.A. y Moreno, P. (Coord.), *El*

*patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 19-29). Cuenca: AUPDCS.

Pinto, H. y Molina Puche, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de Ciencias Sociales en España y Portugal. *Educatio siglo XXI*, 33(1).

Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

Serrano Pastor, F.J. (2008). El cuestionario en la investigación en ciencias sociales. Ponencia presentada al *Seminario de la Asociación Extremeña de Ciencias Matemáticas Ventura Reyes Prósper*. Badajoz.

Tarlow, S. (2012). The Archaeology of Emotion and Affect. *Annual Review of Anthropology*, 41, 169-185.



## **EL ITINERARIO DIDÁCTICO COMO HERRAMIENTA DE REFUERZO E INDAGACIÓN. UN EJEMPLO: ‘CONOCE EL CASCO ANTIGUO DE MURCIA’**

**Candela del Carmen Egea González**

**M<sup>a</sup> Amparo López Alejo**

**Alicia Martínez Gomariz**

**Javier Martínez López**

**Luciano Sánchez Cañizares**

*Departamento de Geografía e Historia. IES José Planes, Murcia*

### **Justificación**

En nuestro proceso de trabajo, desde el punto de partida que supone el marco legal en el que nos movemos y nuestra misma Programación Docente, siempre intentamos tener en cuenta que nuestros alumnos deben poder conseguir entre otras cosas (Decreto 291/2077 de 14 de septiembre de 2007):

7. Adquirir una visión histórica que permita elaborar una interpretación personal del mundo, a través de unos conocimientos básicos de Historia Medieval, europea, española y de la Región de Murcia, con respeto y valoración de los aspectos comunes y los de carácter diverso.

8. Valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, lingüístico, cultural y artístico español y de una manera particular el de la Región de Murcia y asumir las responsabilidades que suponen su conservación y mejora.

9. Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo.

11. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.

Y es en consonancia con estos objetivos como nos planteamos nuestra metodología de trabajo, los distintos recursos que vamos a utilizar, y los distintos espacios en los que vamos a desarrollar nuestro proceso de enseñanza.

Respecto a nuestra metodología, entre otras consideraciones, nosotros presentamos nuestros contenidos a través de estrategias de enseñanza de varios tipos: desde luego usamos las estrategias expositivas en el aula, con el fin de que el alumno tenga una visión lo más clara posible de dichos contenidos que han sido previamente "reflexionados" por nosotros, pero también defendemos las estrategias de indagación, en las que el alumno tiene que utilizar reflexivamente conocimientos ya adquiridos y aspirar a otros nuevos. Y aquí es donde situamos la importancia que tienen las actividades que se realizan fuera del aula, en lo que entendemos normalmente como "extraescolares".

En relación a los recursos, nos parece interesante que la realización de este tipo de actividad fuera del aula nos haga insistir, previamente a la salida, en determinados conocimientos que invitan a nuestros alumnos a manejar recursos escritos (pequeños textos), visuales, y por supuesto informáticos. Introducir la salida desde el aula, marcando aquello que puede resultar más difícil de captar, o lo que puede ser más curioso para nuestros alumnos, o simplemente más importante teniendo a nuestra disposición herramientas 2.0 y 3.0 (introduciendo la

idea de que las redes sociales pueden ser un recurso para aprender muy útil si se quieren gestionar en este sentido), abre la posibilidad de empezar a incluir al alumno en un proceso de búsqueda, de revisión de los aprendidos... que refuerza la motivación respecto a la salida.

Por último, los espacios también están marcados en nuestras Programaciones y son fundamentales: normalmente manejamos los del Instituto (aulas, aula plúmber, Biblioteca...) y nos cuesta más manejar los de fuera. ¿Cuántas veces nuestros alumnos nos han dicho que habían pasado mil veces por delante de los edificios que incluiremos en un itinerario didáctico y que ni siquiera se habían parado unos segundos a mirarlos? ¿A qué distancia de su realidad dejan nuestros alumnos lo que les explicamos en el aula? ¿Por qué para ellos lo que estudian no existe, no lo concretan, no lo ven? En alguna medida, sea la que sea, salir y ver con sus ojos lo que otras épocas han dejado les hace entender que aquello que estudian en su clase, fue real.

## **Objetivos**

- Con un itinerario didáctico centrado en nuestro patrimonio histórico y artístico querríamos conseguir una mayor implicación del profesorado, en este caso de nosotros mismos, en el reconocimiento de la importancia del legado cultural de nuestra Región. En primer lugar porque tenemos un legado rico en personajes, en hechos históricos, en obras artísticas, que a veces no destacamos lo suficiente y perdemos una oportunidad espléndida de conectar mejor con nuestros alumnos a través de lo más cercano. También porque no hacemos justicia al esfuerzo y al trabajo que en algunos casos se realiza para mantener ese patrimonio bien cuidado para todos nosotros. Por último, porque enriquecemos el desarrollo integral de nuestros alumnos si acceden al conocimiento de su Historia y su cultura. Les ayudaremos a ser personas contemporáneas que entienden su tiempo y su realidad porque entienden el pasado y su legado.
- Nuestra actividad será inclusiva en un doble sentido: integra diferentes conocimientos (tradiciones, Historia, Arte, evolución urbana...), pero también es inclusiva desde el punto de vista del perfil de los alumnos, ya que tienen distintos

perfiles académicos y personales, unidos en una salida extraescolar que los conecta a elementos de los que todos conocen algo que pueden compartir.

- Nos gustaría utilizar este tipo de actividad como un instrumento que ayudara al alumno a hacer crecer su hábito de lectura y su comprensión oral y lectora (explicaciones y manejo de fuentes en la preparación del itinerario, las actividades elaboradas y posibles búsquedas que realice después).
- Incidir, de forma diferente y complementaria al trabajo cotidiano en el aula, en la mejora de las competencias básicas de los alumnos que desarrollan la actividad (Competencia Cultural y Artística, Competencia en comunicación lingüística, Competencia Social y Ciudadana, Aprender a Aprender, Competencia en el tratamiento de la información y digital...).
- Introducir en nuestros alumnos la idea de que pueden trabajar colaborativamente, apoyándose en su grupo durante la realización del itinerario y de las fichas de trabajo.
- Aumentar la motivación que los alumnos tienen en relación al conocimiento impartido en nuestras aulas y en nuestra materia.

### **Diseño de la actividad: “Conoce el casco antiguo de murcia”. Un itinerario didáctico en nuestro centro histórico**

Los profesores del Departamento diseñamos una salida extraescolar real, que se iba a llevar a cabo con los alumnos de 2º de ESO de los cuatro grupos que tenemos en nuestro Centro. Teniendo en cuenta que estamos a las afueras del núcleo urbano de Murcia y que necesitamos solventar el problema del transporte, que es de carácter solamente económico, decidimos generar una visita no a un edificio en solitario (por ejemplo la Catedral), sino un itinerario que fuera posible y que incluyera el máximo número de elementos sin que resultara cansado en exceso o vacío de contenido por llevar un ritmo excesivamente rápido.

Así, decidimos incluir una RUTA que iría desde la Plaza del Cardenal Belluga hasta la Avenida de Alfonso X el Sabio, atravesando la calle Trapería y la Plaza de Santo Domingo. Por supuesto, las calles adyacentes a la Catedral estarían incluidas.

En este itinerario, incluiríamos unas VISITAS concretas que serían muestras de nuestro legado histórico y artístico de primera importancia: la Catedral, el Palacio Episcopal, San Juan de Dios, El Casino, y el Patio de Las Claras.

Edificios, plazas y calles que fueran llenando de contenido nuestra curiosidad, nuestro desconocimiento, nuestra sorpresa y nuestras ganas de cuidar y valorar todo lo que vamos a disfrutar. Elementos todos ellos que marcan nuestra identidad presente a través del protagonismo que tuvieron en otras épocas.

Ajustándonos a nuestras necesidades de horario, el itinerario tendría lugar durante las horas que dedican nuestros alumnos a una jornada lectiva habitual. Todo lo que nos hemos planteado en relación a esta actividad se ha recogido en una Guía para el Profesor. Así se propicia la continuidad de la experiencia, facilitando la realización del itinerario en otro momento e incluso por parte de un profesor diferente.

Finalmente se diseña una Guía para los alumnos. Ésta sería nuestra ficha de trabajo a tener en cuenta durante y tras la realización del itinerario. Queríamos dedicar un espacio a los lugares más importantes, y por eso se elaboró una ficha con cuatro núcleos fundamentales: Catedral, Palacio Episcopal, San Juan de Dios y recorrido de la Catedral a Las Claras. Queríamos tener en cuenta los dos tipos de información que manejarían: la oral y la visual (explicaciones y elementos del patrimonio). Por eso en estas fichas desarrollábamos cuestiones que debían saber interpretar y comprender los dos tipos de fuentes.

También se estableció un protocolo cronológico en el que se fijaba la necesidad de dedicar un tiempo a la preparación previa de la salida y un tiempo posterior para solucionar dudas o cualquier cuestión que nos plantearan los alumnos. Tenemos claro que si los alumnos detectan que la salida se hace con seriedad, organizada y reflexionada, la respuesta que ellos dan también es más positiva.

Por último, pretendíamos hacer una reflexión antes de salir en relación al valor que tiene mantener las buenas formas hacia los demás y un cuidado exquisito hacia los espacios y edificios que constituyen nuestro patrimonio. En la educación integral que pretendemos lograr, no sólo se asimilan contenidos académicos. También es fundamental aprender a convivir. Los alumnos salen en un grupo numeroso y muy variado. El grupo ocupa las calles, rompe la rutina de las mismas



y también permite un anonimato a veces mal entendido. En la relación con los demás debe primar el deseo de ser correctos y educados. En la relación con los lugares que visitan, debe primar el deseo de mantener lo que ellos disfrutaban para tiempos y generaciones venideros; no pueden ser objeto de depósito de basuras, papeles, restos, que indicarían que nuestra salida falla en un punto fundamental. Aprenderemos muchas cosas y entre ellas, a convivir y a cuidar lo que tenemos alrededor, tan valioso.

## Evaluación

A la valoración que el Departamento puede realizar después de la salida extraescolar, le añadimos un cuestionario que nos da la impresión que el alumno tiene sobre el conjunto de los elementos implicados en la actividad: materiales, explicaciones, organización, utilidad. Podría ser algo parecido a este:

<b>Valoración global de la actividad</b>				
1. ¿Qué valoración global le das a toda la actividad?	1	2	3	4
<b>Valoración de la participación individual del alumno</b>				
1. ¿Qué valoración das a tu participación en la misma?	1	2	3	4
<b>Valoración del material</b>				
1. ¿Cuál es tu valoración de las lecturas y fuentes consultadas?	1	2	3	4
2. Los contenidos aportados han sido claros y sencillos.	1	2	3	4
3. El desarrollo de las fichas de trabajo te ha ayudado a mejorar tu conocimiento del patrimonio visitado	1	2	3	4
<b>Evaluación de los profesores encargados</b>				
1. Han realizado explicaciones claras y efectivas.	1	2	3	4
2. Las actividades que han desarrollado son asequibles.	1	2	3	4
3. Te han enseñado cómo y dónde buscar información para poder realizar las actividades.	1	2	3	4
4. Han sabido organizar la salida extraescolar	1	2	3	4
<b>Logros que has conseguido</b>				
1. Has adquirido nuevos conocimientos.	1	2	3	4
2. Te sientes más motivado respecto a tu deseo de aprender tras el desarrollo de la actividad propuesta	1	2	3	4
3. ¿Crees que tu participación y colaboración ha sido la adecuada?	1	2	3	4

1: *Malo*: Hay que suprimir y modificar lo evaluado.

2: *Regular*: Hay que mejorar lo evaluado.

3: *Bueno*: Hay que ajustar lo evaluado.

4: *Muy bueno*: Es idóneo lo evaluado.

Sugerencias:

## Conclusiones

La conclusión más clara que hemos obtenido tras nuestra experiencia, es que este tipo de recurso ofrece una posibilidad de continuidad que hay que destacar. Se trata de un recurso rico en cuanto a la variedad de diseños diferentes que se pueden desarrollar y asequible y accesible para todos, cuando lo aplicamos a nuestro patrimonio, a nuestra Historia, a nuestro Arte. Pero queremos extender nuestra reflexión y recoger las siguientes consideraciones:

- En primer lugar, nos queremos referir a nuestra labor profesional. La elaboración de materiales propios, como este itinerario didáctico, enriquece nuestra función docente y el papel que desempeñan nuestros alumnos, que se convierten en sujetos de algo hecho para ellos expresamente. Nuestro Departamento trabaja en su día a día pensando que la labor del profesor se desarrolla en muchas vertientes que exceden lo que se considera solamente impartir nuestra materia en el aula. Defendemos la conveniencia de elaborar materiales de carácter didáctico que consideremos interesantes para abrir a nuestros alumnos a un trabajo diferente que les permita romper con el concepto estático que a veces adopta nuestra labor en el aula. También, de paso, rompemos con una posible rutina profesional y nos sentimos motivados. Cuando esa labor la compartimos todos los profesores del Departamento, todavía la consideramos más positiva.

- También hemos comprobado en nuestra práctica docente cómo este tipo de itinerarios, que llevamos varios años desarrollando en nuestro entorno cercano y también nacional, adquieren vigor y continuidad al generar un material fotográfico que es utilizado en nuestras explicaciones de aula en cualquier momento. Visitas que hemos realizado en momentos anteriores nos han proporcionado un material visual que, usado como base de nuestras explicaciones, adquiere para los alumnos un sentido nuevo porque ellos asimilan contenidos recuperando el recuerdo de esas visitas que han desarrollado de manera directa ellos o sus compañeros. Es una manera de hacerles protagonistas reales de su proceso de aprendizaje, porque son sus fotos, son sus anécdotas, son ellos, los que están relacionados directamente con lo que usa su profesor en el aula. Así que cuando demos el Barroco, en 3º de ESO recuperaremos las imágenes de la Catedral que

hemos hecho en este curso y la ficha del alumno que han completado y sobre ellas montaremos la explicación.

- Por otro lado, creemos que nuestros alumnos a veces no tienen en su entorno una motivación que les haga valorar y conocer el patrimonio que tienen a su alcance, quedando en la ignorancia y el desconocimiento hechos y lugares que no son incluidos en su bagaje cultural. Estamos en una época en la que tienen un protagonismo enorme las nuevas tecnologías, la cultura de la imagen, la comunicación rápida... pero parece que a veces en eso no entra enriquecer sus intereses ampliando su necesidad de saber y de saber cosas de su propia Historia. Por eso creemos que desde su centro educativo tienen que relacionarse de manera directa con ese patrimonio y hacerlo de manera consciente. Se recorre un itinerario para hacerles conscientes de lo que ese camino ofrece: de la historia que hay detrás, de los acontecimientos que rememoran, de los elementos artísticos que recogen. Pensar su entorno, conocerlo, cuidarlo y por último, conectarlo con lo que pasa en el aula. Conocer el patrimonio abre una corriente de ida y vuelta en el aprendizaje de nuestra materia. Ésta alimenta el conocimiento del patrimonio y éste a su vez alimenta la curiosidad y el deseo de saber más de nuestra materia.

- No queremos olvidar lo que supone hacer actividades como estas en los alumnos desde el punto de vista humano. Pues el aprendizaje deja de hacerse en un medio especial (aula) para hacerse en la calle, textualmente. Conviviendo con las demás personas, conviviendo con compañeros con los que no comparten su 'espacio' de trabajo diario porque son de otros grupos, y conviviendo con nosotros de otra manera. Los diálogos cambian, las maneras cambian y la imagen que tenemos unos de otros también. Hemos comprobado a lo largo de nuestros años de experiencia que en estas actividades descubrimos aspectos de los alumnos que nos habían pasado inadvertidos y que transforman a veces de manera fundamental nuestra relación con ellos. La interacción con el profesor es diferente y es un paso más en el camino que nos ayuda a transmitir conocimientos a los demás. Dicen que no se produce un conocimiento significativo si no hay una relación significativa.

## **LIBRILLA: CONSTRUYENDO MI IDENTIDAD E HISTORIA**

**Fernando José Barquero Caballero**

*IES Miguel Hernández, Alhama de Murcia*

### **Introducción**

La importancia de la cultura y el patrimonio local, como espacio de creación social, se enfrenta continuamente a diversas contradicciones y problemas de poder en símbolos y normativas. Por lo tanto, la lucha por mantener la hegemonía cultural es fundamental para la dinamización del campo cultural enfrentado con una cultura universalista y globalizada que es más particularista, y generalmente más dominante. Ambas no son excluyentes sino más bien conviven y se complementan construyendo sentidos de pertenencia que permiten la convivencia de ambos. El conocimiento de la identidad histórica de una población, permite el reconocimiento de algo diferente a lo actual, pero que define lo que soy y de donde vengo a partir de memorias históricas, tanto particulares como colectivas, que enseñan la pertenencia a una comunidad y su cohesión como grupo social.

La identidad social de la población como un sentimiento de pertenecer a una cierta cultura, ha ido cambiando de acuerdo al contexto histórico y social de la localidad. Podemos decir que existe una identidad nacional, otra regional, y la fundamental la local, que crea identidades personales y colectivas interrelacionadas y que se necesitan mutuamente. Los habitantes de Librilla se definen por sus relaciones sociales y estas están marcadas por las acciones individuales. Pero estas identidades personales son formadas por identidades

colectivas que definen la cultura de la localidad y ambas deben ir unidas. En definitiva hay que dar gran importancia tanto a las identidades particulares como colectivas por ambas se complementan y constituyen nuestro patrimonio cultural, creando una identidad social en la localidad. El conocimiento de la identidad social le permitirá ver sus orígenes y conocer su historia, así se ira forjando la identidad personal y critica, como ciudadanos participativos en la sociedad actual.

### **Objetivos de la actividad**

Esta actividad tendrá como objetivos conocer, salvaguardar y difundir el patrimonio de la localidad de Librilla (Murcia), sobre todo trabajando con estudiantes de 2º ESO. La metodología que utilizaremos será la de crear diversos recursos didácticos que permitirán dar una herramienta al docente y al alumno en temas de patrimonio y como concienciar a la comunidad escolar en torno a su identidad local. Debido a que el tema de patrimonio local es escasamente establecido en el currículo de ciencias sociales en la educación secundaria, y por lo tanto provoca un desconocimiento entre los jóvenes contribuyendo a la poca valoración de su entorno y de su cultura más cercana. En este sentido es una cadena que se inicia en el desconocimiento patrimonial y termina con la poca valoración del patrimonio local. La idea sería motivar a los estudiantes en su labor de conocer (identidad local), difundir, valorar y conservar su patrimonio y de ir proponiendo nuevas ideas para la mejora de la localidad, proponiendo rutas por el patrimonio. El docente y los técnicos locales deben incentivar los protagonismos de los estudiantes ante este reto tan importante en el futuro del patrimonio de la localidad.

Nos interesará sobre todo el Patrimonio material e inmaterial, su conocimiento, valoración y conservación, que se ha ido transmitiendo generación tras generación, y ha sido recreado y utilizado por los habitantes de Librilla a lo largo de los siglos, creando una identidad local. La puesta en valor del patrimonio local significará el camino para el desarrollo de gran cantidad de conocimientos y valoración de su propia cultura, ante la globalización actual que vive nuestra sociedad. En consecuencia una de las tareas a realizar es lograr que los más jóvenes de la población sean conscientes de la importancia que tiene la

conservación, protección y el estudio de patrimonio local. Esto nos hace reflexionar que los jóvenes hoy en día no tienen esta conciencia patrimonial que su entorno más cercano merezca protección, y la intención a corto plazo de conocerlo. Esta actitud de desconocimiento y valoración del patrimonio que les rodea, supone un constante peligro para la desaparición del patrimonio de la localidad.

Analizando la importancia del conocimiento, protección, rescate y transmisión del patrimonio material e inmaterial en esta localidad, realizaremos esta actividad teórico-práctica destacando la importancia de la educación como parte del proceso canalizador de experiencias sobre la identidad de la cultura local, a través del desarrollo de actividades que se complementen con el currículo de la Enseñanza Obligatoria, y con contenidos transversales.

Hoy en día la problemática que detecto en los jóvenes de la población, es la falta de actividades atractivas para ellos, tratándose de una población rural y de pequeño tamaño. También el poco interés por su patrimonio local, debido a su desconocimiento, ya que en el currículo de educación, la didáctica sobre el patrimonio tradicional local, no aparece a lo sumo brevemente el de la región de Murcia de una forma global.

En la actividad se tendrá muy en cuenta el término de globalización como pilar fundamental, para valorar y respetar tanto la cultura local como la global. Conocer una integración de lo local y lo global, de lo universal y lo particular, de lo más homogéneo a lo heterogéneo de la cultura.

La finalidad de esta actividad será que los estudiantes, por medio de diversas estrategias didácticas, puedan valorar la cultura de la localidad en el contexto de la Comunidad de Murcia, utilizando el concepto de patrimonio, buscando un enfoque de identidad colectiva, y fuente turística de la zona. La metodología a utilizar constará de una parte teórica que se dirigirá a que es patrimonio, y lo patrimonial e identitario de la villa; y una segunda etapa práctica a través de diferentes rutas patrimoniales con profesores y especialistas de la localidad. El concepto de patrimonio local como todos aquellos aspectos del entorno que ayuden al habitante de la localidad a identificarse con su comunidad y con un sentido de continuidad de una cultura en común con el resto de habitantes y como

parte integrante de la construcción de esta cultura. De todo ello se puede considerar que el valor del patrimonio no sólo lo encontramos en el pasado, si no que continuamente se está construyendo el patrimonio para el futuro.

La ejecución de la actividad durará una semana durante dos con los estudiantes. Se procederá a la evaluación de la misma actividad, a través de instrumentos de evaluación preparada, por nosotros mismos a base de pruebas y test generales. Empezaremos realizando una actividad de conocimientos previos sobre el patrimonio de la localidad (historia, tradiciones, patrimonio material etc.) para después ir introduciendo contenidos didácticos para así acercarse a sus raíces culturales, tanto materiales como inmateriales. Un trabajo de investigación que se realizará en casa coordinado por unas preguntas didácticas sobre patrimonio local que se le facilitaran. Después en clase se procederá a exponer estos trabajos, valorando según el trabajo realizado. El jueves de la semana de la actividad se procederá a realizar una salida, al mercado semanal, dónde se procederá a realizar una serie de entrevistas por los alumnos a vecinos de la localidad de cierta edad, donde podrán utilizar una fuente oral de información primaria, para conocer gran parte del patrimonio inmaterial, que se ha forjado en la villa a lo largo de los años. La última sesión será una visita para conocer in situ el patrimonio material y lugares emblemáticos relacionados con el patrimonio inmaterial, para que toda la actividad cumpla con sus objetivos iniciales de conocer, valorar y conservar el patrimonio cultural de Librilla.

Será por tanto una actividad que nace desde la comunidad de Librilla, siendo esta quien reflexiones y tome conciencia sobre los elementos que cuentan su historia. Ese bien tanto material como inmaterial debe ser pieza importante para la identidad, para la memoria y para la historia de la población.

A raíz de esta actividad se deben incentivar a la comunidad docente de la localidad, que en su programaciones didácticas incluyan este tipo de actividades sociales sobre el conocimiento, valoración y conservación del patrimonio, para que los alumnos estén inmersos, no sólo en contenidos curriculares, si no que aparezcan contenidos transversales (literatura etc.) en cada unidad haciendo referencia a la valoración de los jóvenes de la localidad por su entorno. Esto debería introducirse por parte de la Consejería de Educación en el currículo de ciencias sociales de la Comunidad Autónoma de Murcia. También en la formación

del profesorado desde las Universidades, destacar el tema patrimonial, instruyendo a sus alumnos universitarios en la valoración e importancia de la conservación del patrimonio. Asignaturas de didáctica del patrimonio ya sea geográfico o histórico, así los futuros docentes tendrán herramientas suficientes para enseñar estas nociones de patrimonio a sus alumnos. Se debiera planificar anualmente el patrimonio dentro de las clases y conocer la cultura local de donde se realizan las clases así se formaría alumnos más integrales con su localidad. Esto influiría incluso en la baja de índices de vandalismo sobre el patrimonio de la localidad, crearía una tendencia motivadora y crítica ante su comunidad.

### **Diseño de la actividad**

#### *Ubicación curricular*

Actividad dirigida a alumnos de 2º ESO (vigente LOE). Bloque 3. Las sociedades preindustriales.

- La ciudad medieval.
- El reino de Murcia en la Edad Media. Tierra de Frontera.
- El reino de Murcia en la Edad Moderna.

#### *Temporalización*

Una sesión preparatoria en el aula con la proyección de una presentación de Power point. Otra sesión de visita por el patrimonio de la villa de Librilla. Y para finalizar la realización en el aula de un dossier de trabajo sobre la visita realizada, más el veredicto de un concurso de fotografías realizadas a lo largo de las visita.

#### *Criterios de Evaluación*

8. Conocer los principales acontecimientos históricos que tuvieron lugar en el territorio de la Región de Murcia a partir de la invasión musulmana, así como su reconquista y repoblación.

14. Conocer las principales manifestaciones artísticas y culturales para valorar su significación como patrimonio histórico, con especial referencia y valoración del patrimonio de la Región de Murcia.



15. Valorar el patrimonio documental de España. Localizar los principales archivos, destacando su proyección en la vida cultural española e internacional.

*Contenidos de la actividad*

Englobados en la unidad didáctica dedicada al reino de Murcia en la Edad Media y el reino de Murcia en la Edad Moderna, los contenidos a tratar mediante la presente actividad serían los recogidos en la siguiente tabla:

<b>Conceptual</b>	<b>Procedimental</b>	<b>Actitudinal</b>
El reino de Murcia en la Edad Media y Moderna	Trabajos grupales. Observación directa de estilos artísticos. Análisis de textos antiguos sobre Librilla (Partidas de nacimiento y defunción, actas capitulares etc.)	Conocer, valorar y conservar el patrimonio histórico-artístico de su localidad. Valorar y respetar la diversidad cultural.

*Competencias básicas*

- La competencia social y ciudadana. A través de la actividad el alumno tendrá una visión crítica y desarrollará una conciencia social sobre su localidad, a través de conocer la evolución y organización histórica de la población donde vive.
- Comunicación lingüística. Esta competencia se desarrollará con la participación en la sesión de clase exponiendo los contenidos adquiridos durante la visita. Y a través de un debate en clase sobre el pasado y futuro del patrimonio de Librilla.
- Competencia digital. Trabajada a través de la interpretación de las imágenes que el docente utiliza en la actividad a través de una presentación de power point en la sesión previa a la visita y el procesamiento de la información que obtiene de ellas. A su vez se trabaja con la incorporación de un concurso de fotografías hechas por los alumnos durante la visita, con la realización de una exposición.
- Aprender a aprender. Se busca motivar al alumno, con la realización de una pequeña investigación de los principales edificios que se van a visitar en la localidad, despertando la curiosidad por los mismos.
- Competencias sociales y cívicas. El conocimiento de otras culturas que habitaron la población y su importancia dentro de esta sociedad promoverá una conciencia social de respeto y convivencia.
- Conciencia y expresiones culturales. Desarrollada a través del conocimiento, respeto y valoración del patrimonio histórico-artístico de su localidad y la importancia que tiene en la creación de su pasado, presente y futuro.

- Conocimiento e interacción con el mundo físico: identificar y localizar los ámbitos geopolíticos, económicos y culturales en los que se enmarcan los acontecimientos de la Edad Media y la Historia Moderna en Librilla. Conocer los distintos usos del espacio y de los recursos que han hecho las sociedades de su población a lo largo de los periodos históricos estudiados.

#### *Desarrollo de la actividad*

Una vez finalizados los contenidos relativos a la Edad Media y Moderna en la Región de Murcia se procederá a realizar esta actividad, para la práctica y conocimiento in situ, de los contenidos estudiados. La actividad contara con tres sesiones. En una primera sesión en el aula se repartirá un dossier de contenidos con información de la actividad, así como un dossier de actividades. Se proyectará una presentación de *power point*, explicando toda la actividad y enseñando el patrimonio que se va a visitar e incluso en que no se puede visitar, para despertar el interés por la visita. Se mandará un pequeño trabajo de investigación para casa distribuyendo por grupos de dos bienes inmuebles e muebles de la localidad. En la segunda sesión se visitará el casco antiguo de la localidad, explicando los principales edificios y algunas tradiciones y visitando el archivo parroquial y el archivo histórico de la villa. En la tercera sesión en clase se hará el dossier de actividades para observar el grado de adquisición de los objetivos marcados con la actividad, a su vez presentaran la fotografías realizadas durante la visita, para valorarlas en un concurso.

#### *Herramientas de evaluación*

Las herramientas utilizadas para la evaluación será basándome en la observación directa del alumno durante la actividad, valorándola con un 10%, el trabajo de investigación y las fotografías realizadas un 20%, y sobre todo analizaremos las actividades del dossier con un 70%, comprobando el grado de adquisición de contenidos, y ver si se han cumplido los objetivos. También se realizara una evaluación sobre la actividad para ver si se han cumplido los objetivos marcados. La evaluación del trabajo del alumnado será realizada mediante el empleo de una parrilla con los criterios de la actividad, para una evaluación concisa y objetiva.

<b>Nivel</b>	<b>Descripción</b>
<b>Competente</b>	El estudiante explica los principales acontecimientos, tradiciones y edificios históricos de Librilla en los periodos estudiados.

<b>Intermedio</b>	El estudiante describe algunos hechos históricos y reconoce algunas tradiciones y edificios de la localidad.
<b>Básico</b>	El estudiante describe pocos acontecimientos históricos y conoce escasamente los edificios y su función.

### Referencias bibliográficas

Ayuntamiento de Librilla. Recuperado de [www.librilla.es](http://www.librilla.es)

Región de Murcia Digital. Recuperado de [www.regmurcia.com/](http://www.regmurcia.com/)

García Sánchez C. (2003). *Recopilación sobre Librilla: geografía, historia y su Semana Santa*. Librilla: Ed. Grafimar A.G.

Villa de Librilla. Recuperado de [www.villadelibrilla.info](http://www.villadelibrilla.info)

## **BLOQUE III**

# **PATRIMONIO Y FORMACIÓN DE CIUDADANOS**



## **CONOCE TU LOCALIDAD A TRAVÉS DE... CULTURA Y PATRIMONIO DESDE Y HACIA LA CIUDADANÍA**

**Gabriel Nicolás Vera**

**Pilar Pelegrín Sánchez**

*Centro Cultural de Beniaján. Ayuntamiento de Murcia*

### **Introducción**

El punto de partida de este proyecto es una experiencia desarrollada durante el curso 2013/2014, enmarcada en las actividades sobre patrimonio que anualmente oferta el Ayuntamiento de Murcia a los ciudadanos a través de su red de equipamientos culturales. En el Centro Cultural de Beniaján se puso entonces en marcha un taller que se dedicó a estudiar de forma general la evolución urbana de la localidad a través de la historia, el urbanismo y la arquitectura. A su finalización y como material divulgativo, el propio centro decidió realizar un audiovisual destinado concretamente a escolares, “Háblame de nuestro pueblo”, mostrado después en aulas de los centros educativos de Beniaján con vocación de material didáctico. La acogida por la comunidad escolar fue muy buena, pero la iniciativa vino a desvelar, entre otras muchas cosas, que existe bastante desconocimiento por parte del alumnado de muchos de los aspectos que se abordan en el vídeo: civilizaciones que han dejado huella en el territorio, trazado de vías de comunicación, crecimiento urbano, etc.

Muy significativo resultó, por ejemplo, que la mayoría ignorara la propia existencia de redes de riego en un territorio tradicionalmente agrícola como es la Huerta de Murcia, donde el entramado de acequias ha tenido un peso histórico y social tanto o más importante que cualquier otra infraestructura. Esto lleva a pensar que el no-conocimiento sobre lo local es compartido ya por varias generaciones de alumnos, muchos sin ascendentes que hayan crecido en el territorio, o habiéndolo hecho aunque alejados del modo de vida tradicional de una localidad huertana como Beniaján. Hablamos de elementos que en otro tiempo formaban parte de la cotidianidad más absoluta de cualquier vecino y que hoy, pese a seguir ahí en mejor o peor estado, pasan desapercibidos. Pero también de lo inmaterial, de usos y costumbres, de todo un patrimonio cultural relegado al rincón de la memoria de nuestros mayores.

A la vista de la experiencia y testigos de la necesidad de poner el foco en aquello que el vecino/alumno pueda tener más a mano, el Centro Cultural de Beniaján decidió afianzar en años sucesivos esa labor formativa y de investigación ciudadana. Estableció la línea-taller denominada “Conoce tu localidad a través de...”, de forma que cada año abordara un aspecto diferente del patrimonio local y luego promoviera su difusión especialmente entre escolares.

Así, durante el curso 2014/2015 se centró en los sistemas de riego como elementos clave en la historia, la cultura y el desarrollo social del ámbito de la Huerta, temática que asiste además en los últimos tiempos a una creciente sensibilización por parte de la ciudadanía. Y como resultado de todo ello ha surgido “Rutas del Agua”, que pretende ser precisamente eso: un vehículo accesible y cercano a las nuevas generaciones, pero que brinde al conjunto de la ciudadanía la oportunidad de conocer mejor el entorno en el que vive y hacerlo realmente suyo.



*Figura 1. Grupo de escolares experimentando los diversos mecanismos del sistema de riego en “Rutas del Agua”*

## **Metodología**

Para la elaboración de un proyecto de este tipo y atendiendo a la experiencia seguida, se han establecido cuatro fases secuenciadas, todas ellas coordinadas y dirigidas por el personal del Centro Cultural:

- Formación. Trabajo previo de investigación, recopilación y tratamiento de contenidos a través de un taller integrado por un grupo de vecinos y guiados por un monitor, realizado en las instalaciones del propio Centro Cultural.
- Producción. Elaboración de la información para darle difusión a través de un producto o material didáctico. Se cuenta con la asistencia técnica de un profesional adecuado para su realización.
- Difusión. Presentación y puesta a disposición del público y de la comunidad escolar del producto elaborado, contando con la puntual colaboración del monitor y participantes del grupo de trabajo.
- Evaluación. Se realiza a tres niveles: del funcionamiento del taller formativo en el Centro Cultural, del material producido por parte de los docentes que lo acogen y de la difusión del mismo por parte de los escolares a los que se les presenta.



*Figura 2. Grupo de participantes del Centro Cultural de Beniaján en la fase de formación*

Con el desarrollo de dichas fases se trata de alcanzar los siguientes objetivos generales:



- Dar visibilidad a una línea de trabajo desarrollada desde el equipamiento cultural y alentada por el Ayuntamiento de Murcia, que está estudiando el patrimonio local y recopilando materiales sobre el territorio a través de los propios vecinos.
- Divulgar la información ya elaborada por ese grupo de trabajo, de forma que revierta en la comunidad, especialmente en los escolares.



*Figura 3. Proyecto Educativo “Rutas del Agua”*

### *Rutas del Agua*

La experiencia desarrollada y completada durante el curso 2014/2015, cuyo resultado fue “Rutas del Agua”, partió del establecimiento de los siguientes objetivos específicos:

- Dar a conocer in situ y de forma lúdica, las distintas redes y elementos vinculados al agua que se encuentran en el término de la pedanía.
- Profundizar en aspectos concretos vinculados a dichas redes, como tipos de cultivo, terminología huertana o costumbres referidas al riego y el agua.
- Ofrecer un catálogo documental sobre las redes de riego y la vida agrícola local, compuesto por fotografías, textos o testimonios vivenciales.
- Geolocalizar elementos singulares vinculados al riego, el almacenamiento o la distribución de agua que puedan tener interés, por su valor arquitectónico, histórico, etnográfico o sentimental.
- Sensibilizar acerca de la problemática del cambio de uso del suelo, la

conservación de las redes, la protección del paisaje y los valores medioambientales.

La *fase formativa* de aquel curso se realizó mediante el taller “Conoce tu localidad a través de sus redes de riego”, programado por el Centro Cultural entre enero y marzo de 2015. En él participaron finalmente 15 personas del ámbito local, de diferentes edades y perfiles muy diversos. Un aprendizaje dialógico, donde la enseñanza puede manar de la documentación académica, pero también de la experiencia, la memoria o la transmisión oral, hace confluír al grupo. Durante tres meses se abordaron todos aquellos aspectos relacionados con el territorio y su tradición agrícola, los distintos sistemas de riego existentes y su funcionamiento, los tipos de cultivo que han favorecido y el sinfín de costumbres unidas a ellos. Como base bibliográfica, se contó con diversas publicaciones de referencia en esta temática: desde las históricas “Ordenanzas y Costumbres de la Huerta de Murcia”, hasta trabajos más recientes como “Murcia y el Agua, Historia de una Pasión”. Cabe señalar que el hecho de estudiar y comprender las redes que recorren Beniaján, por extensión, nos hace entender el funcionamiento de toda la red que circula por la vega del Segura. A modo de resumen, el trabajo recopilado y que se ha dado a conocer mediante “Rutas del Agua”, se centra en los siguientes contenidos:

- Los riegos primitivos: Ligado al poblado argárico del Puntarrón Chico existente en el término de la pedanía y a la actividad agrícola desempeñada por quienes lo habitaron, podemos empezar a hablar de un primer sistema de riego utilizado en el territorio de Beniaján desde hace al menos cuatro milenios. Se trata del que aprovechaba las aguas de aluvión que de forma intermitente bajan por las ramblas, fertilizando con ellas las inmediatas tierras abancaladas en la ladera de la montaña. Recordemos que era sólo allí donde los primitivos pobladores podían cultivar, ya que la Huerta de Murcia como tal aún no existía. En concreto, para utilizar el caudal de la rambla del Garruchal, se debieron construir ya en tiempo de los argáricos las primeras infraestructuras hidráulicas al pie del Puntarrón, que no serían sino pequeñas represas y canalizaciones labradas sobre el terreno con las que conducir el agua hasta las áreas de cultivo que surtían al poblado (donde sabemos que crecía el lino y el cereal, fundamentalmente). Dando un salto en el tiempo,

este sistema se perfeccionará gracias a la habilidad de los ingenieros romanos durante su época de dominación (del siglo III a.C al V d.C), ya fuera ramificando la red hacia extensiones de secano alejadas de la rambla, o bien drenando otras que hasta entonces estuvieran anegadas en exceso; en definitiva, todo ello supone la ampliación de la superficie cultivable hacia otras partes de la ladera. Se consolida por tanto en nuestra zona una primera forma de riego, muy anterior a la que utiliza el agua de río pero sin embargo mantenida durante siglos, hasta la actualidad. Ya en el siglo XX, estos sistemas se complementarían con la construcción de ingenios más modernos con los que abastecer estas tierras altas en tiempos de sequía, como pozos y balsas.

- La herencia musulmana de la huerta y su red de acequias: La agricultura ha sido la forma de vida tradicional de esta comarca, llevando hasta el extremo el sometimiento y ordenación de un paisaje de cuya fertilidad, como hemos visto, ya supieron sacar partido las más primitivas culturas asentadas en la zona. Primero las laderas de las montañas y luego la llanura que recorre el Segura, e incluso el trazado de los propios cauces, se fueron modificando a lo largo de los siglos con un doble fin: aprovechar al máximo las superficies cultivables y paliar los efectos de las crecidas que tanto caracterizan a los ríos de la cuenca mediterránea, favoreciendo así la ocupación. Los musulmanes llegaron a Murcia en el siglo IX, siendo quienes finalmente realizaron las grandes obras de regulación del río Segura y drenaje del valle, pudiendo fundar así en el fondo del mismo la ciudad que habría de convertirse en capital del reino. De entonces data el sistema de riego que aprovecha el agua fluvial, distribuyéndola de forma permanente por toda la Huerta mediante una extensísima red de canales artificiales. El territorio que riega es el que va desde la parte baja de las laderas de las sierras que cierran el valle hasta el mismo lecho del río, constituyendo el Segura el gran elemento natural que vertebra y genera la riqueza agrícola de la comarca, al que acompaña también uno de sus principales afluentes, el Guadalentín (o Sangonera), cuya confluencia se produce precisamente frente a Beniaján. El Guadalentín recorre nuestro término a través de un canal artificial llamado "Reguerón", construido entre los siglos XVIII-XX para prevenir avenidas. A

nivel general, el sistema de riego de la Huerta se compone de conductos de aguas vivas o regadores (acequias, brazales) y de conductos de aguas muertas o de avenamiento (azarbes). Por Beniaján discurren bastantes de todas ellas.

- El abastecimiento humano: Un tercer apartado, para terminar de afianzar la fuerte relación existente entre las redes de riego y el asentamiento de la población en nuestra zona, aborda el uso complementario que siempre se ha dado a los canales de riego para suministrar de agua a los hogares. Cualquier enclave habitado debe contar necesariamente con agua para consumo humano y en Beniaján, a excepción de algunas zonas del Garruchal donde se disfrutaba de manantiales (como hicieron los argáricos), no se ha tenido de forma natural hasta épocas muy recientes (con la instalación del suministro de agua corriente). En el pasado, a veces era suficiente con el paso de una acequia cerca de la vivienda, aunque también se construían aljibes que daban servicio a las casas del entorno: depósitos subterráneos donde almacenar agua, normalmente procedente de arrastres o de la lluvia y que, una vez decantada, resultaba idónea para beber. Algunos de esos caseríos dispersos, contando con una acequia o aljibe cerca, fácilmente crecían y se convertían con el tiempo en germen de los distintos cascos urbanos que hoy encontramos repartidos por toda la vega. Así nació Beniaján como pueblo, que estuvo inicialmente emplazado en un paraje cercano al río, pero que a partir del siglo XVI se fue desplazando hacia la sierra, donde hoy se encuentra, con el fin de evitar las crecidas del río Segura. Su casco antiguo se organiza desde entonces en torno a la vereda que baja del Garruchal hacia el río y el camino que bordea la sierra sur del valle, pero sobre todo condicionado por el trazado hídrico de la Acequia de Beniaján y el llamado Brazal del Merlo, que abastecían de agua a la población.

Tras los meses de trabajo con el grupo, durante la *fase de producción* del proyecto se depuraron los contenidos y materiales recopilados por el taller para elaborar una herramienta que divulgara la información y, además, intentara incidir de nuevo en la comunidad escolar de la pedanía. Así surge “Rutas del Agua”.

Atendiendo a los objetivos y contenidos planteados, se diseñaron unos *itinerarios peatonales* con los que aproximar al ciudadano al amplio y diverso abanico que ofrece Beniaján en cuanto a redes de riego, y a la historia y a las costumbres a ellas asociadas. Se definieron tres rutas circulares, centrándose cada una de ellas en aspectos concretos de los sistemas existentes en la zona:

- Ruta 1: "Riegos primitivos". 4'5 Km
- Ruta 2: "La acequia del pueblo". 2'5 Km
- Ruta 3: "Corazón huertano". 4 Km

Se incorporaron además itinerarios de conexión con los que enlazar entre sí las distintas rutas. Y dado el carácter docente de esta propuesta, los recorridos se vincularon también a los centros educativos de la localidad, pasando por sus inmediaciones.



*Figura 4. Proceso de grabación de los itinerarios de "Rutas del Agua"*

La transmisión del material con el que interpretar los recorridos se quiso hacer necesariamente utilizando nuevas técnicas de información y comunicación, aprovechando herramientas de geolocalización, de forma que se pudiera acceder a todo ello de manera sencilla, ágil, inmediata y atractiva. Así, cada itinerario va uniendo puntos de interés asociados al riego en la zona, pero acompañados siempre de una ventana de texto explicativo e imágenes que lo ilustraran. Además, se complementa la información ofrecida con documentos gráficos y sonoros con los que reforzar la comprensión de los contenidos. También se elaboraron pequeños audiovisuales filmados en colaboración con los participantes del equipo de trabajo del Centro Cultural, en los que son ellos

quienes directamente transmiten conocimientos o comparten vivencias personales referentes al tema que nos ocupa.

Finalmente, estas [“Rutas del Agua”](#) y sus contenidos se trasladaron a una plataforma online, concretamente a Mymaps de Google, lo que permite visualizar los itinerarios de forma gratuita, virtual y en cualquier momento desde un dispositivo móvil o fijo, además de hacer pública y accesible también toda la información volcada en ellos.

En cuanto a la *fase divulgativa* y una vez subida toda la información a internet, desde el Centro Cultural de Beniaján se ha realizado una campaña de difusión de “Rutas del Agua” y, como en el curso anterior, se ha apostado por incidir en los más jóvenes. Por ello, se ofreció a los centros escolares de la localidad la posibilidad de conocer de primera mano el trabajo desarrollado y realizar con grupos los distintos itinerarios, a lo largo del segundo trimestre del curso actual, como actividad puntual de difusión.

*Pasos y temporalización de la actividad de difusión:*

- Toma de contacto con los directivos de los cinco centros escolares públicos de Beniaján (4 colegios y 1 instituto). Enero de 2016.
- Convocatoria a una charla-informativa a impartir en el Centro Cultural de Beniaján, a la que se invitará al profesorado responsable en la materia o el nivel de los destinatarios. Enero de 2016.
- Visita guiada por los itinerarios. Febrero/marzo de 2016.
- Elaboración y puesta en práctica de evaluación.

*Diseño de la actividad de difusión:*

- Destinatarios: Alumnado de 4º, 5º y 6º Primaria (9-12 años), 1º y 2º ESO (12-14 años).
- Diseño: La actividad tiene una duración aproximada de tres horas (3 h). Consiste en una breve introducción explicativa en el aula, con visualización general de la aplicación, desde donde se inicia el recorrido a pie del grupo en compañía del monitor y del docente responsable. Según el centro escolar, se realiza una ruta u otra, atendiendo a la proximidad. Durante el recorrido se efectúan las paradas oportunas para interpretar y dar a conocer lo que se

visita. Una vez de vuelta al centro, se realiza un rápido ejercicio de evaluación de la actividad, tanto por parte del alumnado como del profesorado participante.

- Evaluación: La oportunidad de recoger y extraer la información plasmada por el alumnado en una hoja de evaluación, resulta de tremenda utilidad para el Centro Cultural a la hora de mejorar y perfeccionar futuras iniciativas de este tipo.

- Material: En la ruta se permite utilizar dispositivos móviles para ir consultando a través de Google el seguimiento del itinerario. Se aconseja llevar ropa y calzado adecuado, agua, almuerzo y protección solar.



*Figura 5. Grupo de alumnos de los centros educativos participantes realizando una de las “Rutas del Agua”*

Por último, la *FASE DE EVALUACIÓN* se ha venido desarrollando a los distintos niveles conforme avanzaba el proceso.

- Una vez concluido el taller en el Centro Cultural, se testó el grado de satisfacción de los distintos agentes que participan del mismo (coordinación, usuarios, formador).

- Tras presentar “Rutas del Agua” al personal docente, se les solicitó una valoración del trabajo realizado, incidiendo especialmente en sus cualidades como material didáctico y nivel de adaptación a los currículos establecidos.

- Al finalizar las actividades de difusión con los escolares, se recogió de cada alumno participante una ficha; en ella se plantea unos ejercicios sencillos para tratar de pulsar el grado de interés manifestado, conocimientos adquiridos y la efectividad de la herramienta.



*Figura 6. Un alumno participante realizando los ejercicios de evaluación final*

## **Resultados**

Como resultados esenciales y efectivos de este proyecto, podríamos señalar:

- Puesta en valor de la existencia de un patrimonio local, rico y diverso, pero al que pocas veces se le presta la atención deseada, pasando desapercibido para la gran mayoría aun formando parte de nuestro paisaje más cotidiano.
- Configuración de un grupo de trabajo consolidado no académico, pero interdisciplinar e intergeneracional, que aborda conjuntamente y desde el ámbito de la cultura dicho patrimonio cercano.
- Trabajo coordinado entre Centro Cultural y centros educativos del entorno, dirigiendo las inquietudes culturales de un colectivo ciudadano hacia la transmisión de conocimientos a las nuevas generaciones.
- Elaboración de un material con vocación didáctica, que puede servir de herramienta a los docentes para cubrir las carencias que muchas veces observan en los currículos acerca del ámbito del conocimiento de lo local.
- Hemos pulsado, mediante las evaluaciones realizadas en actividades de difusión, el grado de conocimiento, concienciación e interés que puede tener el alumnado por estos temas.
- De los maestros y profesores que finalmente han acogido esta iniciativa, evaluadores directos tanto del producto como de la propia difusión, hemos recibido consejos con los que mejorar el material que mana de estos proyectos, dónde y cómo incidir en futuras ediciones, de forma que aumenten su



efectividad.

### **Discusión y conclusiones**

Como resultado, o mejor como consecuencia de la buena marcha de esta línea de trabajo, en el presente curso la labor emprendida por Centro Cultural de Beniaján sigue en marcha, este año bajo el título de “Conoce tu localidad a través de sus leyendas, costumbres y tradiciones”. Actualmente estamos iniciando la fase de producción a partir del material recopilado.

El compromiso del centro y del Ayuntamiento de Murcia, con éste y con futuros trabajos, es apostar firmemente por mecanismos que visibilicen el patrimonio, la historia, la cultura y la identidad del territorio, pero teniendo en este caso a los propios vecinos como informadores y a los escolares de la localidad como destinatarios fundamentales del mensaje, convertidos en depositarios de un legado que han de conocer y gestionar en el futuro.

### **Referencias bibliográficas**

Díaz Cassou, P. (1889). *Ordenanzas y Costumbres de la Huerta de Murcia*. Madrid: Real Academia de la Historia.

VVAA (2005). *Murcia y el Agua: Historia de una Pasión*. Murcia: Asamblea Regional de Murcia.

## **EXPERIENCIA DIDÁCTICA: APRENDIENDO DESDE NUESTRO ENTORNO, LA ACTIVIDAD PESQUERA VISTA DESDE CASA**

**Mónica Trabajo Rite**

*Universidad de Huelva*

### **Introducción**

La propuesta que presentamos a continuación nace de una experiencia didáctica llevada a cabo en un instituto público de enseñanza obligatoria de una localidad costera de la provincia de Huelva, concretamente desarrollada en el tercer curso de ESO.

Durante el desarrollo de la propuesta realizamos una unidad didáctica centrada en la enseñanza y aprendizaje de contenidos de geografía, concretamente sobre actividades económicas del sector primario (la pesca). Al estar nuestro instituto situado geográficamente en un litoral costero de Andalucía, Punta Umbría, el objeto de estudio de esta unidad está por sí solo justificado, teniendo la localidad de Punta Umbría una gran tradición marinera desde un pasado remoto ya que, la actividad pesquera en esta localidad se encuentra reflejada ya desde el periodo romano, como es constatado por un yacimiento arqueológico hallado recientemente.

En el transcurso de la unidad didáctica intentaremos que el alumnado refleje las características generales de la actividad pesquera en las actividades de la misma que se llevan a cabo en su localidad. Por otro lado, se trabajará sobre la tradición

pesquera de la localidad atendiendo y asumiendo el estudio del patrimonio como elemento indispensable en nuestra propuesta, entendido no solo como un recurso, sino como contenido y objetivo. Haremos uso del patrimonio como procedimiento para la interpretación y el análisis de las sociedades históricas y presentes a partir del entorno más cercano al alumno, su localidad. “Un pasado tangible, en general muy desconocido y poco valorado por el alumnado, con el que convivimos y que nos permite indagar en nuestras raíces culturales, en nuestra identidad individual y colectiva, así como conocer y respetar otras identidades” (Estepa, 2007, p.143)

De esta forma, como característica fundamental de nuestra propuesta encontramos la construcción del conocimiento por parte del alumnado, la necesidad de crear en el mismo la capacidad de reflexión sobre acontecimientos que han influido e influyen en la conformación del mundo que les rodea. De esta forma, pretendemos que el alumnado adquiera competencias que les permitan enfrentarse con capacidad crítica y desde una perspectiva global a la sociedad en la que viven.

## **Propuesta**

A continuación, procedemos a presentar los objetivos y contenidos, así como la metodología llevada a cabo y las sesiones didácticas.

### *Objetivos y contenidos:*

- Conocer el funcionamiento de la sociedad en la que vivimos, así como sus aspectos económicos y culturales.
- Comprender el sector primario de la economía, en concreto la actividad pesquera y la utilización del mar como motor de la economía de mercado así como su relación con las unidades familiares.
- Valorar la importancia de la conservación medioambiental.
- Conocer y valorar los rasgos identitarios de la localidad en lo referido a las actividades pesqueras.
- Interpretar mapas y ubicar diferentes elementos en el mismo.

- Participar en debates, diálogos dirigidos por el docente aceptando la pluralidad de puntos de vista en los mismos y respetando los turnos de intervenciones.
- Promover actitudes de respeto y tolerancia hacia formas distintas de pensamiento así como de rechazo hacia las desigualdades por razones de género, sociales, económicas, culturales o raciales.
- Entender el patrimonio como símbolo de la identidad personal y global.

En relación a los contenidos, estructuraremos la unidad en tres bloques de contenidos en los cuales se llevarán a cabo las diferentes sesiones.

#### *Bloque I: Tipos y técnicas de pesca.*

- ¿Qué tipos y técnicas de pesca existen?
- ¿Qué efectos medioambientales tienen las diferentes técnicas de pesca?

#### *Bloque II: ¿Dónde se pesca?*

- La importancia de los caladeros y los Acuerdos pesqueros.
- Soluciones a la sobrepesca: piscifactorías y acuicultura.

#### *Bloque III: Punta Umbría; un poblado de pescadores*

- Punta Umbría y el paso del tiempo
- ¿Conocemos nuestra lonja?, ¿y nuestro pueblo?

#### *Fundamentación metodológica*

Realizaremos el siguiente trabajo desde una perspectiva interdisciplinar abordando contenidos tanto históricos, como artísticos y lingüísticos con el fin de crear en el alumnado una perspectiva amplia sobre su realidad actual. De este modo, introduciremos elementos teóricos a la vez que prácticos en el desarrollo del tema, de forma que el estudio de este sea más atractivo para el alumnado.

Con el desarrollo de las actividades se pretende que los alumnos alcancen la competencia tanto de obtención como de transformación y comunicación de la información.

Por su parte, el profesor tendrá como papel principal el de guía y tutor de los alumnos, aunque también ejercerá de transmisor de contenidos. Se pretende, por tanto, conciliar un método en el cual el profesor dé las herramientas a los alumnos

para que estos busquen y organicen la información, no tan solo la reciba. Por lo tanto, organizaremos las actividades de forma que se mezclen varios métodos de resolución de las mismas.

### *Características del grupo y temporalización de la propuesta*

Trabajaremos con un grupo de 15 alumnos, de entre 14 y 15 años, correspondientes a 3º de E.S.O.

En cuanto a la estructuración, organizaremos la unidad en 5 sesiones, 4 de ellas llevadas a cabo en el centro y una actividad complementaria de una duración aproximada de 3 horas en la cual realizaremos; por un lado, una visita a la Lonja pesquera de la localidad, en ella realizaremos un itinerario por las instalaciones y la cofradía de pescadores para conocer las actividades que se llevan a cabo allí. Por otro lado, realizaremos un recorrido por la localidad visitando aquellas zonas geográficas más relevantes desde el punto de vista de la evolución litoral, así como elementos patrimoniales característicos de la zona.

### *Sesiones didácticas*

#### *Fase de planificación*

Actividad 1: Planteamiento del objeto de estudio y exposición de ideas previas: ¿qué sabemos sobre la actividad pesquera?, ¿qué relación guarda nuestra localidad con esta actividad?

- Se presenta una palabra en la pizarra del aula “la pesca” y se suscita un debate en grupo: ¿qué es la pesca?, ¿se podría relacionar esta localidad con la actividad pesquera?, ¿por qué se conoce a Punta Umbría como “poblado de pescadores”?, ¿conocemos personas relacionadas con la actividad pesquera en nuestro entorno?, ¿es importante la pesca para nuestra localidad?, ¿por qué?, ¿desde cuándo se lleva a cabo esta actividad en Punta Umbría?, ¿ha sido siempre igual?, ¿qué técnicas y tipos de pesca conocemos?.

A medida que se crea una lluvia de ideas sobre las cuestiones planteadas, el docente apunta las ideas claves en la pizarra para centrar el objeto de estudio de la unidad.

#### *Fase de búsqueda y desarrollo*

Actividad 2: El objetivo principal de esta actividad será: entender el sentido de la actividad pesquera como actividad económica fundamental para la economía tanto a nivel mundial como local. Diferenciar los tipos y técnicas de pesca que existen y sus posibles impactos en el medio ambiente.

a) Se presenta un cuadro para trabajar los tipos de pesca. Se pide un voluntario en clase para leer un texto sobre los tipos de pesca, el resto deberá ir cumplimentando el cuadro mediante la extracción de ideas a partir de la lectura del texto.

- Las técnicas de pesca: para conocer las técnicas de pesca utilizadas, el profesor preguntara a la clase si conocen alguna. Se presentan imágenes que escenifican algunas de ellas y se suscita una lluvia de ideas mediante la cual, con ayuda del profesor, se procederá a definir las mismas. El alumnado, en su cuaderno de trabajo tendrá que componer dichas definiciones y responder preguntas como: ¿sabes si en tu localidad se lleva a cabo algunas de las técnicas mencionadas?, ¿Qué tipo de repercusiones medioambientales ocasionan este tipo de técnicas pesqueras?

*Tabla 1. Cuadro a cumplimentar por el alumnado durante la actividad*

	<b>Pesca Litoral</b>	<b>Pesca de Bajura</b>	<b>Pesca de Altura</b>
<b>¿Dónde se practica?</b>	En las inmediaciones de la costa	Próximo a la costa	Alta mar
<b>Tipo de embarcaciones</b>	Embarcaciones pequeñas, con o sin motor	Pequeñas y medianas embarcaciones acondicionadas con cámaras frigoríficas para la conservación de las capturas	Embarcaciones de gran tonelaje, barcos factorías equipados para el tratamiento de la mercancía
<b>Destino de las capturas</b>	- Autoconsumo - Mercado local	-Mercado local	-Mercado internacional
<b>Utensilios utilizados para las capturas</b>	-Métodos artesanales: arpones, anzuelos, trampas, pequeñas redes, etc.	Diferentes aparejos en función de la especie que se desee capturar	Utensilios tecnológicos que identifican la especie
<b>Duración, periodo de tiempo</b>	Un día	Un día	Varias semanas e incluso meses

### Actividad 3: ¿dónde se pesca? La sobrepesca.

- El profesor pregunta al grupo ¿qué son los caladeros? Y entre todos, se da forma a una definición del término. Mediante la presentación de un mapa, se procede a identificar los mayores caladeros del mundo.

- Se realiza al grupo preguntas como: ¿Los barcos pueden faenar donde quieran?, ¿Existe algún tipo de norma que regule las zonas de pesca de cada país? Tras esto el profesor procederá a dar una explicación sobre la “Zona Económica Exclusiva” y sobre la importancia de los acuerdos pesqueros entre diferentes países para que sus barcos puedan faenar en diferentes zonas sin problemas.

- El profesor preguntará a la clase sobre sus opiniones en cuestiones como: ¿el mar es un recurso inagotable?, ¿qué es la sobrepesca?, ¿la pesca en exceso podría provocar la desaparición de las especies marinas?, ¿conoces alguna especie que haya desaparecido debido a su explotación?, ¿qué es una piscifactoría?, ¿existe alguna piscifactoría en tu localidad?. Tras esto, se pide al alumnado que, en grupos de tres/cuatro miembros, busque información sobre estas preguntas así como realicen una reflexión sobre las consecuencias de la sobrepesca y sus posibles soluciones: la importancia de las piscifactorías y la práctica de la acuicultura. En la próxima sesión se ponen en común los resultados obtenidos y se crea un debate.

### Actividad 4: ¿el mar es un recurso inagotable?

- El profesor suscita un debate en torno a cuestiones como: ¿el mar es un recurso inagotable?, ¿qué es la sobrepesca?, ¿la pesca en exceso podría provocar la desaparición de las especies marinas?, ¿qué es una piscifactoría? El alumnado, en base a los conocimientos adquiridos en la actividad anterior, debe argumentar sus ideas respecto a las cuestiones planteadas. Tras contestar las preguntas planteadas, cada grupo elegirá un portavoz para que exponga al resto su reflexión sobre las consecuencias de la sobrepesca y sus posibles soluciones: la importancia de las piscifactorías y la práctica de la acuicultura.

- Se presenta un mapa sobre las diferentes áreas pesqueras y el nivel de explotación de cada país: El alumnado debe interpretarlo y responder a las

siguientes preguntas en su cuaderno de trabajo: ¿qué países realizan más capturas?, ¿Y menos?, ¿Cuáles son las principales áreas pesqueras?

- El profesor proporcionará al alumnado un texto en el cual se trabajan los contenidos de las dos sesiones de clase relacionados con la unidad de la pesca, el alumnado deberá leerlo y responder a las preguntas propuestas. Esta actividad deberán entregarla junto con todas las anteriores para su evaluación.

*Tabla 2. Texto para actividad 4.c*

Estudio de caso. La importancia de los acuerdos pesqueros. Artículo de prensa sobre los acuerdos pesqueros entre España y Marruecos.

“El acuerdo pesquero UE-Marruecos no beneficia a la pesca artesanal española”.

(Diciembre de 2011, por Antiglobalización | Ecologistas en acción.)

“El pasado 14 de diciembre el Parlamento Europeo negó la prórroga por otro año más del acuerdo pesquero que existía entre la UE y Marruecos, y del que se beneficiaban 101 buques españoles.

El acuerdo pesquero entre la UE y Marruecos, permitía a 101 embarcaciones españolas pescar en aguas de Marruecos, pero también de forma ilegal en las pertenecientes al Sáhara Occidental, una de las principales razones para el cese del acuerdo.

Ecologistas en Acción aclara que el modelo de pesca que practican es una de las principales causas del grave deterioro en el que se encuentran los pescadores artesanales, tanto españoles como marroquíes y saharauis.

Para Ecologistas en Acción, hay que tener en cuenta que las 101 embarcaciones que se ven afectadas por la no renovación del acuerdo son buques que pescaban fuera de su “zona económica exclusiva” y que practican el modelo de pesca industrial o pesca de altura. Los buques agotan los caladeros y perjudica a la pesca para las embarcaciones de tipo artesanal, que no pueden alejarse hacia otros caladeros todavía rentables.

Así, las embarcaciones españolas que se han visto afectadas por el cese del Acuerdo pesquero son todas de tipo de industrial. Embarcaciones que practicaban además una técnica de pesca especialmente dañina para el ecosistema marino: la pesca de arrastre, uno de los métodos de pesca más destructivos con el medio a causa de los daños físicos que provoca en el lecho marino. Unos barcos que han sido responsables de la sobreexplotación que padecen los caladeros de pesca saharauis, y perjudica directamente al sector pesquero artesanal de la zona”.

Contesta las siguientes preguntas.

1. ¿Qué es un acuerdo pesquero?
2. Según este acuerdo, ¿dónde podían trabajar los barcos españoles?
3. ¿A qué tipo de pesca perjudicaba que los barcos españoles trabajaran en



aguas marroquíes? ¿por qué?

4. ¿Qué tipo de pesca practicaban los buques españoles en aguas marroquíes? ¿qué técnicas de pesca usaban?

### *Fase de estructuración/síntesis*

Actividad 5: Itinerario didáctico por Punta Umbría, la lonja de pescadores y recorrido urbano.

Tarea previa a la visita: Punta Umbría un poblado de pescadores

- Presentación de Power Point sobre diversos aspectos históricos de Punta Umbría, <http://es.slideshare.net/Monicatrabajo/punta-umbra-12675359> haciendo un recorrido por sus diversas facetas en la historia, desde los inicios de la actividad pesquera, su población, la importancia de la llegada de los británicos en la economía y la estructura de la localidad, los cambios en el trazado urbano, etc.

A medida que se presentan las imágenes, se interactúa con el alumnado haciendo referencia al cambio o permanencia de diversos aspectos como el trazado urbano, la vivienda, la arquitectura, estructura de los barcos de pesca, etc.



*Figura 1. Grupo trabajando en la biblioteca. Actividad 4*

- Se plantea la salida posterior. Se pide al alumnado que estructure un informe con preguntas para realizar en la visita a la lonja de pescadores referidos a los contenidos que se han visto en clase (tipos de barcos, técnicas de pesca, sobrepesca...). Tarea durante la visita: ¡conozcamos nuestra lonja! Poniendo en práctica lo aprendido.

- Visita a la lonja de Punta Umbría. En el transcurso de la visita, un encargado de la lonja nos explicará las actividades que se llevan a cabo en ella, haremos un recorrido por las instalaciones. El alumnado deberá interactuar con el guía realizándole las cuestiones planteadas en la sesión previa para conocer con mayor profundidad los aspectos relacionados con la actividad pesquera en su localidad.



*Figura 2. Grupo clase en la lonja de pescadores de Punta Umbría*



*Figura 3. Lonja de pescadores. Presencia de una subasta*

- Recorrido didáctico por Punta Umbría. Tras la visita a la lonja realizaremos un itinerario por las calles de la localidad visitando aquellos enclaves más significativos de la historia de Punta Umbría como son: La iglesia de Lourdes y sus alrededores, la torre Almenara, el muelle de pescadores, la línea de costa, la calle central de la localidad “calle ancha”, el ayuntamiento (su forma arquitectónica). A medida que vamos realizando el recorrido, se irá preguntando al alumnado sobre la evolución de las diferentes zonas que se observen, la función de los edificios, la evolución de la línea de costa, la forma arquitectónica del ayuntamiento o la pervivencia arquitectónica de tradición inglesa.



*Figura 4. Grupo clase frente a la torre Almenara de Punta Umbría*

- Tras el recorrido, el alumnado deberá componer un diario de la salida en el cual se observen aspectos como: los elementos observados, importancia de conservación de elementos patrimoniales característicos de nuestra cultura, así como una reflexión acerca de la evolución, cambio o permanencia de diferentes elementos como la arquitectura, la línea de costa, geografía, trazado urbano, etc.

#### *Evaluación*

Para la evaluación del conocimiento utilizaremos instrumentos como:

- Diario del profesor: Instrumento principal para evaluación del proceso didáctico así como la participación del alumnado y su actitud durante las sesiones de clase. Tiene un valor del 10 % de la nota total.
- Cuaderno de trabajo del alumnado: Instrumento para evaluación del trabajo del alumnado. El alumnado adjuntará todas las actividades llevadas a cabo durante las diferentes sesiones de clase, tanto de forma individual como en grupo. Tiene un valor del 60 % de la nota total.
- Diario de salida de campo: De forma individual el alumnado entregará al profesor el diario realizado durante la salida. Tiene un valor del 30 % de la nota final.

#### **Conclusiones**

La propuesta que experimentamos tiene como objetivo primordial que el alumnado tome conciencia de su legado, de su tradición, que valore aquellos elementos que son parte de su propia historia para que desarrolle aquellas competencias básicas que les permita entender la sociedad que le rodea.

En primer lugar, consideramos que ha sido posible experimentar la propuesta didáctica gracias al reducido número de alumnos con los que contábamos. Normalmente las aulas de educación secundaria suelen contar con grupos formados con unos 25-30 alumnos, así es muy difícil plantear este tipo de actividades debido a la organización, a la limitación temporal, a la diversidad del aula, etc.

Respecto a las sesiones didácticas, se captó la atención del alumnado sobre todo en sesiones en las que se mostraron elementos de su entorno. En actividades relativas a la historia de su localidad, salieron a relucir historias familiares ya que la mayoría de los estudiantes mantenían en su familia tradiciones marineras. De esta forma, trabajar en la adquisición del conocimiento desde del entorno más próximo al alumno es clave para llegar al éxito del aprendizaje significativo. El objetivo es que el estudiante haga propio el contenido, que las sesiones didácticas sean motivadoras ofreciendo al alumno un papel protagonista dentro del propio proceso.

### **Referencias bibliográficas**

- Benejam, P., y Pagés, J. (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori, Institut de Ciències de l' Educació (ICE) Universitat de Barcelona.
- Cimbora, M. D. y Ramírez, D. (2006). *Evocadora Punta Umbría*. Huelva: Ayuntamiento de Punta Umbría.
- Estepa, J. (2007). *Investigando las sociedades actuales e históricas*. Sevilla: Diada editorial.
- Hernández- Cardona, 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: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha.
- Prats, J. y Santacana, J. (2009) Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 59, 8-21.



## **EDUCACIÓN PARLAMENTARIA: LA OFERTA DIDÁCTICA DE LAS CÁMARAS LEGISLATIVAS DEL ESTADO ESPAÑOL<sup>22</sup>**

**Elvira Barriga-Ubed**

**Concha Fuentes**

**Ann Wilson-Daily**

*Universidad de Barcelona*

### **Introducción**

En la actualidad, existe una desconexión profunda entre la ciudadanía y las instituciones que insatisfacen con su funcionamiento ordinario (Subirats, 2002). Muchos autores y autoras hablan de la lejanía que siente la población respecto a las cámaras legislativas que afectan a su vida diaria (Whiteley, 2014; Print, 2007; Otoole, 2003). Y sobre todo como esta desafección afecta a los más jóvenes en sus intervenciones en los círculos tradicionales de participación política (Pirie y Worcester, 2000). Sin embargo, la socialización cívica temprana es un factor importante en la implicación de jóvenes en el futuro (Dinas, 2012; Franklin, 2004; Obradovic y Masten, 2007). Por esta razón, centramos nuestra atención en los esfuerzos que realizan dichas instituciones parlamentarias para acercarse a la ciudadanía. Es decir, con qué recursos cuentan; qué talleres, cursos y actividades

---

<sup>22</sup> Financiación: Proyecto «Desarrollo de la formación sociopolítica para una ciudadanía democrática: diseño e implementación de materiales didácticos en Ciencias Sociales» (EDU 2016 65621) y RecerCaixa «Educatió cívica a les aules interculturals: anàlisi de les representacions i idees socials de l'alumnat i propostes d'acció educativa» (2012ACUP00185), investigador principal: Dr. Joaquim Prats.

han diseñado; qué tipo de material educativo se ha elaborado; en qué niveles educativos se tiene como público prioritario a formar, etc. Para las cámaras legislativas del Estado, ¿es una prioridad aproximarse a la población que representan?

La información se ha obtenido examinando las páginas web oficiales de un total de 21 instituciones españolas. Nos parece interesante describir las iniciativas educativas puestas en práctica en materia de educación parlamentaria pensadas para la ciudadanía, haciendo énfasis en el público infantil y adolescente, durante el año 2015. La explicación<sup>23</sup> contempla las cámaras legislativas de las 17 Comunidades Autónomas y de las 2 ciudades autonómicas que configuran el Reino de España<sup>24</sup>. La descripción es completada con el trabajo educativo diseñado por las Cortes Generales de configuración bicameral: el Senado (cámara alta) y el Congreso de los Diputados (cámara baja).

Las iniciativas de compromiso parlamentarias son un conjunto de actividades que su función principal es elevar la conciencia y el conocimiento cívico respecto a la institución legislativa en que los ciudadanos/as son representados (Fox, 2011). Tal como propone la institución de Hansard Society esta interacción entre la institución legislativa y la ciudadanía pasa por una acción que se ejerce recíprocamente entre las dos partes interesadas cuando se intercambia información, ideas, visiones, etc.

La revisión bibliográfica demuestra que para una mayor satisfacción y participación ciudadana es importante fomentar un buen acceso a la información y promocionar un aumento del conocimiento sobre la institución (la historia, sus funciones, las potestades, quienes son los/las representantes, el contexto político, qué tipología de leyes se aprueban, etc.). Todo ello con el objetivo de conectar el trabajo parlamentario con las vidas diarias de la población a la cual afecta. Las investigaciones han coincidido que un aumento del conocimiento tiene un impacto positivo en el compromiso cívico de la ciudadanía en general y los jóvenes en concreto (véanse Linimon y Joslyn, 2002; Quinteros, 2012; Schulz, 2012).

---

<sup>23</sup> Real decreto 2099/83 sobre ordenación general de precedencias en España. Seguiremos el ordenamiento legislativo de las precedencias en España según fecha de aprobación oficial de sus respectivos Estatutos de Autonomía en el Boletín Oficial del Estado.

<sup>24</sup> Regulado en el Título III de la Constitución Española de 1978.

## **Metodología**

La metodología utilizada para la recogida de información ha sido mediante el análisis exhaustivo de la oferta publicada en los portales oficiales web de los Parlamentos. En la actualidad, se considera que para el fomento y publicidad de actividades escolares, es de vital importancia realizar su comunicación, difusión y promoción vía Internet.

Para obtener una visión detallada de las actividades educativas implementadas por los Parlamentos Españoles se ha accedido a la información proporcionada por las páginas webs oficiales de las respectivas instituciones legislativas de las 17 Comunidades Autónomas, las dos ciudades autonómicas (Ceuta y Melilla), así como las cámaras del Congreso de los Diputados y el Senado.

En primer lugar, se identificaron y se accedieron a las diversas webs oficiales y se observó la oferta de actividades parlamentarias relacionadas con aumentar el conocimiento sobre cada una de las instituciones. En segundo lugar, se especificó y describió detalladamente la oferta publicitada. En tercer lugar, se creó una tabla clasificatoria sobre el tipo de actividades y los niveles educativos que tenía cada cámara parlamentaria, respectivamente. Finalmente, se originaron un total de 37 categorías diferentes a tener en cuenta en cada una de las 21 cámaras legislativas posibles.

El total de categorías construidas finalmente se elevó a 37. Son las siguientes: Si existía acceso directo desde la página oficial; si contemplaban el servicio de visitas guiadas (clasificado en los niveles educativos y otros: Primaria, Secundaria, Bachillerato, Ciclo Formativo, Educación Especial, Universidad y Otros); si se organizaban cursos, talleres y/o Plenos (clasificado en los niveles educativos y otros: Primaria, Secundaria, Bachillerato, Ciclo Formativo, Educación Especial, Universidad y Otros); si se elaboraba material educativo (clasificado en los niveles educativos y otros: Primaria, Secundaria, Bachillerato, Ciclo Formativo, Educación Especial, Universidad y Otros); si se celebraban concursos (clasificado en los niveles educativos y otros: Primaria, Secundaria, Bachillerato, Ciclo Formativo, Educación Especial, Universidad y Otros); así como si ofrecían la posibilidad de contar con visitas virtuales; juegos interactivos; Parlabus (o similar) y/o radio.



## Iniciativas educativas de educación parlamentaria en el Estado Español

Las iniciativas de compromiso ciudadanas son numerosas y diversas ya que responden a las circunstancias particulares que cada institución legislativa atraviesa y que pretende y/o puede conseguir según los recursos disponibles y las realidades políticas que afrontan. Hay que tener en cuenta que lo que funciona en una institución parlamentaria puede que no lo haga en otras debido a que el contexto determina inevitablemente la influencia en la que los Parlamentos se organizan internamente, juegan su papel, funcionan y utilizan recursos en relación al compromiso público con la ciudadanía (Fox, 2014).

En la siguiente tabla podemos identificar qué parlamentos autonómicos dispone de un servicio educativo propio.

*Tabla 1. Cámaras legislativas y servicios/programas educativos*

<b>Cámara legislativa:</b>	<b>Programas y/o Servicios Educativos:</b>
País Vasco (“Parlamento Vasco - Quién es quién - Servicios administrativos - Introducción”, s. f.)	-
Cataluña (Catalunya, s. f.)	Aula Parlament
Galicia (“Parlamento de Galicia.”, s. f.)	Participa
Andalucía (“Web del Parlamento de Andalucía”, s. f.)	Parlamento Abierto
Principado de Asturias (“Inicio - Junta General del Principado de Asturias”, s. f.)	-
Cantabria (“Parlamento de Cantabria”, s. f.)	Escuela Democracia
La Rioja (“Parlamento de La Rioja”, s. f.)	-
Región de Murcia (“Asamblea Regional de Murcia”, s. f.)	El Parlamento joven
Comunidad Valenciana (“Corts Valencianes - Pàgina inicial”, s. f.)	Servicios educativos
Aragón (Aragón, 2015)	Participación ciudadana
Castilla-La Mancha (“Cortes de Castilla y León”, s. f.)	-
Canarias (“Parlamento de Canarias”, s. f.)	Zona Infantil
Navarra (“Parlamento de Navarra/Nafarroako Parlamentua - Inicio”, s. f.)	-
Extremadura (“Asamblea de Extremadura ”., s. f.)	El Parlamento en el Aula
Islas Baleares (“Parlament de les Illes Balears - Portada”, s. f.)	Parlament Obert
Madrid (“Asamblea de Madrid”, s. f.)	Asamblea de Niños
Castilla y León (“Cortes de Castilla y León”, s. f.)	Área Educativa
Ceuta (“Ciudad Autónoma de Ceuta”, s. f.)	-
Melilla (“Ciudad Autónoma de Melilla”, s. f.)	-
Congreso (“Congress”, s. f.)	-
Senado (España, s. f.)	-

El Parlamento Vasco (Eusko Legebiltzarra) en su portal oficial no contempla ningún elemento que enlace con el área de servicios educativos. Se entiende, por tanto, que la propia institución no considera prioritario atender el ámbito educativo. Merece la pena indicar que se cuenta con un servicio de visitas a la Sede donde se tiene como objetivo: *conocer y compartir el trabajo que se desarrolla en el interior, el ejercicio de la democracia viva* (“Servicios administrativos, Parlamento Vasco,” 2016). Este servicio se ofrece de lunes a viernes y está a cargo del área de protocolo.

En cambio como ejemplo de contraposición identificamos el portal oficial del Parlamento catalán donde dentro de las opciones posibles del menú principal destaca el Servicio de Educación: Aula Parlament (“Aula Parlament, Parlament de Catalunya,” 2016). La página web diferencia tres servicios distintos: 1) Cursos y talleres; 2) Visitas educativas; y 3) Recursos pedagógicos. El portal tiene como objetivo difundir las actividades educativas gratuitas, todas ellas implementadas en el palacio del Parlament, diseñadas para la ciudadanía.

Cabe mencionar el caso del Parlamento de la Comunidad Autónoma de Cantabria que cuenta con un espacio llamado: Parlamento Abierto. En este espacio la ciudadanía, previa inscripción, puede escribir para participar en los debates de las leyes en fase de tramitación; puntuar las intervenciones de los parlamentarios/as y recibir información de interés relacionado con la institución. También, la cámara legislativa es sede de actividades culturales y educativas. A diferencia de otras cámaras legislativas, el Parlamento de Cantabria, no permite visitas; ya que en dicha sección sólo se hace una extensa descripción de las diferentes salas y las funciones que cumplen.

En la página oficial del Congreso de los Diputados de España, no existe un espacio dedicado a servicios educativos. De forma residual y poco destacada, se puede acceder a la información para concretar una visita guiada por grupos (“Congreso de los Diputados,” 2016). El portal web de la cámara del Senado (“Senado,” 2016) sí que tiene una interface más cómoda para la ciudadanía. Desde el índice principal se puede acceder a apartados como: *Conocer el Senado* o *Relaciones con los ciudadanos*. La parte más interesante con sensibilidad educativa se encuentra en banner desde la que se accede a un nuevo portal web llamado: El pequeño Senado (“El pequeño Senado, el

Senado,” 2016). Una de las primeras instrucciones consiste en indicar la edad del usuario para poder adaptar los contenidos educativos. Edad mínima para participar es de 8 años.

## Resultados

En la siguiente tabla podemos observar los parlamentos de las comunidades autónomas y otras cámaras legislativas, ordenadas de mayor a menor, teniendo en cuenta la proyección institucional de actividades pensadas para la ciudadanía.

*Tabla 1. Cámaras legislativas y proyección de conocimiento institucional*

<b>Cámara legislativa:</b>	<b>Total<sup>25</sup>:</b>
Cataluña	23
Región de Murcia	11
Extremadura	9
Castilla y León	8
Galicia	7
Madrid	6
Principado de Asturias	5
Islas Baleares	5
Cantabria	4
Canarias	4
Navarra	4
Comunidad Valenciana	3
Senado	3
Andalucía	2
País Vasco	1
Castilla-La Mancha	1
La Rioja	0
Aragón	0
Ceuta	0
Melilla	0
Congreso	0

Tal y como podemos apreciar en la tabla, las Comunidades Autónomas con más actividades de promoción del compromiso cívico corresponden a: 1) Cataluña (23), Murcia (11) y Extremadura (9). En contraposición, las cámaras legislativas como el Congreso y las pertenecientes a la Rioja, Aragón, Ceuta y Melilla son

<sup>25</sup> El total de categorías construidas fue de 37 incluyendo la clasificación por nivel de estudios. Son las siguientes: Acceso directo desde la página oficial; Servicio de visitas guiadas; Cursos, talleres y/o Plenos; Material educativo; Concurso; Visita virtual; Juegos; Parlabus y Radio.

aquellas que necesitan una mayor cobertura de elementos educativos para aumento del conocimiento parlamentario.

De las 21 páginas oficiales a Parlamentos consultadas, tan sólo 12 de ellas permitía un acceso fácil y cómodo a los Servicios Educativos u otras plataformas de información web para la promoción de la institución. Eso sí, la actividad de compromiso parlamentario estrella es el servicio de visitas guiadas (13 de 21 instituciones permite conocer en persona la sede). Seguido de las 8 instituciones que pone a disposición de los usuarios materiales educativos. De las 8 cámaras parlamentarias, 6 de ellas lo hacen pensando en el público de primaria, 5 en el de Secundaria, y sólo la Comunidad de Cataluña ha creído conveniente elaborar prototipos didácticos para el nivel educativo de Bachillerato, Ciclo formativo; Universidad y Otros. No se contempla en ninguna de las cámaras parlamentarias el diseño de proyectos didácticos para las necesidades de educación especial. Bien es cierto que las Comunidades Autónomas de Extremadura y la Región de Murcia sí que han adaptado concursos para el ámbito de educación especial; así como Cataluña lo hizo para el servicio de visitas guiadas.

Como actividades más residuales tenemos el Concurso (4 de 21 comunidades lo pone en práctica). La comunidad de Galicia (no se concreta al público al que se dirige); el Principado de Asturias (tampoco concreta al público al que va dirigido); las Islas Baleares (dirige la actividad para público de primaria) y la Región de Murcia (público de primaria, secundaria, bachillerato, ciclo formativos, educación especial y otros).

Llama especialmente la atención la amplia y diversa oferta del *Parlament de Catalunya* y sus servicios educativos. La institución tiene un departamento que hace funcionar una complejidad de cursos y talleres en los niveles educativos de primaria, secundaria, bachillerato, ciclos formativos, universidad y formación del profesorado. Mientras que el Parlamento de Castilla y León es el único que pone a disposición de los ciudadanos más jóvenes la posibilidad de participar en plenos.

Otras categorías implementadas por otras comunidades que destacan a nivel de innovación son: la visita guiada virtual (Principado de Asturias; Islas Canarias y la Comunidad Valenciana); los juegos online (Principado de Asturias; Comunidad

Valenciana; Madrid y la Cámara del Senado); Parlabus (Comunidad Autónoma de Extremadura) y el Servicio de Radio (Comunidad de Extremadura).

### **Análisis y discusión de resultados**

A pesar de realizar un estudio exhaustivo de la oferta destinada al compromiso cívico, no podemos asegurar que haya otros canales de acceso a la información con otras actividades y/o concreciones que mediante las correspondientes páginas web no se hayan podido tener en cuenta para el presente estudio. Sin embargo, en este apartado creemos que merece especial atención los siguientes casos analizados:

*Visita la Asamblea* (“Sistema centralizado de gestión de visitas de la Asamblea Regional de Murcia,” 2016), te transporta a una nueva página de bienvenida al *Programa de divulgación Educativo* de la Asamblea de Murcia. En las bases reguladoras se explica que los objetivos del programa educativo son: 1) *Promoción de los valores democráticos*; 2) *Diálogo y tolerancia*; y el 3) *Conocimiento de las instituciones democráticas* (muy especialmente de la Asamblea Nacional de Murcia). Los beneficiarios contemplados como público objetivo son: 1) Sexto de Educación Primaria; 2) Educación Secundaria Obligatoria; 3) Bachillerato; 4) Formación Profesional de grado medio; 5) Grupos de centros especiales; y 6) Grupos de educación de adultos. El desarrollo del programa tiene dos fases: la primera se desarrolla dentro del centro escolar en la cual el grupo ha de trabajar sobre la naturaleza, composición y funciones de la Asamblea Regional o instituciones democráticas. Esta fase interna consiste en ofrecer un conjunto de actividades formativas que tienen como finalidad principal fomentar hábitos de comportamiento y valores democráticos. En una segunda fase, el grupo realizará una visita a la sede parlamentaria en la fecha acordada con el centro escolar. Esta fase externa tendrá momento a partir del mes de enero y los grupos podrían llegar a ser de más de 50 alumnos. Es tenido en consideración que dentro de los criterios de selección tienen prioridad aquellos centros que no han participado con anterioridad en el programa. La Asamblea de Murcia, mediante sorteo, dispone de ayudas para facilitar el desplazamiento en el caso de que exista necesidad de ello.

La información proporcionada por la cámara de *Les Corts Valencianes*, no recoge objetivos pedagógicos a conseguir, ni ninguna descripción sobre quién es el público objetivo destinatario de las aplicaciones creadas. En principio, por el tipo de juegos creados, podríamos afirmar que es para cursos de infantil y/o primeros cursos de educación primaria. Lo cierto es que con ninguna de estas tres actividades educativas encontramos que los niños consigan algo más que entretenerse, ya que se trata de formatos multimedia en los que se puede: 1) pintar y colorear; 2) elaborar un puzle y/o 3) quitar y poner adhesivos a un simple dibujo.

El espacio web dedicado a la participación ciudadana en las Cortes de Aragón se divide en la posibilidad de: 1) Contactar con tu Parlamento; 2) Información sobre el acceso a las tribunas de los plenos; 3) Comisión de comparecencias; 4) Redes sociales; y 5) Sala de chat. Con estas opciones que tiene como protagonista al ciudadano, el Parlamento pretende estar a la altura en aproximar la institución a la sociedad. Sobre todo las actividades están pensadas para que los ciudadanos puedan seguir el desarrollo de la actividad parlamentaria, así como las entidades puedan trasladar sus inquietudes a través de la *Comisión de Comparecencias y Peticiones Ciudadanas*. Nuevamente, las redes sociales juegan un papel transcendental como herramientas que tratan de potenciar y promocionar para la participación ciudadana.

El portal web de las Cortes de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (“Cortes de Castilla-La Mancha,” 2016), no contiene información sobre actividades educativas para el conocimiento de la institución legislativa. En el menú principal, una de las opciones tituladas: *Conoce*, explica de forma residual: 1) Las funciones de las Cortes; 2) Qué procedimiento seguir para solicitar un visita; 3) Información sobre algunas conmemoraciones; y 4) Dónde se encuentra ubicada la sede legislativa. Por tanto, la institución no contempla ninguna estrategia con sensibilidad educativa en profundidad.

La página web *Asamblea de Niños* de la Comunidad de Madrid, contiene muchos recursos didácticos (en tipología y cantidad), así como tiene una interface muy dinámica y/ atractiva para los público más pequeño. Por el contrario, es un espacio enrevesado que lleva a la confusión y poco organizado

que genera dificultades para comprender la potencialidad educativa que puede proporcionar al profesorado.

### **Conclusiones preliminares: caminos por recorrer**

Como especialistas en Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación del profesorado nos preguntamos qué diálogo se origina entre las actividades parlamentarias y las aulas en los centros escolares. ¿Los/las docentes se acogen a este tipo de iniciativas educativas? ¿Las instituciones realizan una evaluación de la transposición didáctica que finalmente recibe el alumnado? ¿El alumnado que experimenta las actividades didácticas obtiene un conocimiento superior respecto aquellos estudiantes que no las han realizado?

Somos conscientes que la contabilización realizada, fruto del análisis de la oferta de iniciativas ciudadanas, de cada una de las cámaras legislativas del Estado Español, nos presenta información cuantitativa. De manera que la cantidad no siempre permite valorar la calidad de los proyectos diseñados. No obstante es importante recordar que si pensamos en promover el compromiso cívico de nuestro alumnado, quizás aprender desde experiencias en las que se forma desde dentro de las instituciones, puede generar una visión más amplia y próxima, en este caso de la vida parlamentaria y de los efectos en la vida diaria como ciudadanos.

Es imprescindible contemplar, dentro de este mismo apartado, otras experiencias didácticas referentes en materia de educación parlamentaria a nivel internacional<sup>26</sup>. En esta segunda parte, se compararía desde una perspectiva más amplia las estrategias educativas predominantes para la promoción del compromiso parlamentario de los ciudadanos más jóvenes españoles. Cabe tener presente la dificultad de la recolección de datos debido a la cantidad de casos, su diversidad y el condicionante lingüístico. Así como ser consciente de que la consulta de los portales oficiales nos ofrece una amplia visión del trabajo educativo que teóricamente se está efectuando, pero tal como hemos expuesto es

---

<sup>26</sup> Las experiencias educativas en los Parlamentos de los diferentes Estados que se han descrito se han destacado por dos razones diferenciadas: por relevancia y por cercanía.

imprudente extraer conclusiones preliminares sobre consecuencias y efectos sin realizar paralelamente un trabajo de campo completo.

## Referencias bibliográficas

Aragón, C. de A.-P. A. de. (2015, diciembre 15). Inicio. Recuperado 4 de abril de 2016, a partir de <http://www.cortesaragon.es>

Asamblea de Extremadura. (s. f.). Recuperado 4 de abril de 2016, a partir de <http://www.asambleaex.es>

Asamblea de Madrid. (s. f.). Recuperado 4 de abril de 2016, a partir de <http://www.asambleamadrid.es/ES/default.aspx>

Asamblea Regional de Murcia. (s. f.). Recuperado 4 de abril de 2016, a partir de <http://www.asambleamurcia.es>

Catalunya, P. de (s. f.). Aula Parlament. Recuperado 31 de marzo de 2016, a partir de <http://www.parlament.cat/web/serveis-educatius/index.html>

Ciudad Autónoma de Ceuta (s. f.). Recuperado 4 de abril de 2016, a partir de <http://www.gobiernodeceuta.es>

Ciudad Autónoma de Melilla (s. f.). Recuperado 4 de abril de 2016, a partir de <http://www.melilla.es/melillaPortal/index.jsp>

Congress. (s. f.). Recuperado 4 de abril de 2016, a partir de <http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/Congreso>

Cortes de Castilla y León (s. f.). Recuperado 4 de abril de 2016, a partir de <http://www.ccyL.es>

Corts Valencianes – Pàgina inicial (s. f.). Recuperado 4 de abril de 2016, a partir de [http://www.cortsvalecianes.es/cs/Satellite/Layout/Page/1260974710668/Home.html?yLang=ca\\_VA](http://www.cortsvalecianes.es/cs/Satellite/Layout/Page/1260974710668/Home.html?yLang=ca_VA)

Dinas, E. (2012). The formation of voting habits. *Journal of Elections, Public opinion and parties*, 22 (4), 431-456.

España, S. de (s. f.). Senado de España [website]. Recuperado 4 de abril de



2016, a partir de <http://www.senado.es/web/index.html>

Fox, R. (2011). Parliament and public engagement. Innovation and good practice from around the world. *Hansard Society*. The Group of Information for the Public. UK Parliament.

Franklin, M. N. (2004). *Voter Turnout and the Dynamics of Electoral Competition in Established Democracies since 1945*. Cambridge: Cambridge University Press.

Inicio – Junta General del Principado de Asturias (s. f.). Recuperado 4 de abril de 2016, a partir de <http://www.jgpa.es>

Linimon, A. & Joslyn, M. R. (2002). Trickle up political socialization: the impact of kids voting USA on voter turnout in Kansas. *State Politics and Policy Quarterly*, 2(1), 24-36.

O'Toole, T. (2003). Engaging with young people's conceptions of the political. *Children's Geographies* 1(1), 71-90.

Obradovic, J. & Masten, A. S. (2007). Developmental antecedents of young adult civic engagement. *Applied Developmental Science*, 11(1), 2-19.

Parlament de les Illes Balears – Portada (s. f.). Recuperado 4 de abril de 2016, a partir de <http://www.parlamentib.es/Home/Default.aspx>

Parlamento de Canarias. (s. f.). Recuperado 4 de abril de 2016, a partir de <http://www.parcn.es>

Parlamento de Cantabria. (s. f.). Recuperado 4 de abril de 2016, a partir de <https://parlamento-cantabria.es>

Parlamento de Galicia. (s. f.). Recuperado 4 de abril de 2016, a partir de <http://www.parlamentodegalicia.es/sitios/web/default.aspx>

Parlamento de La Rioja. (s. f.). Recuperado 4 de abril de 2016, a partir de <http://www.parlamento-larioja.org>

Parlamento de Navarra / Nafarroako Parlamentua – Inicio. (s. f.). Recuperado 4 de abril de 2016, a partir de <http://www.parlamentodenavarra.es>

Parlamento Vasco – Quién es quién – Servicios administrativos – Introducción. (s. f.). Recuperado 4 de abril de 2016, a partir de

[http://www.parlamento.euskadi.net/c\\_servicios\\_0.html](http://www.parlamento.euskadi.net/c_servicios_0.html)

- Prie, M. & Worcester, R. M. (2000). *The big turn-off. Attitudes of young people to government, citizenship and community*. ASI (Research) Limited.
- Print, M. (2007). Citizenship education and youth participation in democracy. *British journal of educational studies*, 55(3), 325-345.
- Quinteros, J. (2012). Democracia y cultura política: su conocimiento y práctica para una efectiva participación ciudadana. Ejemplo de la Universidad de Almería. En N. De Alba, F. F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Volumen II* (pp. 413-423). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y Díada Editora.
- Schulz, W. (2012). Educación para la ciudadanía y participación ciudadana. Una presentación del estudio ICCS 2009 y sus resultados. En N. De Alba, F. F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Volumen I* (pp. 47-63). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y Díada Editora.
- Subirats, J. (2002). Los dilemas de una relación inevitable. Innovación democrática y tecnologías de la información y de la comunicación. En H. Cairo Carou (Ed.), *Democracia digital. Límites y oportunidades* (pp. 89-114). Barcelona: Trotta.
- Web del Parlamento de Andalucía (s. f.). Recuperado 4 de abril de 2016, a partir de <http://www.parlamentodeandalucia.es/webdinamica/portal-web-parlamento/inicio.do>
- Whiteley, P. (2014). Does Citizenship Education Work? Evidence from A Decade of Citizenship Education in Secondary Schools in England, *Parliamentary Affairs*, 67, 513–535.



## **EL DERECHO AL MAL. LAS MUJERES COMO SUJETOS POLÍTICOS EN LOS TEXTOS DE SECUNDARIA DE 2.º DE ESO<sup>27</sup>**

**Helena Rausell Guillot**

**Rafael Valls Montés**

*Universidad de Valencia*

### **Introducción**

Las representaciones que de hombres y mujeres aparecen en los materiales curriculares resultan cruciales para una educación que se quiere efectiva en igualdad de derechos y oportunidades. Sin embargo, la realidad que evidencian los documentos educativos parece demostrar que, pese a los importantes cambios formales y la incorporación de cierto tipo de contenidos de carácter más social, el núcleo de su narrativa tiende a encerrar el mismo tipo de discursos bajo una apariencia visual más efectista. Al detenernos en el análisis de las mujeres como sujetos políticos, queríamos intentar averiguar si los materiales curriculares recogían de alguna manera la ampliación de perspectivas de la nueva historia política, que incluye entre sus intereses no sólo el poder formalmente reconocido sino otras vías no formales de ejercicio del mismo que son específicas de las sociedades de Antiguo Régimen (patronazgo, clientelismo o redes de influencia...). También queríamos hacernos eco de alguna manera de las aportaciones de la primera historia del género, que reivindicaba la existencia de las mujeres como

---

<sup>27</sup> Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto de investigación "Construcciones del yo: narraciones y representaciones del sujeto moderno, entre lo personal y lo colectivo, siglos XVII-XIX", financiado por el MINECO, referencia HAR2014-53802-P.

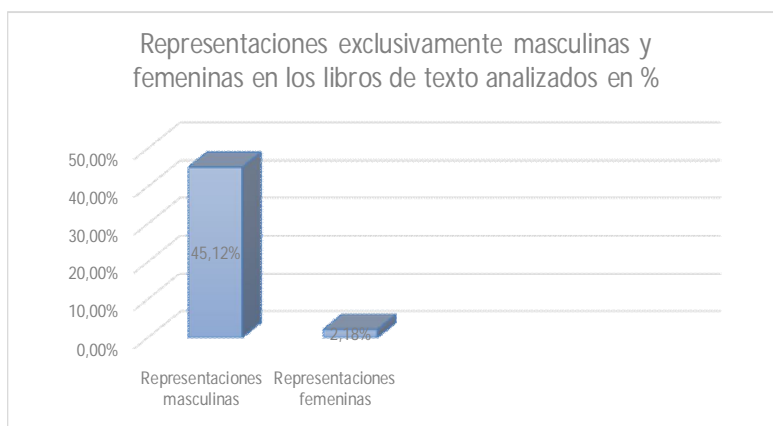
sujetos históricos, además de poner en cuestión una definición estrecha y limitada de la política y el poder (Rose, 2012, p. 21).

## **Metodología**

En una serie de trabajos anteriores hemos intentado averiguar hasta qué punto los materiales curriculares son o no sexistas y cuál es el papel que estos juegan en la perpetuación de los roles de género (Rausell, 2015 y en prensa). Para ello examinamos diferentes manuales de segundo de la ESO de editoriales como ECIR, Edebé, Santillana, SM y Vicens Vives. El período estudiado abarca una única época histórica, la Edad Moderna, y ha implicado el trabajo sobre 426 páginas de texto y algo más de medio millar de imágenes. La metodología que hemos utilizado implica la combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos y la utilización del concepto de género como herramienta analítica. Incluye la localización, identificación y el recuento de las mujeres que están presentes como sujetos en el ámbito de la historia política y el estudio de los lugares en los que estas aparecen: en el cuerpo del texto, en los documentos anexos o en las ilustraciones. Sigue con ello la estela de los trabajos de Antonia Fernández Valencia, Juliana Corregido, Ana López Navajas o, fuera de nuestras fronteras, de Françoise Thébaud o institutos como el *Centre Hubertine Auclert* (2014). El objetivo es conocer mejor la dispar representación de hombres y mujeres y la recurrencia en los materiales curriculares de los estereotipos de género.

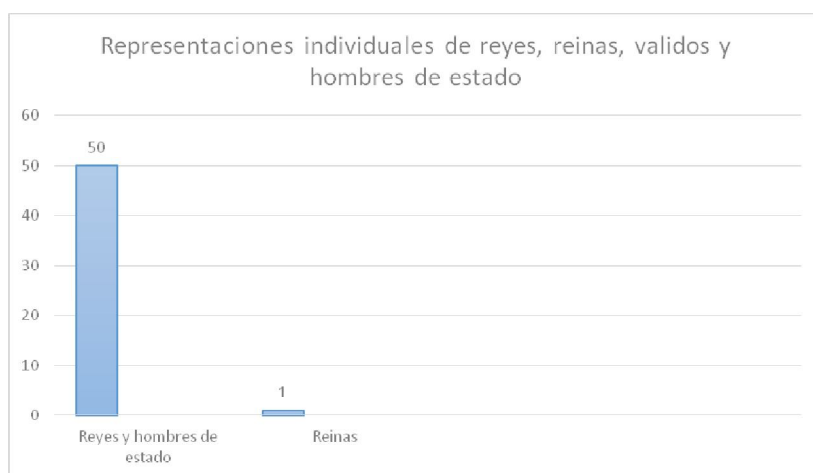
## **Discusión y resultados**

La primera gran evidencia es una escandalosa sobre representación masculina, tanto en el texto como en las imágenes. Estas últimas vehiculan la afirmación tácita de que el hombre es el sujeto histórico y político por excelencia. El gráfico número 1 expresa visualmente la preponderancia de las imágenes de varones que hemos documentado. En él se puede apreciar cómo en el conjunto de imágenes incluidas en los manuales para esta época histórica en concreto, las representaciones exclusivamente masculinas multiplican por más de 20 las imágenes femeninas.



*Figura 1. Sobrerepresentación masculina en las imágenes de los manuales. A las dos tipologías incluidas se añaden otras dos que están presentes casi por igual, las representaciones de objetos y lugares (28%) y las imágenes mixtas (25%)*

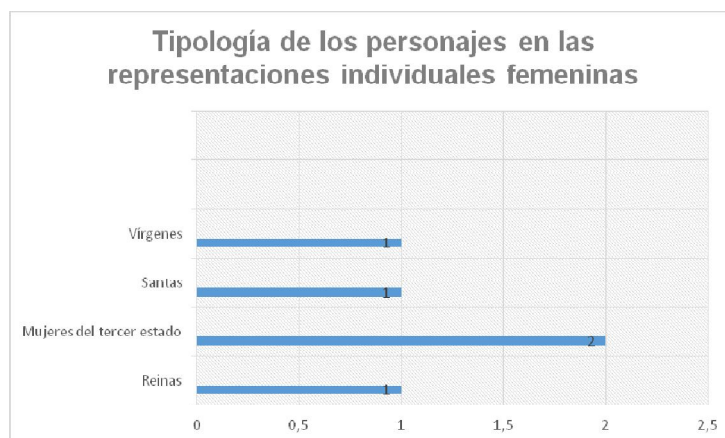
Si en este cómputo ignoramos las representaciones grupales para considerar tan sólo las individuales, el porcentaje de mujeres presentes en las imágenes se desploma hasta un insignificante 1,347 %, frente a un 23'23 % de figuras masculinas. A ello se añade el agravante de que todas las representaciones individuales de mujeres aparecen, única y exclusivamente, en los apartados consagrados a los contenidos de Hª del Arte, sean los correspondientes a pintura renacentista, sean los de pintura barroca. En ninguna editorial se singulariza iconográficamente a una mujer en los apartados consagrados a la historia, ni tan siquiera en el caso de Isabel la Católica. Consecuentemente, ninguna de ellas muestra la iconografía del poder real femenino a pesar de existir todo un discurso visual que se acompañó, en la época, de un importante debate entre los teóricos del poder sobre el ejercicio del poder por las mujeres, como evidencia el debate que impuso a los defensores de la razón dinástica por encima de la "debilidad del sexo" frente a los calvinistas en la Inglaterra isabelina entre los calvinistas o la floración del tema literario de la "mujer fuerte" en Francia coincidiendo con las regencias de María de Médicis y Ana de Austria.



*Figura 2. Representaciones individuales de los sujetos políticos. Obsérvese la desproporción existente en función del género*

Si nos detenemos en las representaciones individuales de hombres y mujeres como sujetos políticos, la desproporción resulta aún mayor. El número de figuras de monarcas españoles y extranjeros, de validos o primeros ministros individuados iconográficamente alcanza el medio centenar, mientras que existe tan sólo un retrato en solitario de una reina. Estos nos da una proporción de 50 a 1 (gráfico 2). A ello se añade el hecho de que Isabel de Portugal, la única reina representada en solitario, no aparece singularizada por su condición de tal, sino como un ejemplo de la maestría de Tiziano, *el retratista oficial de Carlos V y Felipe II*, y como una pieza más de la colección de obras que atesoraron ambos monarcas y *que ahora se encuentran en el Museo del Prado* (SM, 2010, p. 215). De hecho, la presencia iconográfica singularizada de mujeres en el paratexto de los materiales curriculares se deriva, casi con exclusividad, de la afirmación del retrato como subgénero pictórico en el Renacimiento. En tres de las editoriales consideradas la única representación femenina singular es la *Gioconda* (EDEBÉ, ECIR y Santillana). Tan sólo Vicens Vives la ignora, para detenerse en una iconografía barroca típicamente española, la de *La inmaculada*, que acompaña pocas páginas más adelante con una obra de Zurbarán, santa Casilda (Vicens Vives, 2008, p. 193 y 195). Es SM, la única que suma al retrato de Francesco Bartolomeo de Giocondo otros dos retratos de mujeres *reales*: *La encajera* de Vermeer y la reina Isabel de Portugal (1503-1539). Sin embargo, la primera remite a un tema frecuente en la literatura y la pintura holandesa del XVII en el que la

encajera no es sino la encarnación de las virtudes femeninas domésticas, lo que la convierte en la concreción iconográfica del “discurso de la excelencia” que se contraponía en la época al de la misoginia (SM, 2010, p. 233). Esto no hace sino confirmar la tesis de algunas historiadoras francesas, según la cual, el imaginario colectivo occidental ha configurado “*un museo imaginario de las artes donde las mujeres no son sino objetos de representación*” (Dermenjian, Thébaud, Jami, Rouquier y Thébaud, 2010, p. 9).



*Figura 3. Tipología de los personajes que aparecen en las representaciones femeninas individuales. Todas ellas se incluyen con exclusividad, en los apartados consagrados a la historia del arte*

Según hemos podido constatar, las mujeres como sujetos políticos figuran preferentemente como reinas, pero también en su condición de herederas, esposas, madres, transmisoras de derechos dinásticos o piezas de intercambio en la política internacional. Es mucho más difícil, por no decir casi imposible, documentarlas en los nuevos espacios significados por la historia política, caso de la corte, los textos de teoría política o las imágenes alegóricas y o propagandísticas. Es frecuente, así, encontrar en los manuales a aquellas mujeres que han gozado de “*un protagonismo social reconocido*” o, en palabras también de Antonia Fernández Valencia, “*aquellas que ejercieron funciones propias de hombres, y por tanto más difícilmente ocultables, como es el caso del ejercicio del poder político*” (Fernández Valencia, 2001, p. 22). Destacan, en este sentido, las reinas castellanas de la primera Edad Moderna, en un momento marcado por la fuerte presencia de Isabel de Castilla (1451-1504). Sin embargo,



más allá de la reina Católica, incluso la constatación de la existencia de las reinas tiende a difuminarse.

En este sentido, la presencia de las mujeres en el discurso de la historia política enseñada es irregular y en bastantes sentidos marginal, además de circunscribirse, básicamente, a los parámetros clásicos de la alta política y las relaciones internacionales. Es relativamente frecuente verlas retratadas como esposas o hijas de los reyes. Así lo ilustra, por ejemplo, el cenotafio de Felipe II del Escorial donde aparecen tres de las cuatro esposas del monarca \_María de Portugal, Isabel de Valois y Ana de Austria\_. También el boceto que realiza J. Ranc para un retrato de *La familia de Felipe V*, donde el primer Borbón aparece junto con su esposa Isabel de Farnesio, sus hijos varones y su hija Mariana Victoria de Borbón (ECIR, 2008: 300-301; EDEBÉ, 2012, p. 292). Obviamente, también las *Meninas*, sobre la que varias de las editoriales proponen actividades. Más chocante resulta, en cambio, encontrarlas en árboles genealógicos que explican las herencias regias o los orígenes de los conflictos militares vividos en el momento de la sucesión. En ellos se incluye a las mujeres en su condición de madres y esposas, transmisoras de los derechos dinásticos a los varones, para ser a renglón seguido ignoradas. Es el caso, por ejemplo, del árbol genealógico que muestra completa la “Dinastía de los Austrias españoles” e incluye los nombres de Isabel de Castilla, María de Borgoña, Juana la Loca (sic), Isabel de Portugal, Ana de Austria, Margarita de Austria, Mariana de Austria y Marina de Neoburgo, con el único interés, como demuestra la actividad propuesta a partir del mismo, de explicar de quién era heredero Carlos I. A renglón, seguido se pide al alumno que cite los monarcas españoles (varones y reinantes) de la casa de Austria (Vicens Vives, 2008, p. 166).

Es también frecuente documentarlas en esta función, la de transmisoras de territorios o de derechos dinásticos, en el cuerpo de los textos. Es el caso de María de Borgoña, Isabel y María de Castilla, Isabel de Portugal o Ana y María Teresa de Austria. La única hija y heredera de Carlos el Temerario, María de Borgoña, tan sólo consta, cuando lo hace, como abuela paterna de Carlos V y en virtud de la herencia que le transfiere. La información que incluyen a este respecto los textos no es clara en ocasiones y su nombre no siempre aparece. Santillana, por ejemplo, incluye un infograma en el que constan los territorios legados por

cada antecesor, aunque en el texto agrupe las líneas paterna y materna (Santillana, 2008, p. 188). Algo similar ocurre con ECIR, que en el cuerpo del texto conjuga la herencia exclusivamente en masculino \_Fernando, Maximiliano y Felipe\_, eliminando con ello la línea matrilineal, pero luego despliega en el paratexto un mapa con actividades en el que se señalan las cuatro herencias (borgoñona, aragonesa, castellana y austriaca), aunque sin mencionar los nombres de los ancestros femeninos (ECIR, 2008, p. 302). También recurren a un mapa EDEBÉ y SM, obviando la primera a los abuelos e incluyendo la segunda un cuadro en el que constan los diferentes enlaces matrimoniales, mientras Vicens Vives opta por incluir el árbol genealógico referido *supra* (EDEBÉ, 2012, p. 278; SM, 2010, p. 208; Vicens Vives, 2008, p. 166). Algo similar ocurre con la reina consorte Isabel de Portugal (1503-1539), cuya figura es valorada únicamente como madre de Felipe II o en virtud de los derechos dinásticos que transmite a este, llegando algunos manuales a omitir su nombre, identificando al rey prudente únicamente como hijo de “una infanta portuguesa” (Santillana, 2008, p. 190).

Otro rol femenino tradicional en el que se detienen los materiales curriculares es en el papel de las princesas e infantas como piezas de intercambio en el complejo juego de las alianzas matrimoniales, que las convierte en un elemento crucial en las relaciones internacionales del que se derivaran futuras alianzas, anexiones de territorios o intituciones soberanas. En la mayoría de los casos, lo hacen al referirse a la política exterior del reinado de los reyes católicos, aunque SM retomará la cuestión para el siglo XVII. De este modo, podemos leer que los reyes Católicos “emplearon la política matrimonial para hacer más poderosa la Monarquía Hispánica” o que “utilizaron a sus hijos con la finalidad de conseguir una posición de predominio en Europa” (ECIR, 2008, pp. 248-249; Vicens Vives, 2008, pp. 136 y 137). Es posible también encontrar en el propio cuerpo del texto un relato pormenorizado del matrimonio de cada una de las infantas \_Isabel, Juana, María y Catalina\_, acompañado de una pregunta en las actividades (SM, 2010, p. 191; véase también Edebé, 2012, p. 269). Sin embargo, la presencia de las infantas es, fuera de aquí, bastante marginal. Isabel de Castilla, en su condición de hija primogénita es la que aparece representada iconográficamente en más ocasiones, aun cuando sea en un rol secundario y en obras corales, junto

a su hermano Juan y a sus padres (*La Virgen de los Reyes Católicos*, ECIR, 2008, p. 242; Vicens Vives, 2008, p. 133; la *Rendición de Granada* SM, 2010, p. 189). Por su parte, Catalina, reina de Inglaterra, es mencionada de pasada en los orígenes del cisma anglicano, mientras que María será sólo otra de las razones por las que su sobrino nieto, Felipe II, podrá ser coronado como rey de Portugal. Más allá de esto, las infantas merecerán cierta atención en un recuadro consagrado a Isabel Galindo, de la que se dice participó de su educación (ECIR, 2008, p. 278).

Como hemos señalado, SM recurrirá también a este tipo de argumentos para explicar las pretensiones de Felipe V al trono de España. Lo hará exponiendo cómo “*durante los reinados de los Habsburgo fueron frecuentes los matrimonios de infantas españolas con reyes de Francia y de princesas francesas con reyes españoles*” (SM, 2010, p. 245). Algo antes, ya había señalado la relevancia del enlace de María Teresa de Austria con Luis XIV, en un matrimonio que “*tuvo gran transcendencia, porque al morir en 1700 Carlos, el hermanastro de María Teresa sin hijos, Luis XIV pudo reivindicar los derechos sobre el trono hispánico de su nieto, el futuro Felipe V*”. El texto se acompaña, excepcionalmente, de un correlato gráfico del encuentro entre los monarcas, inmortalizado en el tapiz de los Gibelinos. Aunque la Reina madre, Ana de Austria, y la futura novia acompañan a los monarcas, sólo estos son identificados al pie de la imagen (SM, 2010, p. 229). Un nuevo árbol genealógico, que ilustra la recurrencia de enlaces entre los monarcas de la casa de Austria y de Borbón, apoya este argumento desde el paratexto, acompañado de un texto que subraya la frecuencia de “*los matrimonios de infantas españolas con reyes de Francia y de princesas francesas con reyes españoles*” (SM, 2010, p. 245).

De otra parte, la corte, como espacio de poder que se hallaba en la cúspide de la estructura política y donde los mecanismos de influencia personal, intermediación y alianza otorgaron un gran protagonismo a las mujeres apenas si encuentra un hueco en los manuales. Estos únicamente se detienen en la que fuera la corte por excelencia, la del Versalles de Luis XIV, de la que se dirá era “el centro de la administración del estado y en el principal foco cultural del país”. Sin embargo, se silencia el papel jugado en ella por reinas, amantes, hijas y cortesanas, a pesar de su puesto de relevancia dentro de esta microsociedad de clientelas cortesanas y

redes de influencias (véase, por ejemplo, Santillana: 2008 y 2016; Vicens Vives, 2008, p. 185). La presencia femenina en las cortes apenas sí se adivina, desde un punto de vista iconográfico y marginal, en los materiales curriculares. Podemos entreverlo en las damas de la miniatura que muestra a Juana I y Felipe I de Castilla en el ejercicio de su poder. También en las meninas, María Agustina Sarmiento de Sotomayor e Isabel de Velasco, que atienden a la infanta Margarita o en la cohorte de personajes que acompañan a los monarcas y a los infantes en las representaciones de diversas ceremonias, públicas y privadas. Igualmente, en obras más inusuales y menos reproducidas como *El banquete real* de Alonso Sánchez Coello (1596) que incluye Vicens Vives. De forma excepcional, y nuevamente dentro del recuadro, se alude a la existencia de una cierta solidaridad entre mujeres, concretamente en el círculo femenino creado en torno a Isabel I \_ “Un reducido grupo de mujeres alrededor de la reina que le aconsejaban en asuntos como cultura o simplemente consejo y amistad en los momentos difíciles” (ECIR, 2008, p. 278). En este mismo texto, se refiere de pasada un fenómeno que también fue importante en la España de los Austria: el papel de las mujeres que actuaron como consejeras de los monarcas. Se menciona concretamente a Beatriz Galindo, que después de asesorar a los Reyes Católicos hizo lo propio con su nieto y sucesor Carlos V, aunque se olvida a otras mujeres como sor María Teresa de Ágreda, que gozó de gran influencia sobre Felipe IV.

## **Conclusión**

Nuestra investigación viene a confirmar que las mujeres apenas sí aparecen como sujetos del relato histórico, más allá de aquellas contadas féminas que se ubicaron en la cúspide la pirámide social (reinas). Intentar localizar a las mujeres como sujetos políticos en los manuales, significa las más de las veces escrutar los contenidos del paratexto antes que el propio cuerpo de los textos. En ellos, su presencia es discontinua e irregular, pero también secundaria y además de no individualizada o inidentificada. En general, los materiales curriculares mantienen discursos políticos de tipo tradicional, que se limitan a glosar algunas figuras de soberanas o a apuntar el papel político que solían ejercer las reinas consortes o las madres de los reyes. Como señala Antonia Fernández Valencia, apenas se

han modificado los planteamientos androcéntricos presentes en los libros de texto y “no parece que hayan existido personalidades femeninas que merezcan ser destacadas como posibles referentes para las sociedades actuales” (Fernández Valencia, 2001, p. 23). A ello se añade la transmisión a través del lenguaje no explícito de las imágenes de una visión de las mujeres que parece perpetuar ese rol de sumisión y de lo que Barbara Welter denominó en su día “culto a la verdadera feminidad”, esa ideología que prescribe que las mujeres deben vivir conforme a las virtudes de “pureza, piedad, sumisión y domesticidad” (Welter, 1966). Por ello, nos hemos permitido parafrasear el título del ensayo de Amelia Valcárcel, *El origen del mal* (1980). En él, la filósofa española denunciaba los distintos estándares morales vigentes para hombres y mujeres, además de reivindicar para las mujeres nuestra condición de sujetos reales, al margen de discursos como los de la historia enseñada que al negarnos nuestra condición de sujetos históricos no hacen sino privarnos de una parte de nuestra identidad.

### Referencias bibliográficas

- Bernal, A.-M. (2007). *Historia de España (Vol. III): Monarquía e Imperio*. Madrid: Crítica-Marcial Pons.
- Centre Hubertine Auclert (2014). *Faire des manuels scolaires des outils de l'égalité entre les femmes et les hommes*. París: Île de France.
- Fernández Valencia, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las CCSS*. Madrid: Síntesis.
- Dermenjian, G., Jami, I., Rouquier, A. y Thébaud, F. (2010). *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte*. París: Belin.
- Escolano Benito, A. (2009). El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. *Tendencias pedagógicas*, 14, 169-179.
- López-Navajas, A (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimientos ocultada. *Revista de educación*, 363, 282-308.
- Morant, I. (2005). *Historia de las mujeres en España y América latina*. Madrid: Cátedra.

Peñalver Pérez, R. (2003). *¿Qué quieres enseñar? Un libro sexista oculta a la mitad*. Murcia: Instituto de la mujer.

Sant, E. y Pagès, J. (2011). Princeses, bruixes, feministes,...només dones. Una reflexió sobre el paper de les dones en l'ensenyament de les ciències socials. *Perspectiva Escolar*, 357, 9-17.

Rose, S. O. (2012) *¿Qué es historia de género?* Madrid: Alianza editorial.

Rausell Guillot, H. (2015). Tres veces excluidas, tres veces marginadas. La presencia de las mujeres marginadas en los manuales de Historia de la ESO. *CLIO. History and History teaching*, 41.

Rausell Guillot, H. (en prensa). Los rostros de la historia. La enseñanza de la Historia Moderna en los manuales de secundaria a través de sus imágenes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*.

Scott, J. W. (1990). El género, una categoría útil para el análisis histórico. En J. Amelang y M. Nash (Comps.). *Historia y género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 23-56). Valencia: Alfons el Magnànim.

Valls, R. (2007). Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico. *Clio y Asociados*, 1 (11), 11-23.

Valls, R. (1999). Sobre la selección y uso de las imágenes de los manuales escolares de Historia: un ejemplo español (1900-1998). *Clio y Asociados* 4, 77-100.

#### *Manuales analizados*

EDEBÉ (2012). *Ciències Socials. Geografia i Història. 2º de ESO*. Marjal-Grupo EDEBÉ.

Santillana (2008). *Geografía e historia. 2º de ESO. Proyecto "Los caminos del saber"*.

ECIR (2008). *Geografía e historia. 2º de ESO*. Proyecto Koré.

SM (2010). *Ciencias Sociales. Geografía e historia. 2º de ESO*.

Vicens Vives (2008). *Geografía e historia. 2º de ESO*. Demos.

Propuesta de innovación docente bilingüe en un centro de Educación Primaria en la materia de Social Science:  
aprendizaje cooperativo para la formación cívica

## **PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE BILINGÜE EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA MATERIA DE SOCIAL SCIENCE: APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA LA FORMACIÓN CÍVICA**

**María Esther López Peinado**

**Francisco López Peinado**

*Universidad de Murcia*

### **Introducción**

La demanda del empleo de metodologías donde prima el aprendizaje cooperativo no es en absoluto algo novedoso y actual. Es correcto que el aprendizaje cooperativo es una de las estrategias metodológicas propuestas por la actual ley de educación LOMCE pero, no obstante, esta recomendación ya aparecía en leyes anteriores como la LOE o la LOGSE.

Desde la pedagogía se observa como la importancia del aprendizaje cooperativo tiene algo más de 20 años. Los investigadores Johnson y Johnson estudiaron a principios de los 90 diferentes formas de agrupamiento para ver cuál podía ser más eficaz y determinaron que el aprendizaje cooperativo desarrolla habilidades interpersonales y de trabajo en equipo, fomenta la responsabilidad personal, la flexibilidad y la autoestima, favorece la integración de alumnos con dificultades, y provoca entusiasmo y motivación (Slavin y Johnson, 1999).



Todas y cada una de las aportaciones anteriormente nombradas resultan altamente interesantes de ser aplicables en la educación actual como vía de una posible respuesta a la diversidad presente. La sociedad en la actualidad es muy plural, el proceso de globalización ha inundado cada rincón del mundo occidental y estilos, modas, gustos... se fusionan y se dan bajo un mismo espacio (Marín, 2002). Esta realidad vivida en las calles es extrapolada a las aulas y el único modo de poder abordar el proceso educativo es mediante la heterogeneidad; la organización de los espacios y los grupos desde un prisma plural es la vía para que el proceso de educación aprendizaje resulte exitoso (Díaz y Andrés, 1994).

Según Prudencia Gutiérrez en 2011, si nos basamos en lo argumentado por la comunidad científica internacional observamos como el éxito escolar requiere de prácticas educativas que potencien la inclusión. Existe un estudio integrado en el Programa Marco de la Comisión Europea, el proyecto *Includ-ed*, que se está desarrollando en más de diez países de la comunidad europea a lo largo de cinco años de intenso análisis, tanto en primaria como en secundaria en zonas urbanas, rurales, deprimidas o favorecidas. Su objetivo es analizar las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que a la vez fomentan la cohesión social y las estrategias educativas que generan la exclusión social, centrándose especialmente en los grupos vulnerables y marginalizados. Las conclusiones extraídas al respecto, ponen de manifiesto la poca eficacia de los grupos homogéneos y la clasificación del alumnado.

Según Rego en 2014, el docente ha de respetar las minorías tanto por el nivel de aprendizaje como por un lugar de procedencia étnica diferente. Se debe afrontar la heterogeneidad actual en el aula y buscando soluciones consensuadas por toda la comunidad educativa a los problemas presentes (Fernández, 2005).

En la actualidad, prácticamente casi ningún padre niega la evidencia de la necesidad de estudiar un segundo idioma, por el contrario, nos empeñamos en defender modelos de enseñanza que, fuera de España, no fomentan ningún país ni institución académica por haber quedado obsoletos (Davidov, 2002); Clases magistrales, clases prácticas (la mayoría de las veces es una clase teórica pero en lugar de transmitir conceptos abstractos se resuelve un problema), clases de Laboratorio (empleada en materias más técnicas), tutorías (instrumento muy potente, pero por desgracia poco y mal utilizado), evaluación (utilizada para

evaluar los conocimientos adquiridos y obtener una calificación), Planificaciones de septiembre (donde usualmente el docente se basa en la guía ofertada por la editorial en elegida...).

Por el contrario, hay una serie de metodologías que varios docentes conocen pero que muy pocos ponen en práctica por el alto esfuerzo que suponen, sirvan de ejemplo las siguientes: Evaluación diagnóstica (conocer las condiciones de las que parte cada alumno), evaluación formativa (comprobar el aprendizaje para, en caso de que no vaya como debiera, tomar acciones correctoras), planificación personalizada (pensada para el aprendizaje individualizado en casos concretos), trabajos individuales y grupales (el profesor participa como miembro del equipo de trabajo)...

Bajo este contexto, la innovación educativa cobra una vital importancia, ya que es un paradigma centrado en el alumno. Cuando hablamos de abordar la diversidad, aludimos a la ruptura con el sistema tradicional donde está programado que todos los alumnos realicen la misma tarea, en el mismo tiempo, con idénticos materiales y básicamente de la misma forma. Adoptar metodologías de agrupamientos flexibles heterogéneos donde el alumno experimente la sensación de libertad dentro del aula es uno de los mejores medios para ir captando a la totalidad de nuestro alumnado poco a poco (Moyano, 2004).

Plantear nuestras sesiones como un laboratorio/taller donde el alumno juega, se divierte, interactúa, conoce, disfruta, crea..., ha de ser uno de los retos principales del docente. Además, adoptar esta forma de trabajar en el aula le permitirá socializarse mejor y poder superar problemas en un futuro de cooperación en su centro de trabajo, vida personal aumentando su empatía, autocontrol, asertividad, autoestima, control emocional...

Sabemos de la complejidad organizativa que se desprende de este tipo de planteamientos, por ello nuestro objetivo con este estudio es realizar una propuesta didáctica donde interactúen los factores mencionados anteriormente y así mismo que sirva de ejemplo para otras posibles implementaciones futuras.

## **Propuesta didáctica**

### *Justificación de la propuesta*

Se realiza una propuesta de innovación docente integrada dentro del marco del programa educativo bilingüe para un centro de ed. Primaria con la finalidad de lograr la integración grupal, la cooperación entre el grupo y el desarrollo de normas fundamentales para la convivencia.

### *Búsqueda de información*

Para la fundamentación teórica de este estudio realizamos una búsqueda de información referente a las necesidades del alumnado actual, metodología empleada en el aula y programas de educación emocional como respuesta a necesidades formativas no abordadas por las materias formales del currículo. Para ello, realizamos una exhaustiva revisión bibliográfica del estado de la cuestión de todas aquellas publicaciones científicas en las bases de datos TESEO, REDINEC, MANES, REDUC realizadas entre los años 1999 y 2014.

Para la realización específica de nuestra propuesta nos hemos basado en el currículo establecido por LOMCE para el tercer curso de Educación Primaria de la asignatura de Social Science.

### *Nivel al que dirigimos nuestra propuesta didáctica y agrupación*

Para nuestra propuesta se selecciona el tercer curso de educación primaria. A los alumnos los tendremos distribuidos en equipos de 5 alumnos lo más heterogéneos posibles. Para elaborar los grupos hablaremos con la tutora, con la orientadora del centro y una vez elaborada la propuesta la mostraremos al resto de docentes para que valoren si están distribuidos de la manera más equitativa.

### *Título de la unidad formativa: 'We live in community'*

#### *Objetivos:*

- Analizar el concepto de comunidad estudiando tres las comunidades a las que pertenecemos: La familia, el centro escolar y la comunidad local.
- Aprender que todos cumplimos una función importante dentro de la comunidad y comenzar a apreciar la cantidad de personas que trabajan juntas para hacer de la comunidad un lugar seguro y limpio donde habitar.
- Reflexionar acerca de cómo ser un miembro responsable de la comunidad.

- Experimentar la necesidad de interactuar juntos para hacer de la comunidad un lugar mejor para todos.

*Contenidos:*

- La familia. Las estructuras familiares.
- La comunidad educativa. Normas, derechos y obligaciones.
- El gobierno local y los servicios públicos.
- Los derechos y obligaciones de los ciudadanos. La seguridad vial.
- La cultura.
- Desarrollo de estrategias para organizar, memorizar y recordar la información obtenida a través de distintos métodos y fuentes.
- Estrategias de dinámica de grupos.
- Con ayuda, planificación y gestión de proyectos sencillos, mostrando independencia e iniciativa para alcanzar los objetivos.
- Las técnicas de trabajo intelectual. Elaboración de esquemas y resúmenes, memorización y estructuración de la información recibida. Las técnicas de lectura para las publicaciones de Ciencias Sociales.
- Uso de distintos tipos de textos y lenguajes gráficos.
- Uso de las tecnologías de la información para buscar, seleccionar y presentar información.
- El uso correcto de los materiales de trabajo.

*Criterios de evaluación asociados a los contenidos anteriores:*

- Ser consciente del grupo familiar del que se forma parte y de los valores en los que se sustenta la vida familiar. Valorar la coexistencia pacífica y tolerante.
- Reconocer las características de la comunidad educativa. Respetar y valorar la función que desempeña cada miembro.
- Definir y comprender la estructura básica y la función del gobierno local, enumerando algunos de los servicios públicos que gestiona.
- Respetar y cumplir las obligaciones básicas como peatones y usuarios del

transporte público y otros servicios públicos.

- Identificar muestras de cultura popular en su entorno, comprender cómo han cambiado con el tiempo y valorar su importante contribución a la cultura.
- Desarrollar la capacidad de esfuerzo y mostrar perseverancia mientras se estudia.
- Desarrollar una actitud de cooperación y adaptación, reconociendo el mérito de las ideas de los demás y respondiendo a las situaciones con intuición, una mentalidad abierta y flexibilidad.
- Desarrollar la creatividad y la iniciativa mejorando la capacidad de obtener información e ideas y de presentar conclusiones innovadoras.
- Emplear técnicas adecuadas para las tareas intelectuales; realizar trabajos y hacer presentaciones, tanto individualmente como en grupo, que impliquen la búsqueda, selección y organización de textos de naturaleza social, geográfica o histórica, al tiempo que se demuestra autonomía y capacidad de colaboración.
- Utilizar los materiales de forma adecuada.
- Utilizar las tecnologías de la información para buscar, seleccionar y presentar información.
- Obtener, analizar y adaptar la información recibida de diversos formatos textuales y gráficos diferentes.

*Estándares de aprendizaje asociados:*

- Explica los valores y sentimientos en los que se sustenta la vida familiar.
- Explica la organización básica de las familias y las posibles diferencias.
- Valora el papel y la contribución de cada miembro de la familia y muestra respeto y empatía hacia cada uno de ellos.
- Comprende los derechos y obligaciones básicos que se deben respetar dentro de la familia.
- Explica la organización de la comunidad educativa e identifica las funciones que desempeñan sus distintos miembros.
- Describe los diferentes trabajos que se realizan en un centro escolar.

- Comprende los derechos y obligaciones básicos que se deben respetar en el centro escolar.
- Define el gobierno local y comprende los distintos elementos que lo componen, como el ayuntamiento y el alcalde, y los papeles y funciones que estos desempeñan.
- Nombra y describe algunos servicios públicos, identifica la función que desempeñan y valora las tareas que realizan los trabajadores de estos servicios.
- Identifica y nombra algunos de los elementos que se pueden encontrar en los lugares donde vivimos.
- Comprende y respeta las normas básicas de seguridad vial y las cumple como peatón y usuario del transporte público.
- Valora la importancia de respetar las normas de seguridad vial y las señales de tráfico y comprende el significado de las señales más habituales.
- Identifica y describe los principales monumentos culturales del lugar donde viven y muestra una actitud respetuosa hacia ellos.
- Cumple con las tareas académicas de manera responsable y eficaz.
- Utiliza correctamente el vocabulario en la presentación de su trabajo.
- Desarrolla una actitud de cooperación y adaptación, reconociendo el mérito de las ideas de los demás y respondiendo a las situaciones con intuición, una mentalidad abierta y flexibilidad.
- Participa de forma constructiva y eficaz en la vida cotidiana y desarrolla estrategias para resolver conflictos.
- Identifica y emplea el código de conducta correcto en su entorno.
- Muestra independencia en la planificación y realización de actividades sencillas e iniciativa para tomar decisiones.
- Muestra confianza en sí mismo, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad durante el proceso de aprendizaje.
- Realiza trabajos y hace presentaciones, individualmente y como miembro de un grupo, participando en la búsqueda, selección y organización de textos de naturaleza social, geográfica o histórica.

- Utiliza los materiales adecuadamente y con cuidado, por lo que los mantiene en buenas condiciones.
- Utiliza las tecnologías de la información para buscar, seleccionar y presentar información.
- Analiza información relacionada con la asignatura y maneja imágenes, tablas, gráficos, esquemas y resúmenes utilizando tanto los soportes tradicionales como las tecnologías de la información y la comunicación.

*Temporalización y actividades previstas:*

La unidad abordará 2 semanas y tendrá un total de seis sesiones (tres en la primera semana y 3 en la segunda semana). En la siguiente tabla desglosamos los contenidos abordados en cada una de ellas y mediante ello podremos saber los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje que hemos asociado anteriormente.

*Tabla 1. Distribución de contenidos y actividades por sesiones de trabajo*

SES.	CONT.	ACTIVIDADES PLANIFICADAS
1	1,7,8,9,10,11	Toma de consciencia del grupo familiar: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Folio rotatorio por equipos:</b> valores y sentimientos que sustentan la vida familiar/contribución de cada miembro (Posterior exposición por equipos)</li> <li>• <b>Brainstorming:</b> Organización básica de familias/Derechos y obligaciones dentro de la familia</li> <li>• <b>DIN A-3:</b> de cada equipo con conclusiones</li> </ul>
2	2,7,8,9,10,11	<b>Excursión planificada por el centro escolar:</b> por equipos irán con un dossier y haremos una visita guiada por el centro. Los alumnos entrevistarán a los diferentes cargos de la comunidad educativa. Items a completar: trabajos, funciones, derechos y obligaciones. En el aula lo expondrán y debatiremos. Elaboraremos unas conclusiones comunes
3	3,7,8,9,10,11	<b>Visita de padres que trabajan para el ayuntamiento:</b> estos padres presentarán a los alumnos un ppt con los elementos que lo componen, papeles y funciones, servicios públicos. Los alumnos tomarán nota de la exposición y realizarán preguntas. Se organizará un esquema final en papel continuo con las imágenes facilitadas por el docente a cada equipo
4	4	<b>Excursión al parque de Seguridad Vial del Municipio</b>
5	5,7,8,9,10,11	<b>Collage colectivo con fotos e imágenes que el alumno traerá de casa:</b> buscarán en casa información de los monumentos culturales y una breve descripción
6	6,12	<b>Juego “Pasa palabra” (preguntas y respuestas):</b> todos los contenidos trabajados. Iremos dando “chipuntos” a cada

		participante q acierte su pregunta individual (se sumarán los puntos obtenidos por los miembro de cada equipo).
--	--	---

### *Evaluación*

Como hemos desglosado en la tabla anterior: en cada sesión habrán unos determinados estándares de aprendizaje que serán evaluados mediante observación directa de las actividades planteadas a nuestros alumnos. No obstante, en la sesión final preguntaremos individualmente tanto aquellos estándares que no han podido ser calificados en determinados alumnos como los estándares que no han sido superados por ellos para que puedan ser reevaluados y lograr así una calificación final positiva.

### **Discusión y conclusiones**

Esta metodología de trabajo planteada resulta muy atractiva al alumnado, es dinámica y el alumno no permanece horas y horas sentado en la silla, rompe con la rutina, sirva de ejemplo la excursión guiada por el centro o la visita al parque de seguridad vial. Además, la disposición por equipos de trabajo les resulta muy motivante, fomenta su interacción facilitando la cooperación entre unos y otros (poster grupal, elaboración de collage...). Traer padres al aula para la presentación de contenidos, es altamente significativo y motivador para ellos al igual que el juego final que planteamos en la sesión sexta, el juego es una estupenda manera de afianzar los conocimientos trabajados a lo largo de toda la unidad formativa. El respeto, el diálogo, la tolerancia, el saber estar... son habilidades sociales que estamos trabajando continuamente con todas y cada una de las actividades que hemos propuesto. El alumno siente y experimenta el valor del trabajo en equipo, la eficacia y el poder que se genera cuando intercambiamos información o simplemente intervenimos en la elaboración de un producto final cooperativo.

Con estos planteamientos mejoramos en nuestros alumnos su confianza en sí mismos, su toma de decisiones, sus iniciativas personales, despertamos su curiosidad, su interés y su creatividad, además, trabajarlo en un lenguaje



vehicular diferente al materno (inglés), dota a nuestros alumnos de un “plus” que le será muy beneficioso posteriormente.

Todas y cada una de estas habilidades son muy necesarias para su integración social tanto en el presente como en el futuro. Es nuestra obligación como docentes trabajarlos con nuestros alumnos y poner a su alcance todas estas herramientas y habilidades.

### Referencias bibliográficas

- Davidov, V. (2002). Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. *Docencia*, 2(3), 45-51.
- Díaz Aguado, M. J., y Andrés, M. T. (1994). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos* (Trabajo Convocatoria de Ayudas a la Investigación Educativa para 1994). Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (<http://www.oapee.es/dms-static/f7b453a6-d56d-4ee6-b0f0-310612d338cd/educacion-intercultural-aprendizaje-cooperativo-pdf.pdf> )
- Fernández-Batanero, J. M. (2005). Inmigración y educación en el contexto español: un desafío educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(11), 7.
- Gutiérrez, P. (2011). Conclusiones Conferencia Marco: Prácticas educativas de éxito en Europa. Conclusiones del Proyecto Includ-Ed. En R. Borrero, P. Gutiérrez y R. Yuste (coords.), *Diversidad cultural y escuela. El desarrollo de la competencia intercultural* (pp. 83-84). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 295, 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.
- Marín, J. (2002). Globalización, educación y diversidad cultural. *Perspectiva*, 20(2), 377-403.

- Moyano, J. E. (2004). Innovaciones educativas. *Investigación*, 9(21), 403-424.
- Rego, M. A. S., Ríos, F. X. C., y Moledo, M. D. M. L. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 123-137.
- Slavin, R. E., y Johnson, R. T. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.



## **COOPERACIÓN, MOTIVACIÓN Y MULTIDISCIPLINARIEDAD A TRAVÉS DE DOS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES EN LA REGIÓN DE MURCIA**

**Miguel Pallarés Martínez**

**Antonio Carrión Martínez**

*IES Bartolomé Pérez Casas, Lorca*

### **Introducción**

Son muy conocidos por la comunidad docente los problemas que tiene el profesor hoy día en el aula, entre ellos se encuentra la cuestión de la motivación. Con el presente artículo se pretende demostrar un recurso con el que se le puede dar salida a este problema mediante dos actividades extraescolares que se llevaron a cabo en un centro educativo con unas características determinadas, y cuyo carácter aunque se fundamenta en los contenidos curriculares de las Ciencias Sociales es fácilmente extrapolable a un desarrollo multidisciplinar.

Es por tanto imprescindible puntualizar varios conceptos clave antes de explicar la experiencia:

- Contexto: En primer lugar hemos de tener en cuenta el contexto del centro. Concretamente el IES Bartolomé Pérez Casas de Lorca lugar donde se llevaron a cabo estas experiencias, fue el último Instituto de Educación Secundaria público que se creó en la ciudad de Lorca, su situación a la periferia de la ciudad y

próximo a barrios desarraigados de la misma hacen que los grupos de dicho centro sean heterogéneos y se de la necesidad de un trabajo motivador.

- Contenidos Curriculares: dentro de los contenidos que recoge el currículo de la Región de Murcia para ESO (Decreto 220/2015 del 2 de Septiembre) se incorporan apartados relacionados con la historia de nuestra región, no obstante los problemas del día a día, la falta de tiempo, los grupos numerosos, el déficit conceptual del alumnado, entre otras cuestiones hacen a veces muy difícil abarcar los mismos. En este caso apostamos por descubrir nuestro pasado empezando por lo particular –conociendo el pasado de la región- pero sin dejar de lado grandes conceptos generales en la historia de España y Europa.

- Actividades Extraescolares: El desarrollo de estas actividades supone un complemento eficaz para el progreso del proceso de enseñanza-aprendizaje, además hace más ameno dicho proceso. Las actividades extraescolares en esencia despiertan inquietudes, refuerzan los conocimientos del alumnado, fomentan la creatividad y desarrollan una serie de valores. Dichas actividades van encaminadas también a perfeccionar determinados conocimientos, suplir carencias y promover de forma diversa el aprendizaje de los alumnos desarrollando otras necesidades educativas, tales como la convivencia, el concepto lúdico de la enseñanza, etc. es crucial resaltar que intentan el interés formativo del alumno siempre y cuando se atengan a la programación.

- Carácter Multidisciplinar: la propia ley educativa aunque siempre cambiante confluye en el trabajo en equipo como una necesidad educativa. La existencia de una serie de órganos colegiados (CCP, Departamentos...) en la estructura de los centros educativos también es una realidad al respecto. A todo esto y echando un vistazo a los últimos años en tendencias historiográficas, se le suma el carácter interdisciplinar que ha adquirido la historia (vinculada al resto de las ciencias). Por tanto a través del departamento de historia se han de fomentar estas relaciones.

A modo de síntesis, explicar el planteamiento de las actividades que se practicaron. La primera fue una actividad titulada “Lorca: museo vivo”, se visitaron varios puntos de interés patrimonial con el objetivo de estudiar el pasado histórico de la ciudad y hacer al alumno conocedor y partícipe de las diversas etapas que pueden encontrarse en la ciudad, entre los lugares más destacados se

encuentran: Menhir de la Serrata, el Castillo de Lorca y el Museo Arqueológico Municipal. La segunda actividad (“En busca del agua: uso y disfrute en el tiempo”) se desarrolló en un entorno regional aunque más alejado de dicha localidad, se visitó el entorno geográfico e histórico de Abanilla y Fortuna (Paraje natural del Río Chícamo y los yacimientos de la Cueva Negra y Balneario Romano de Fortuna). Contenidos, objetivos, criterios de evaluación, metodología, desarrollo de la actividad, carácter multidisciplinar, herramientas de evaluación, además del material que se aportó para el alumno, quedó recogido en dos fichas técnicas.



*Figura 1. Imágenes de las visitas realizadas con los alumnos. Museo Arqueológico de Lorca (Izquierda), Río Chícamo (derecha).*

## **Metodología**

La calidad educativa tiene mucho que ver con la capacidad que un centro tiene para dar respuesta a la diversidad de los alumnos. En esta línea está el aprendizaje cooperativo, que entre otras cosas está motivado para atender diferentes necesidades a través del trabajo grupal. Con éste las respuestas no parten solo del educador, sino que también lo hacen desde el propio alumno, que es protagonista activo de su propia experiencia educativa.

Este es un enfoque en el cual se procura utilizar al máximo actividades, en las cuales el aprendizaje del alumno que trabaja en grupo es más significativo y motivador. Durante el proceso cada estudiante intenta mejorar su aprendizaje y resultados, pero también el de sus compañeros. Uno de los precursores de esta manera de actuar es el pedagogo John Dewey, quien promovía la importancia de

construir conocimientos a partir de la interacción y ayuda entre pares de forma sistemática.

En cuanto a las bases teóricas de esta metodología cabe destacar las aportaciones en estudios e investigaciones realizadas por Piaget y sus teorías del desarrollo cognitivo, Vigostky quien manifiesta que el aprendizaje cooperativo requiere de grupos de estudio y trabajo, o Skinner quien aporta su teoría del desarrollo conductista. Además otros autores como Hassard, Coll, Solé, Mario Cantero o Violeta Carrero, destacan en estas líneas metodológicas.

En definitiva lo que se pretende es luchar contra la concepción educativa predominante, basada en aprender destrezas individuales, memorizar, no reflexionar y competir, más que cooperar. Esto hace que se superen niveles sin desarrollar destrezas.

Reflexionando sobre nuestra realidad educativa, creemos firmemente que esta metodología nos sirve para fomentar la integración entre alumnos de distintas etnias a través de la interacción. Esto unido al trabajo multidisciplinar pretende conseguir que esta cooperación llegue a sus máximos a través del trabajo conjunto y coordinado con otras materias, y utilizando para ello el trabajo por proyectos.

Por todo esto las consecuencias educativas de este tipo de desempeño son:

El desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje, el aumento de la motivación y la autoestima, desarrolla habilidades interpersonales y estrategias para resolver conflictos, promueve el respeto por los otros, fortalece la habilidad de escuchar y opinar, desarrolla la tolerancia, la flexibilidad y la apertura a los demás, enseña a compartir responsabilidades, enseña a organizarse y dividir las tareas y los roles para lograr un mejor resultado, ayuda a que el alumno desarrolle menos estereotipos y aprenda a valorar las diferencias, brinda un amplio margen para el compañerismo y la confianza y permite potenciar los talentos al favorecer el trabajo en grupo, entre otras cuestiones.

Por todo esto concluimos que este aprendizaje organiza tareas en las que la cooperación es la condición para realizarlas, son tareas que no se pueden realizar si no es colaborando. No se puede tener éxito si los compañeros no lo tienen es decir se liga el logro propio al éxito del resto.

## Propuesta didáctica 1

La actividad que se llevó a cabo se denomina “Lorca: un museo vivo”. Se desarrolló a través de una visita a lugares de interés cultural de la ciudad, así como varios días de trabajo en grupo (cooperativo) en el aula y fuera de ella. Esta forma de trabajo está siempre sujeta a lo que prescribe la LOMCE, en cuanto a criterios de evaluación, contenidos y estándares que recoge el currículo de 1º ESO. La actividad constó de cinco sesiones:

La primera sesión en el aula fue la fase de exposición teórica de contenidos a tratar y de presentación de la actividad en cuanto a acciones a realizar.

La segunda sesión que se llevó a cabo fue la salida por la ciudad, en esta se visitaron varios lugares de transcendencia arqueológica y patrimonial de la misma. Se escogieron el Menhir de la Serrata, el Castillo de Lorca y el Museo Arqueológico. En esta sesión el profesor actuó de guía y ejemplificó las actividades que posteriormente tuvieron que realizar los alumnos. De esta manera el profesor planteó una serie de pistas, con las que el alumno tenía que buscar información para las tareas a realizar.



*Figura 2. Imágenes de la salida por Lorca. Menhir de la Serrat, Museo arqueológico y Castillo de Lorca*

Seguidamente (y como trabajo durante y después de la actividad) tuvieron que recabar información de la salida (por ejemplo si la pista era sobre una pieza investigar y localizar el lugar donde fue encontrada, y si era edificio buscar información sobre él). Para realizar esta actividad se utilizaron las TIC, tanto en la búsqueda de información como en la exposición de los resultados de esta, en los cuales se podían utilizar programas como *Power-Point*, *Word* u otros, según el



desempeño de cada grupo con estos, en definitiva tenían que realizar una mini guía turístico-histórica.

La tercera sesión se realizó en clase y consistió en dar a conocer los resultados obtenidos en la actividad anterior al resto del grupo-clase por medio de una exposición oral.

Tras esta tarea y como trabajo complementario se les planteó otra actividad fuera del aula. En esta actividad los alumnos tuvieron que enfrentarse a la acción de recopilar fuentes orales. Para ello los grupos realizaron entrevistas a personas mayores, donde se les preguntaba si conocían alguna historia, dicho o leyenda asociada a algún elemento patrimonial de la ciudad, los resultados de estas historias se le agregaron al trabajo de investigación anterior.



*Figura 3. Imagen de la búsqueda de fuentes orales*

La cuarta sesión se desarrolló en el aula, los alumnos en grupo trabajaron la competencia artística, la de autonomía personal y aprender a aprender, para ello inventaron previamente una historia totalmente ficticia, pero oportunamente documentada con la teoría que sobre la época se había estudiado en clase. Este trabajo se realizó de la manera siguiente: Se seleccionaron una serie de piezas del museo, con estas se realizó un relato introduciendo diversas variables: ¿cuál fue su uso?, ¿a quién perteneció?, ¿Cuál fue su vida?, ¿si perteneció a más de una persona o cambio de lugar en su historia?, Etc. En este apartado los alumnos ponen en relación, la historia estudiada, con la microhistoria particular de su localidad a través del relato realizado, contribuyendo por tanto al apartado de “identidad regional”. La última sesión fue una prueba escrita sobre los contenidos vistos.

## Propuesta didáctica 2



*Figura 4. Imágenes de la salida en la propuesta 2. Baños Romanos (Izquierda), Cañón del Chícamo (Centro), Badlands del Chícamo (derecha).*

La actividad denominada “En Busca del Agua: uso y disfrute en el tiempo” consistió en la visita al paraje natural del Río Chícamo y a los Yacimientos de la Cueva Negra y el Balneario Romano de Fortuna, distando ambos de unos pocos kilómetros de distancia. En ambos espacios se puede ver el aprovechamiento y vínculo del ser humano con el agua en diversas etapas de la historia. La actividad se desarrolló en cuatro sesiones aproximadamente, una de ellas incluye un día de salida extraescolar, partiendo siempre de los principios teóricos sobre metodología resaltados en el presente apartado.

*Nota: La primera sesión fue una toma de contacto teórica de los contenidos de la misma siempre cargada de imágenes de la visita para poder generar el conocimiento significativo en el alumno.*

Lo siguiente actividad que se realizó fue extraescolar; en primer lugar se llevó a cabo el ascenso a través del cauce del Río Chícamo disfrutando de los tres paisajes que este nos brinda: el primero es una tierra margosa (margas), que es fácilmente erosionable; en segundo lugar es un paisaje que se conforma de un conglomerado compacto que ha sido erosionado por el río; el tercer y último paisaje está compuesto por una gran riqueza de arcillas multicolores y es en este donde se encuentra el nacimiento del Chícamo. Durante el recorrido se realizaron paradas en puntos estratégicos para ofrecer las explicaciones correspondientes, entre esos puntos se encuentran el inicio de cada paisaje, la central hidroeléctrica, las casas trogloditas y el molino del Chícamo. Además en estas paradas los alumnos pudieron realizar la única tarea llevada a cabo durante la salida. Se les dotó de un mapa topográfico del Chícamo donde tenían que situar los principales

elementos vistos durante la misma. Una vez finalizada la salida nos dirigimos a los yacimientos de la Cueva Negra y el Balneario Romano de Fortuna donde pudieron disfrutar *in situ* de dos lugares emblemáticos en el pasado romano de la Región de Murcia. En ellos y de forma no muy extensa se les explicó algunos de los contenidos vistos con anterioridad en clase. Y para finalizar el día se visitó el Balneario de Archena donde además poder ver las termas con su correspondiente *mansio*, el grupo pudo disfrutar de un tiempo de baño en el actual balneario de Archena y así poder ver la relación entre pasado y presente.

Las siguientes sesiones se realizaron en clase (no más de dos). En ellas se llevaron a cabo varias actividades que se utilizaron para la evaluación posterior: La primera fue la visualización de imágenes de la excursión, en este caso más motivador aún que la preparación previa ya que durante el trayecto se realizaron fotografías de los principales conceptos vistos pero esta vez con los alumnos de protagonistas. También se trabajaron algunos materiales y actividades realizadas por el profesor como crucigramas. Y finalmente se elaboró una prueba escrita con los contenidos de la actividad cuyos resultados fueron sorprendentes.

## Resultados

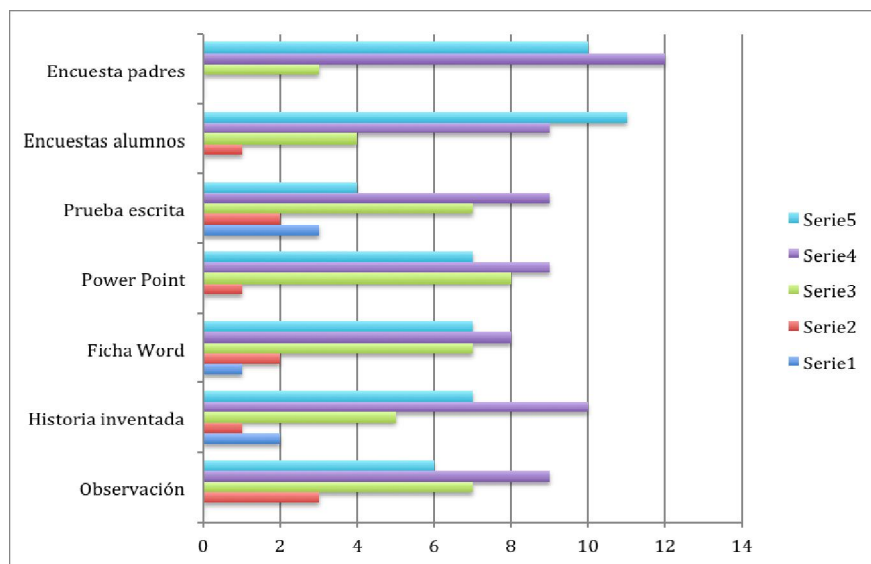
Los resultados obtenidos de ambas actividades se reflejaron a través de tablas y un gráfico posterior. Los valores en los que se calificó cada una de las herramientas oscilan de 1 a 5, y en la tabla se pone la relación de alumnos de cada una de las propuestas vinculadas a las herramientas de evaluación. La propuesta 1 se llevó a cabo con 25 alumnos mientras que la 2 con 20.

*Tabla 1. Datos sobre la evaluación de la propuesta 1. Relación entre herramientas de evaluación y valores estimados*

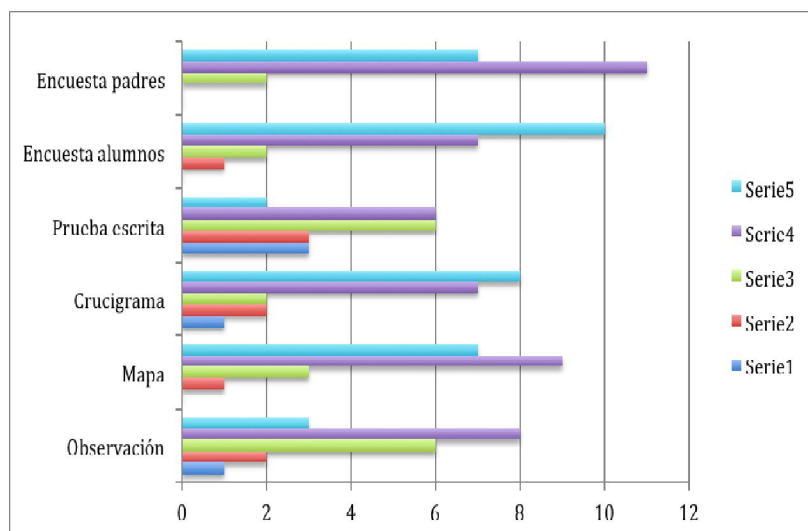
<b>PROPUESTA 1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Observación</b>	0	3	7	9	6
<b>Historia inventada</b>	2	1	5	10	7
<b>Ficha Word</b>	1	2	7	8	7
<b>Power Point</b>	0	1	8	9	7
<b>Prueba escrita</b>	3	2	7	9	4
<b>Encuestas alumnos</b>	0	1	4	9	11
<b>Encuesta padres</b>	0	0	3	12	10

*Tabla 2. Datos sobre la evaluación de la propuesta 2. Relación entre herramientas de evaluación y valores estimados*

<b>PROPUESTA 2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Observación</b>	1	2	6	8	3
<b>Mapa</b>	0	1	3	9	7
<b>Crucigrama</b>	1	2	2	7	8
<b>Prueba escrita</b>	3	3	6	6	2
<b>Encuesta alumnos</b>	0	1	2	7	10
<b>Encuesta padres</b>	0	0	2	11	7



*Figura 5. Grafico de datos sobre la evaluación de la propuesta 2. Relación entre herramientas de evaluación y valores estimados*



*Figura 6. Grafico de datos sobre la evaluación de la propuesta 2. Relación entre herramientas de evaluación y valores estimados*

## **Discusión y Conclusiones**

Los resultados obtenidos: satisfactorios, prácticamente la totalidad de los alumnos de los distintos grupos han realizado todas las tareas con calificación positiva.

Actividades fueron motivadoras para prácticamente la totalidad de los alumnos, ya que dista mucho de la manera tradicional en la cual se aborda normalmente la materia. Esta manera de proceder imprime más importancia al entorno cercano al alumno, para con esto conseguir un aprendizaje más significativo, relegando a un segundo plano, lo meramente memorístico, propio de una manera de actuar, tradicional e individualista.

Desde el enfoque que se planteó de trabajo en grupo se procura utilizar actividades, en las cuales es necesaria la ayuda entre estudiantes y entre profesores de distintas materias, estos se coordinan para llevar a cabo un proyecto común, para que el aprendizaje sea más significativo y motivador. Por tanto existe un intercambio de información entre iguales, en el que cada alumno se motiva para lograr su propio aprendizaje y con ello acrecentar su nivel de logro.

Para ello hemos considerado utilizar como hilo conductor de este tipo de actividades, sensiblemente novedosas, la identidad regional, es decir introducir el entorno más próximo para mostrar los diferentes contenidos curriculares de primer curso de la ESO. Por esta razón consideramos las actividades extraescolares imprescindibles para llevar a cabo esta labor, a través de estas, acercamos el entorno cotidiano al alumno, para que de esta manera no solamente lo estudie, sino que lo valore como algo propio, motivando de manera consciente la conservación del patrimonio regional.

Destacar que esta manera de actuar, se ve en la necesidad de encuadrar las diferentes actividades, en el entorno de lo pragmático para el alumno. Par darle este carácter práctico a este enfoque, nos valdremos de el trabajo multidisciplinar, por proyectos, introduciendo para ello el apartado competencial que para los alumnos recogen los diferentes currículos, por esto los resultados de los trabajos

se materializan mediante una serie de proyectos globales en donde confluyen las aportaciones de las diferentes materias.

Finalmente creemos firmemente que la mejor manera de abordar los dilatados planes de estudios en cuanto a contenidos se refiere, es a través de la identidad regional, que nos sirve de medio y fin, para determinar conclusiones desde el punto de vista histórico, de otra manera lo referente a este apartado se trataría demasiado superficialmente, desde nuestro punto de vista.

Destacar de manera clara la implicación en este tipo de proyectos de los agentes educativos, haciendo especial énfasis, en los padres y alumnos, esenciales, para el buen funcionamiento de este tipo de iniciativas. En definitiva los resultados obtenidos, avalan la elección de este tipo de actuaciones, frente a otras tradicionales, que posiblemente sean menos motivadoras y descontextualizadas para los alumnos.

### **Referencias bibliográficas**

- Ainz de Robles, F. C. (1962). *Castillos de España: su historia, su arte, sus leyendas*. Madrid: Aguilar.
- Arana, R., Rodríguez, T., Mancheño, M. A., Guillén, F, Ortiz, R, Fernández, M. T. y Del Ramo, A. (1999). Cabecera del río Chícamo (Abanilla). En *El Patrimonio Geológico de la Región de Murcia* (pp. 140-143). Murcia: Fundación Séneca. Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Aznar, S. y Serrat, E. (2000). *Piaget y Vigotski ante el siglo XXI: Referentes de actualidad*. Barcelona: Horsori.
- Carretero M. (1997). *Construir y enseñar las CCSS y la Historia*. Madrid: Visor.
- Ferreiro Gravié, R. (2007). *Nuevas alternativas de aprendizaje y enseñanza: Aprendizaje cooperativo*. Sevilla: Mad.
- Gargiulo, R. (1990). *Didáctica operativa de las CCSS*. Buenos Aires: Braga.
- González Blanco, A. (1987). Los textos de la Cueva Negra. Del descubrimiento a su lectura y estudio, *Antigüedad y Cristianismo, IV*, 15- 28.

- González Blanco, A. y Amante Sánchez, M. (1997). Trabajos arqueológicos en Baños y Cueva Negra de Fortuna, *Memorias de Arqueología*, 6, 167-175.
- González Blanco, A. (2006). La cultura latina en la Cueva Negra. *Antigüedad y Cristianismo*, XX, 9-11.
- Matilla Séiquer, G. (1987). Contexto arqueológico de la Cueva Negra de Fortuna. *Antigüedad y Cristianismo*, IV, 109-132.
- Matilla Séiquer, G. (2005). Baños Romanos de Fortuna. Historia, Estado de la Cuestión y Perspectivas de Futuro. *Arqueomurcia*, 2.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1970). *Educación e instrucción*. Buenos Aires: Proteo.
- Pujolás, L. y Maseti, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Vic.
- Ramallo Asensio, S. F. (1995). La villa romana de la Quintilla (Lorca, Murcia). *Journal of Roman Archaeology*, 310-311.
- Sala Vallejo, R. (1998). *Lorca y su historia*. Lorca: Imprenta Cayetano Méndez.
- Trujillo Saez, F. (2006). *Experiencias educativas en aprendizaje cooperativo*. Madrid: Geu.

## **¿CIUDADANO O FUTURO CIUDADANO? LA CONDICIÓN DE CIUDADANÍA DE LOS ESTUDIANTES DE ESO EN LOS CURRÍCULOS EN PERSPECTIVA COMPARADA<sup>28</sup>**

**Isidora Sáez-Rosenkranz**

*Grupo DHIGECS -Universidad de Barcelona*

**Monika Popow**

*Adam Mickiewicz University, Poland*

**Elvira Barriga-Ubed**

*Grupo DHIGECS -Universidad de Barcelona*

### **Introducción**

La escasa participación de los jóvenes en los procesos políticos convencionales es un tema de preocupación por parte de los gobiernos (Eurydice, 2006; Wilson, Prats Cuevas y Martínez Álvarez, 2012). La educación para la ciudadanía ha sido un foco de atención para promoverla y, desde las políticas educativas se han implementado orientaciones para su desarrollo (Biesta Gert, 2009). En esta línea, Print (2003) sugiere que la aplicación de didácticas que promuevan una participación activa de los estudiantes contribuirían a fomentar la actuación en sociedad de los educandos. Si bien estas estrategias se pueden producir a nivel

---

<sup>28</sup> Proyecto es parte de la investigación doctoral financiada mediante la beca APIF de la Universidad de Barcelona, de los proyectos Recercaixa 2012ACUP00185 e I+D+i 2016 EDU 65621, IP: Joaquim Prats Cuevas.



de aula, su promoción radicaría en la capacidad y voluntad de los docentes de llevarlas a cabo.

Wittgenstein (1976) señalaba que las palabras involucran una serie de significados. De acuerdo a este principio, la promoción de la ciudadanía debiese comenzar asumiendo la condición de ciudadanos de los estudiantes. Como bien señaló Biesta Gert (2009), los currículums tienden a concebir a los estudiantes como futuros ciudadanos, reconociendo este nivel como un rasgo a alcanzar mediante la educación. En este sentido, este texto pretende identificar la condición o no de ciudadanos de los estudiantes de educación secundaria en tres realidades distintas: Chile, España (Cataluña) y Polonia.

Al margen de sus diferencias, estos tres países son sociedades post transicionales acogidas al modelo neoliberal que viven actualmente un proceso de reforma curricular. El sistema educativo de dichos Estados opera bajo discursos educativos globales. Estos, en términos de Brock y Alexiadou (2013), han influido en el rediseño de las políticas educativas, entre los que destacan la inclusión de indicadores económicos para justificar cambios educacionales. La educación para la ciudadanía se inscribiría en esta tendencia, reforzada en el caso de España y Polonia por la pertenencia a la Unión Europea que propone un ámbito común formativo que se ha denominado “Ciudadanía Europea” (Leek, 2015; Print, 2003).

### **Tendencias para la educación ciudadana**

Es una afirmación recurrente, desde corrientes educativas críticas, señalar que la escuela forma determinado tipo de ciudadanos (Apple, 1994; Gimeno Sacristán y Pérez Gomez, 1992; Popkewitz, 2014), puesto que los estudiantes adquieren ciertos valores, actitudes, habilidades y conocimientos necesarios para ejercer su ciudadanía plena de derechos al momento en que la ley lo estipula. Pero, en términos educativos se han visto dos tendencias respecto a la condición de ciudadanía de los estudiantes. Hay estudios que reconocen a niños y adolescentes como ciudadanos (Biesta Gert, 2009), pero otros que sostienen que es importante formarlos para el ejercicio político en el futuro (Print, 2003).

Investigaciones sobre el tema señalan que la formación ciudadana se ha focalizado en el trabajo de aspectos cívicos (Cox, Bascope, Castillo, Miranda y

Bonhomme, 2014) y puntualmente en torno a cuestiones de orden político dejando de lado la dimensión social (Geboers, Geijssel, Admiraal y ten Dam, 2013).

Si remitimos a los marcos legales, los ciudadanos son aquellos sujetos parte de un marco jurídico común, con derechos y deberes propios del Estado que les otorga la ciudadanía. Esto implica que la condición de ciudadanos va más allá de la adquisición de derechos políticos plenos. En el caso de los países analizados, esto sucede a los 18 años de edad. La esfera social y política -en el más amplio sentido del concepto- son ámbitos de acción de los ciudadanos para lo cual no es condición perentoria gozar de la totalidad de derechos políticos. De esta manera, la ciudadanía involucra espacios amplios relacionados con la preservación de los órdenes sociales establecidos (Kries, 2006).

## **Metodología**

Para analizar el discurso sobre la condición de ciudadanía de los estudiantes de educación secundaria en Polonia, Cataluña y Chile dentro del currículum de Ciencias Sociales, se ha empleado el análisis de contenido (López Noguero, 2002) bajo una perspectiva comparativa (Reventós Santamaría, 1983).

Para su aplicación se han seleccionado los fragmentos en los que aparece la palabra ciudadano o ciudadana analizándolo en relación al contexto global del documento. Estos resultados se han sometido a los procedimientos de la comparación descritos por Reventós Santamaría (1983): descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación.

## **La construcción del currículum de Cataluña, Polonia y Chile**

Los currículums analizados corresponden al nivel educativo de educación secundaria de carácter obligatorio. En el caso de Chile, el texto legislativo está en proceso de aplicación en el presente año 2016. La reforma curricular que vive el país desde 2009, con la entrada en vigencia de la Ley General de Educación, ha sido larga y está aún en desarrollo. En Cataluña, también entra en vigencia

durante el presente año, debido a un cambio legislativo reciente (de la LOE a la LOMCE). En Polonia corresponde al currículum del año 2008.

El origen de las reformas curriculares en España y Chile, no es homólogo. En el caso del país sudamericano, nace de un proceso de demandas civiles que ha superado las ideologías políticas de los gobiernos en el poder. En el caso español, el cambio político de Gobierno del Partido Obrero Socialista Español (izquierda) al Partido Popular (derecha) efectuó un cambio legislativo controvertido en materia de educación.

La situación polaca difiere de los anteriores. El currículum vigente se construyó bajo una línea de cambios curriculares provenientes del fin del periodo comunista. El tránsito hacia el sistema democrático liberal, en la década de los '90, trajo consigo un énfasis en la reconstrucción de la nación polaca y un especial interés en el sistema democrático (Pachocinski, 1993). En 2008 se produjo un cambio curricular, en el marco de la consolidación de la democracia, que tenía como objetivo seguir el camino legislativo marcado por el currículum del año 1990 (Leek, 2015).

## **Resultados**

El análisis de los tres currículums sugiere particularidades en cada una de las realidades estudiadas. En el caso chileno, los estudiantes son concebidos como ciudadanos, pero asociados a ciertas actitudes como actuar en su comunidad con un comportamiento acorde a los principios y valores de la democracia, tales como el respeto y la responsabilidad. Asimismo, es un sujeto que debe conocer sus derechos y deberes. Así por ejemplo, se establece que se espera que “los estudiantes se reconozcan como ciudadanos y desarrollen una predisposición favorable a participar en la vida en comunidad y contribuir a su desarrollo, en el marco de una sociedad democrática, plural, y diversa” (Ministerio de Educación, 2013, p. 5). Los educandos deben adquirir “conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ejercer como ciudadanos activos y respetuosos de los principios en los que se funda la democracia, y que desarrollen y practiquen una conciencia ética basada en los Derechos Humanos” (Ministerio de Educación, 2013, p. 5).

Por su parte en el currículum de Cataluña el estudiantado adquiere la condición de ciudadanía democrática en el futuro, cuando se plantea en la proximidad local. Se le da especial importancia a los conocimientos adquiridos que fundamentan la “construcción de conceptos y procedimientos” (Generalitat de Catalunya, 2015, p. 1)<sup>29</sup> que tienen el objetivo de situar en el mundo los estudiantes y permitir que estos intervengan en el futuro en la vida laboral, social, cívica y política. Se afirma que “estas competencias comportan plantear qué conocimientos deben tener los estudiantes de la ESO para que puedan utilizarlos como ciudadanos” (Generalitat de Catalunya, 2015, p. 1). El texto legislativo pone de relevancia la importancia de ejercer el derecho futuro del voto de “forma consciente, crítica y responsable” (Generalitat de Catalunya, 2015, p. 5). En cambio, los estudiantes “deben de tomar conciencia que son ciudadanos de un mundo global [...]” (Generalitat de Catalunya, 2015, p. 9) de forma inmediata cuando se especifica una escala lejana y global.

En el caso de Polonia la educación concibe al estudiante como un futuro ciudadano en el marco del devenir de su sociedad, pero a la vez la ciudadanía constituye uno de los elementos centrales de la educación que reciben los estudiantes. Así se establece que “en el desarrollo social es muy importante modelar la ciudadanía” (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2008, p. 22), en la cual la “historia reciente [...] es el resultado de la creencia de que el conocimiento de la historia del siglo XX es clave para entender el entorno, los mecanismos de la vida diaria en social y política, fortaleciendo la sensibilidad ciudadana” (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2008, p. 70). A su vez, la perspectiva predominante aparece en oposición al sistema comunista, resaltando los valores nacionales y los derechos y deberes.

### **Los ciudadanos en el currículum en perspectiva comparada**

En los tres países la ciudadanía aparece relacionada con la vida en sociedad democrática y la participación en los servicios públicos. Se pone de relieve que el sujeto en la escuela se debe formar para participar en su entorno mediante la adquisición de ciertas actitudes y comportamientos que no son transmitidos de

---

<sup>29</sup> La traducción del currículum del catalán y polaco al castellano ha sido realizada por las autoras.

una generación a otra. De esta manera la ciudadanía suele asociarse a ciertas conductas o aprendizajes (Gould, 2011).

La toma de consciencia como sujeto social es uno de los elementos comunes en los tres currículums. En ellos se sostiene que mediante la educación se pretende que los estudiantes puedan “situarse en el mundo y desarrollar una consciencia ciudadana que les permita intervenir en un futuro en la vida laboral, social, cívica y política” (Generalitat de Catalunya, 2015, p. 1), puesto que se hace necesario reconocer “la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes” (Ministerio de Educación, 2013, p. 12). De esta manera “el estudiante entiende las reglas y procedimientos democráticos y los aplica a la vida en la escuela así como en otras comunidades” (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2008, p. 85).

Sin embargo, más allá de la toma de consciencia, los currículums sitúan al sujeto en su condición presente de “estudiante” en un lugar pasivo. Así aparecen verbos asociados como *entender*, *apreciar* o *reconocer*. Es de cara al futuro donde se aprecia la incorporación de verbos orientados a la acción. Aquí destacan los de *ejercer*, *participar*, *intervenir* y *utilizar*.

Uno de los contenidos compartidos en los tres currículums ligados a la ciudadanía, son la democracia, los derechos y deberes y, los Derechos Humanos, pero como en el caso anterior, esto se hace desde la promoción de una actitud pasiva e individual. Así por ejemplo, se señala en el currículum polaco que el estudiante “reconoce las violaciones a las normas democráticas y evalúa sus consecuencias” (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2008, p. 85); en el chileno que “desarrollen y practiquen una conciencia ética basada en los Derechos Humanos”(Ministerio de Educación, 2013, p. 1), en el caso catalán, “que asuma los valores democráticos” (Generalitat de Catalunya, 2015, p. 19).

A pesar de estas coincidencias, los currículums analizados presentan diferencias. El currículum chileno a lo largo de toda su definición plantea que los estudiantes gozan de la categoría de ciudadanos. En el catalán aparece una dicotomía en el discurso. Hay fragmentos que los conciben como ciudadanos y otros en los que se señala que será una condición en el futuro. De esta manera la afirmación acerca de los aprendizajes asociados a este ámbito formativo en los que “es

especialmente relevante para la formación de la ciudadanía, atendiendo a que todos los niños y niñas que acaban la educación secundaria obligatoria muy pronto podrán ejercer su derecho a voto” (Generalitat de Catalunya, 2015, p. 5), contrastan con otros del mismo documento. Allí se señala que a través del desarrollo de la consciencia ciudadana “aprendan a participar en la vida colectiva por medio de proyectos de cooperación en su entorno” (Generalitat de Catalunya, 2015, p. 19). En el caso polaco aparece exclusivamente la idea de los jóvenes como futuros ciudadanos.

Otra diferencia que se observa, es que en Cataluña y Polonia, cuando se refiere a la condición de los estudiantes como ciudadanos o futuros ciudadanos, los aprendizajes que deben desarrollar son declarativos y procedimentales. En el caso chileno no se observan, a excepción del tema de la democracia ateniense. De esta manera, en los países europeos se menciona por ejemplo que “los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI deben ser capaces de dar respuesta a los problemas de una sociedad compleja, y para ello, en su formación, es imprescindible contribuir a la construcción de un pensamiento crítico que permita, a partir de los conocimientos adquiridos y de la información procedente de distintas fuentes, analizar de manera sistemática, crítica y reflexiva los hechos y fenómenos sociales” (Generalitat de Catalunya, 2015, p. 14). En el caso polaco los contenidos declarativos se relacionan con la Historia patria, sosteniendo que mediante el conocimiento de los “nombres más importantes, eventos y procesos que afectan la consciencia histórica, la cultural material y espiritual”, “permite continuar el proceso de construcción nacional e identidad cívica” (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2008, p. 75 y 76).

Por su parte en el país latinoamericano, el único momento en que el ciudadano aparece vinculado a contenidos declarativos o procedimentales es cuando se indica que uno de los objetivos de aprendizaje es “analizar las principales características de la democracia en Atenas, considerando el contraste con otras formas de gobierno del mundo antiguo, y su importancia para el desarrollo de la vida política actual y el reconocimiento de los derechos de los ciudadanos” (Ministerio de Educación, 2013, p. 15).

Otra diferencia que encontramos en la comparación de los currículos, es la asociación de la formación de ciudadanos con el mundo laboral. En Cataluña y

Polonia aparece este rasgo cuando se señala que “la conciencia ciudadana es imprescindible para que en un futuro el alumnado pueda intervenir en la vida laboral, social y política” (Generalitat de Catalunya, 2015, p. 19) o que el desarrollo individual contempla la “perseverancia, valores propios, respeto por el otro, curiosidad cognitiva, creatividad, emprendimiento, modales, voluntad para participar en la cultura, iniciativa y trabajo en equipo” (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2008, p. 22).

Este último aspecto no aparece reflejado en el caso chileno. En este país el tema de la democracia es más habitual. De hecho casi en la totalidad de los fragmentos que sitúan al estudiante como ciudadano, se hace mención explícita a la democracia y sus valores como se puede ver en el siguiente ejemplo: “Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes” (Ministerio de Educación, 2013, p. 12).

Otra diferencia importante, es que en Chile y Polonia la idea de los estudiantes como ciudadanos o futuros ciudadanos aparece en pocas ocasiones respecto al caso catalán. En este último, a lo largo de todo el documento se hace referencia a su condición ciudadana presente o próxima.

### **Análisis y discusión de resultados**

Nuestros resultados indican que la condición de ciudadanos en los currículums actuales está en tránsito desde el estudiante como futuro ciudadano, hacia la consolidación, en el discurso, de la idea de ellos como tales. En el currículum polaco, aparece exclusivamente como situación futura, en el catalán, indistintamente bajo ambas condiciones, lo cual sugiere un remanente de la perspectiva criticada por Biesta Gert (2009). En el caso chileno, este hecho se encuentra consolidado, ya que se asume esta característica en los sujetos.

Es posible, que el cambio de perspectiva sobre los estudiantes como ciudadanos esté relacionado con los discursos globales en torno a la educación y la ciudadanía, así como que el propósito de las escuelas es el de entrenar en cualidades democráticas a los jóvenes ciudadanos (Marri y Keegan, 2014). Las propuestas contemporáneas para la educación ciudadana en el mundo occidental

plantean su desarrollo como una formación tendiente a la preservación de las democracias (Print, 2003). Sin embargo, el enfoque que adquiere la ciudadanía en los distintos sistemas educativos y los currículum se relaciona también con el origen de sus documentos legales (Kerr, 1999).

En el caso polaco está altamente influido por la construcción del estado nacional, luego del colapso del comunismo y la entrada a la Unión Europea (Leek, 2015). En el caso chileno, fruto de un proceso de movilización de la sociedad civil en el cual los estudiantes de educación secundaria han cumplido un papel fundamental (Carrasco Segura, 2007), quedando demostrada su capacidad en el ejercicio de la ciudadanía, de manera que el currículum se vio obligado a atender las demandas sociales (Gazmuri Stein, 2013). En España, el currículum creado por un gobierno de derechas al margen de la sociedad civil, refleja las ideas acerca de la ciudadanía que se encuentran subyacentes. Asimismo, la pertenencia a la Comunidad Europea y la adopción de discursos y políticas educativas permite explicar la dicotomía en estos discursos (Eurydice, 2006).

A pesar de la tendencia a considerar a los estudiantes como ciudadanos, se observa una perspectiva limitada sobre esta ciudadanía, puesto que se les prepara para actuar en un determinado entorno político y de una forma específica. El acto de votar o la participación en la democracia, implica que la condición de ciudadanía se vincula con la preservación del orden político establecido y el mantenimiento del *status quo*. Así dimensiones de la ciudadanía como capacidades conscientes de su acción en el entorno, no aparecen claramente asociadas a la concepción de los estudiantes como ciudadanos. En este sentido la condición de ciudadano y su formación se homologaría más bien a cuestiones del orden de lo cívico que a cuestiones del comportamiento en sociedad (Cox et al., 2014).

### **Conclusiones y elementos para la reflexión**

Los documentos analizados presentan explícitamente tres perspectivas diversas respecto a la condición de ciudadanía de los estudiantes. Por un lado, el caso chileno que les reconoce como tales. Por otro lado, el caso catalán que presenta



en su discurso perspectivas dicotómicas y finalmente el polaco que asume a los discentes como sujetos desprovistos de ciudadanía.

A pesar de lo anterior, los currículums coinciden en situar al estudiante en un lugar pasivo en el desarrollo de la ciudadanía, proponiendo cuestiones de orden en la toma de consciencia en lugar del ejercicio de la misma en su entorno cercano.

Los marcos legales por su parte contrastan con esta perspectiva, otorgándole a los jóvenes la ciudadanía pero sin derechos políticos plenos. De aquí podemos establecer que en el currículum, en cierta medida, la ciudadanía se homologa a los derechos políticos, lo que Kerr (1999) denomina dimensión cívica.

Lo anteriormente expuesto difiere de las propuestas didácticas para la formación ciudadana, en la cual la acción de los estudiantes en todos los órdenes de este ámbito formativo, deben ser promovidos (Print, 2003).

Naval y Laspalas, (2000) señalan que ser ciudadanos es “disponer de un peculiar estatuto jurídico como persona que se adquiere por la pertinencia a una comunidad de base territorial, cultural, legal y política determinada, básicamente la que conforma el Estado” (p.52). Aunque no debemos olvidar que al otro lado de los derechos existen unas responsabilidades u obligaciones a tener en cuenta. Afirman por tanto, que hay tantas formas de ciudadano como modos hay de reconocimiento formal de los derechos.

En relación con la educación, ésta es la encargada de formar a los estudiantes y uno de los pilares básicos para establecer un orden social. Ante esto, consideramos importante retomar la idea de plantear cuestiones sobre:

[...] qué modelo de ciudadano construir, decidir qué condiciones de esa formación le facultan para ejercer sus derechos, concienciarle de sus obligaciones, determinar qué capacidades, actitudes y comportamientos han de desarrollarse y cuáles no, seleccionar qué imágenes de los demás han de fundamentarse y cuáles han de suprimirse, discernir qué modos de vida deseables en la sociedad y en las instituciones defienden mejor la ciudadanía, determinar qué contenidos curriculares han de seleccionarse, qué métodos pedagógicos son los más adecuados, cómo hacer que las escuelas sean

órganos vivos dentro de la más amplia comunidad (Gimeno Sacristán, 2003, p. 20).

Estas preguntas deberían resolverse en el ámbito teórico, pero, teniendo presente que se educa para ejercer una determinada práctica, una participación activa. Dar a conocer derechos con sus respectivos deberes no asegura que se pongan en práctica en la vida diaria. Aunque el objetivo principal es educar para la ciudadanía desde un sistema de vida en el que se respeten y se practiquen los valores democráticos.

### **Referencias bibliográficas**

- Apple, M. (1994). *Educación y Poder*. Madrid: Paidós.
- Biesta Gert, R.L. (2009). Understanding Young People's Citizenship Learning in Everyday Life: The Role of Contexts, Relationships and Dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5–24.
- Brock, C. y Alexiadou, N. (2013). *Education around the world: a comparative introduction*. New York: Bloomsbury Academic.
- Carrasco Segura, W. (2007). *Chile, de la Revolución Pingüina a la Ley General de Educación. Un intento de política pública bajo el enfoque de derechos*. Santiago de Chile: Fundación Henry Dunhant América Latina.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J.C., Miranda, D. y Bonhomme, M. (2014). Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares. *IBE Working Papers on Curriculum*, (14), 1–43.
- Eurydice. (2006). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Madrid; Luxemburgo: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones; OPOCE.
- Gazmuri Stein, R. (2013, septiembre). *La construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales*. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., y ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158–173.

- Generalitat de Catalunya. (2015). Currículum educació secundària obligatòria. Àmbit Social (Ciències socials: geografia i història).
- Gimeno Sacristán, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En J. Martínez Bonafé (Ed.), *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 11–34). Barcelona: Graó.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gomez, Á. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gould, J. (2011). *Guardian of democracy: the civic missions of schools*. Pennsylvania: University of Pennsylvania-Annenberg Public Policy Center.
- Kerr, D. (1999). Citizenship education in the curriculum: An international review. *School Field*, 10(3/4), 5–32. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Curriculum/SEEPDFs/kerr.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/SEEPDFs/kerr.pdf)
- Kries, S. (2006). La ciudadanía. Una mirada histórica. En *Discursos y prácticas de ciudadanía. Debates desde la Región de Bío Bío* (pp. 19–27). Hualpén: Ediciones Universidad del Bío Bío.
- Leek, J. (2015). Ethics education in Polish schools -a multicultural approach with a global view. *Research in Steiner Education*, 6(Special issue), 185–191. Recuperado de <http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/16933/Ethics%20education%20in%20Polish%20schools.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de Educación*, 4, 167–179.
- Marri, A.R. y Keegan, P. (2014). Developing Democratic Citizenship Among Youth. *Theory y Research in Social Education*, 42(1), 147–150.
- Ministerio de Educación. (2013, de diciembre). Bases curriculares 7º y 8º básico, 1º y 2º medio. Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2008). Volum 4. Historical Education and Citizenship education in elementary school, middle school and high school. History and society, history, civics, the basics of entrepreneurship, economics in practice, education for family life, Ethics, philosophy.

Recuperado a partir de [https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men\\_tom\\_4.pdf](https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_4.pdf)

Naval Durán, C. y Laspalas Pérez, F.J. (Eds.). (2000). *La educación cívica hoy: una aproximación interdisciplinar* (1. ed). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

Pachocinski, R. (1993). Current Curriculum Changes in Poland: a national report. *Pedagogy, Culture and Society*, 1(2), 215–232.

Popkewitz, T.S. (2014). Social Epistemology, the Reason of “Reason” and the Curriculum Studies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(22).

Print, M. (2003). Estrategias de enseñanza para la educación cívica y ciudadana en el siglo XXI. *ESE*, (4), 7–22.

Reventós Santamaría, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Educar*, 3, 61–75.

Wilson, A.E., Prats Cuevas, J. y Martínez Álvarez, P. (2012). La evaluación de una experiencia de innovación educativa en secundaria de educación cívica participativa. En N. De Alba Fernández, F. García Pérez y A. Santiesteban Fernández (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Vol. I, pp. 287–296). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales-Diada editora.

Wittgenstein, L. (1976). *Cuadernos azul y marrón*. Madrid: Tecnos.



## **NUEVOS PLANES DE FORMACIÓN CIUDADANA EN CHILE. LÍNEAS DE ACCIÓN DEL LICEO POLIVALENTE DE SAN NICOLÁS**

**Luisa Montanares Amenarda**

**Nicolás Seguel Mejías**

*Liceo de Excelencia Polivalente de San Nicolás, Chile*

**Rodrigo Salazar-Jiménez**

*Grupo DHIGECS, Universidad de Barcelona*

### **Introducción**

Hoy cada vez es más visible una crisis en las formas de participación de parte de los ciudadanos; lo que resulta paradójico si la participación ciudadana es imprescindible para que alguien pueda ser sujeto de derechos (Quevedo, 2002). Consciente de esta problemática el Ministerio de Educación (2013) considera primordial para el siglo XXI formar ciudadanos activos, responsables, participativos y comprometidos con el rol que tienen al interior de la sociedad democrática.

En este contexto, la Formación para una Ciudadanía Democrática es concebida como un pilar fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes, puesto que considera las competencias necesarias para cooperar con una sociedad plural, respetuosa, motivada, con valores éticos, entre otros componentes sociales (Mineduc, 2013).

El rol de la ciudadanía en la sociedad es elemental, debido a que éstas desde siempre han tenido que buscar un perfil del tipo de habitante que quiere para un determinado territorio. Pero esta búsqueda se ha visto trastocada debido al convulsionado contexto político, económico y social, que el ciudadano actual tiene que enfrentar y al mismo tiempo que mejorar para poder vivir armónicamente (Cortina, 1997). Este contexto está dibujado por fenómenos como la globalización, el avance de las nuevas tecnologías que posibilitan los accesos a la información, la crisis de los Estados de Bienestar, las migraciones que ponen en entredicho los “ideales” del Estado-Nación y su idea de homogenización, la superpoblación y el deterioro del medio ambiente, la búsqueda de la equidad de género, entre otros (Meléndez, 2012).

Adicionalmente, en el contexto de modificaciones en las relaciones sociales, ambientales y políticas de un mundo interconectado e interdependiente, innumerables instituciones, como la OCDE, la OEA, el BID, entre otras, han situado la Educación Ciudadana como una instancia clave en la solución de los retos globales (Espínola, et al. 2005; Osler y Starkey, 2005), tales como: pobreza, desigualdad, racismo, discriminación, acceso a la justicia, migración, entre otros. Estos retos implican un mayor grado de complejidad dada su interdependencia entre las grandes corrientes globalizadas y los espacios regionales, evidenciando la necesidad de una actualizada y contextualizada Formación Ciudadana (Mineduc, 2013).

Uno de los retos de la educación actual es fomentar el aprendizaje de vivir en una sociedad cohesionada, a pesar de la creciente multiculturalidad de un mundo globalizado, a la vez que se vela por mantener las diferencias entre las identidades individuales y colectivas (Tedesco, 2003; Bauman, 2010). Esta es la perspectiva del cosmopolitismo arraigado de Cortina (2003) o de la visión intercultural que apuesta por el contacto interétnico, que pone el acento en la fluidez de las culturas y reconoce la necesidad humana de sentir arraigo cultural. La escuela resulta un espacio idóneo para lograr este fin, lugar donde se potencia la autonomía de los futuros adultos, así como su criterio para pronunciarse y contribuir de manera singular en las decisiones que afectan a la vida cotidiana en sociedades plurales.

De esta manera la propuesta del Liceo Polivalente de San Nicolás, basándose en su experiencia pedagógica y las nuevas propuestas realizadas por el Ministerio de Educación (2013) y la Agencia de Calidad (2014) tiene como finalidad el desarrollo de iniciativas y espacios para el trabajo de competencias sociales y ciudadanas entre el profesorado y el alumnado.

La comuna de San Nicolás, donde se encuentra el Liceo<sup>30</sup>, se ubica al N.O. de la ciudad de Chillán, a 25 km. de esta ciudad. Es una de las 54 comunas que integran la Región del Biobío y pertenece a la Provincia de Ñuble. Limita al Norte y al Este con la comuna de San Carlos, al Oeste con las comunas de Ninhue y Portezuelo, al Sur con la comuna de Chillán. Su superficie asciende 490,5 kms<sup>2</sup>. La densidad poblacional, según cifras del INE, del año 2013 es de 20,5 hab/kms<sup>2</sup>. La Población total el año 2002 fue de 9.741 habitantes; y proyectada, según el INE, para el año 2012 fue de 10.063 habitantes. Actualmente el Liceo cuenta con 1300 estudiantes desde 7º básico a 4º Medio<sup>31</sup>, distribuidos en enseñanza Científico-Humanistas y Formación Profesional.

El Liceo Polivalente de San Nicolás tiene como visión el emprendimiento como una forma de generar en los alumnos y las alumnas una actitud innovadora y dinámica que les permita plantearse desafíos frente a un mundo globalizado y en constante cambio. Lo anteriormente señalado, se sustenta en la formación de valores, principios, competencias y niveles de alta exigencia, que les permitan, a los estudiantes y las estudiantes, el ingreso a la Educación Superior y, por ende, les facilite el desarrollo de su proyecto de vida.

Esta propuesta está enfocada desde dos perspectiva: 1) el desarrollo de capacidades pedagógicas en el docente a partir del Proyecto Educativo Institucional (PEI), 2) el diseño e implementación actividades que promuevan la participación ciudadana en el estudiantado.

### **Propuesta Teórica**

La primera línea de acción que se ha propuesto el establecimiento educativo es dar un sello al Proyecto Educativo Institucional que se base en los estándares de

---

<sup>30</sup> Liceo es el nombre que reciben los Institutos en Chile.

<sup>31</sup> En España viene a representar a estudiantes de 1º de ESO a 2º de Bachillerato.



calidad propuestos por el Ministerio de educación por el Decreto Supremo de Educación N° 381/2013 opto por siguientes sellos educativos que irán en progreso entre 2015-2018: Aprendizaje diferenciado por niveles, Plurilingüismo, Educación inclusiva, Desarrollo de habilidades y competencias y Formación integral y emprendedora.

#### *Aprendizaje diferenciado por niveles*

Estrategia implementada desde el año 2011 en las asignaturas de Lenguaje y Matemática, y, paulatinamente, se aplicó a Idiomas (inglés, francés, alemán y chino mandarín) y Ciencias. A partir del año 2014 se incorporan las asignaturas de Artes y Educación Física y Deportes. Esta estrategia permite respetar los talentos y los ritmos de aprendizaje de los alumnos y de las alumnas para su desarrollo integral. En otras palabras, la enseñanza por nivel es un conjunto de adaptaciones y estrategias adoptados en el aula para tratar de dar respuesta a los diferentes niveles de grupo, disminuyendo, así, la necesidad de tener programas diferenciados. Para ello, el Liceo cuenta con aulas temáticas, programa de autonomía para los docentes en su actuar pedagógico, programa de acompañamiento al aula, aplicación de Pruebas de Cobertura Curricular y la implementación del Programa de Orientación Vocacional, dirigido, especialmente a estudiantes de 2º y 4º año Medio.

#### *Plurilingüismo*

En el mundo hay muchas experiencias escolares que están logrando aumentar el aprendizaje instrumental, disminuir las desigualdades, fomentar la solidaridad en las aulas e ilusionar al profesorado, alumnado y comunidad. Por esta razón, el Liceo implementó la enseñanza de cuatro idiomas extranjeros: inglés, francés, alemán y chino mandarín, los que conforman un abanico de opciones en el cual el alumno o la alumna elige, libremente, qué idiomas desea estudiar. Gracias a este diálogo pedagógico y a las redes de apoyo se ha permitido favorecer, estimular y consolidar la formación plurilingüe y multicultural; ello se evidencia en la Certificación y medición de idioma extranjero.

De esta forma, algunos alumnos y alumnas han podido concretizar sus sueños de viajar al extranjero: Francia, Alemania, China y Argentina, entre otros, existiendo un apoyo permanente de Francia, a través de la francofonía: implementación de

Plan de Formación Continua para profesores de francés, creación de redes pedagógica locales de profesores de francés, entrega de textos escolares para alumnos de 1ºs Medios y la validación de competencias adquiridas para alumnos y alumnas, mediante Certificación de parte del Instituto Francés de Chile. De Alemania, la iniciativa PASCH, cuya finalidad es consolidar el idioma alemán como lengua extranjera en Instituciones Educativas en Chile. En un apoyo constante y sostenido de asesorías, equipamientos, becas y otros. Apoyados por la Embajada de la República Federal de Alemania y del Goethe-Institut.

Con este abanico de plurilingüismo, entregado por el Liceo a todos los niños, niñas, y jóvenes el horizonte se amplía, las ventanas se abren al mundo.

### *Educación inclusiva*

Este Proyecto Educativo está abierto a las diferencias y diversidades sociales, culturales, ideológicas, religiosas, y de género. Se apuesta por dar cuenta de la diversidad y de las capacidades de los niños, niñas y jóvenes de esta comuna y de otros puntos de la provincia y región que llegan a ser parte de esta Comunidad. Es un proyecto que asume el desafío de la inclusión, de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), a través de prácticas de trabajo colaborativo y tutorial, así como de la realidad multicultural de la población escolar y juvenil de la provincia.

Este proyecto educativo persigue una efectiva inclusión educativa que no sólo garantice el acceso y la presencia de alumnado diverso, sino que remueva las barreras que dificultan la participación, el aprendizaje y el éxito académico de todos sus alumnos. Se valora a cada alumno y alumna en su diferencia, entendiendo que todos tenemos capacidades, habilidades, limitaciones y debilidades.

La igualdad efectiva de oportunidades educativas que se le presenta a los alumnos y alumnas de 7º básico a 4º Medio por medio de la consideración de sus necesidades, características individuales e intereses son algunas de las prácticas inclusivas que se desarrollan en el liceo.

Se trata de ofrecer a todo el alumnado, incluidos aquellos alumnos y alumnas más vulnerables o en riesgo de fracaso escolar, una educación de calidad que se adecue a su identidad y a sus necesidades inserto en un marco educativo común,

comprensivo, inclusivo, promoviendo de esta forma, los valores sociales insertos en el PEI en contextos de diversidad

#### *Desarrollo de habilidades y competencias*

Del mismo modo, se potencia el desarrollo de competencias, definidas como la capacidad que adquiere el joven o la joven, por medio del proceso enseñanza-aprendizaje, para desempeñar una misma función en diferentes contextos de su vida laboral y personal (OCDE, 2004).

Dentro de este ámbito se potenciarán: competencias de expresión en todos sus ámbitos, resolución de problemas, toma de decisiones, comunicación profesional, trabajo en equipo, iniciativa e innovación, productividad, conservación del medio ambiente, uso de tecnología y auto-aprendizaje.

#### *Formación integral y emprendedora*

En el Liceo, el desarrollo de los talentos constituye un elemento fundamental en el proceso de desarrollo y formación integral de los niños y jóvenes, que viene a complementar los planes de estudio. Para ello se fomenta actividades de libre elección, desarrollo de destrezas interpersonales y habilidades sociales, a través de la práctica de múltiples actividades extracurriculares. Así, este establecimiento ofrece a los alumnos y las alumnas cerca de 100 talleres para promover y favorecer el desarrollo de talentos innatos en alumnos y alumnas. Ellos y ellas pueden desarrollarse en los ámbitos científicos, humanistas, artísticos, deportivos, etc.

En la propuesta de educación para el emprendimiento se ha incorporado actividades de aprendizaje para promover, valorar e impulsar el emprendimiento personal. Esto implica también desarrollar de manera sistemática las competencias que complementan el currículo formal de la educación técnico profesional.

Las características, anteriormente mencionadas, constituyen el sello distintivo de los alumnos y de las alumnas que se forman y egresan del Liceo Bicentenario Polivalente San Nicolás y de los y las docentes y asistentes de la educación.

La segunda línea de acción que nace de los sellos educativos del establecimiento busca promover la formación ciudadana en todos los niveles, por lo tanto el

objetivo que se ha propuesto es suscitar en su equipo docente procesos de reflexión, problematización y actualización disciplinaria y didáctica, que favorezca la construcción de ciudadanía en los y las estudiantes, a través del pensamiento crítico, reflexivo y creativo.

*Tabla 4: Tipología estrategias de aprendizajes (Oller, 2011, p. 170)*

<b>Método</b>	<b>Aprendizaje</b>	<b>Ejemplos</b>
Método expositivo o discursivo	Reproductivo	Aprender una definición. Copiar la información del libro o la pizarra. Localizar en el atlas un punto geográfico.
	Elaborativo	Lectura de un tema de un libro de texto para extraer las ideas principales, hacer un resumen y aprenderlo. Representar datos estadísticos en un gráfico.
Método por descubrimiento o indagativo	Organizativo	Consultar distintas fuentes para elaborar una información propia. Elaborar argumentos sobre un determinado hecho social para defender el propio punto de vista. Recoger información, ordenarla por categorías y representarla en un esquema.
	Epistemológico	Establecer una hipótesis sobre un hecho social. Identificar los aspectos que tienen relación o han configurado un fenómeno social. Encontrar posibles soluciones a una problemática social controvertida.

La formación de los docentes ha estado a cargo del Departamento de Historia y Ciencias Sociales del Liceo, el objetivo es que los docentes pasen de un método expositivo y discursivo como se aprecia en la Tabla 1, hacia un método de enseñanza que inste al estudiantado a descubrir e indagar. La idea central de la propuesta que se ha elaborado es que el profesorado de las diferentes disciplinas llegue a conseguir que sus estudiantes logren un aprendizaje organizativo y epistemológico.

En primer lugar para realizar el pilotaje de las propuestas del equipo se decidió formar a los docentes de los cursos técnicos profesionales. El objetivo fue sugerir actividades de técnicas que instaran al discente al desarrollo de habilidades en grupos heterogéneos como propone la OCDE (2004), de esta manera los estudiantes pudiesen alcanzar competencias relacionadas con la ciudadanía.

*Tabla 2. Resumen y adaptación del método por descubrimiento para la enseñanza de la historia (Barriga-Ubed y Wilson, 2015)*

<b>Aprendizaje activo → Método por descubrimiento o indagativo</b>
Actitud activa del profesorado: creador de las estrategias para la resolución de problemas mediante el desarrollo de herramientas y habilidades de investigación simuladas y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje <sup>32</sup> .
Actitud activa del alumnado: protagonista de su propio aprendizaje.
Técnicas:
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Situación del problema</li> <li>2. Estudio de caso único</li> <li>3. Trabajo por proyectos</li> <li>4. Juegos de simulación</li> <li>5. Dramatizaciones o simulaciones</li> </ol>
Función:
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trabajo de construcción de conocimiento mediante la indagación por parte del estudiantado</li> <li>2. Permite relacionar de forma lógica y coherente conceptos y elementos que previamente han sido proporcionados, aplicando metodologías propias de la disciplina</li> </ol>
Inconvenientes:
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lentitud del aprendizaje</li> </ol>
Recomendaciones:
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enseñar el método hace referencia a poner en práctica la base metodológica: planteamiento del problema; estado de la cuestión; análisis y clasificación de fuentes; redacción de conclusiones, etc.</li> </ol>

Los docentes que participan de esta experiencia piloto son de las siguientes especialidades:

O.P.Q.: Operación de planta química

E.I.A.: Elaboración industrial de alimentos.

S.A.C.: Servicios de Alimentación colectiva

P.D.M. Productos de la madera

Este grupo de docentes en la actualidad se encuentra elaborando propuestas de Aprendizaje Servicio, que inste al estudiantado a relacionarse con su comunidad inmediata y aprenda a trabajar en equipos cooperativos.

<sup>32</sup> Actividades estratégicamente pensadas por el/la docente de los procesos de enseñanza que deben generarse para facilitar el aprendizaje del alumnado y los procesos de aprendizaje desarrollados por éstos para incorporar el saber que se enseña a su estructura de conocimiento (Oller, 2011).

## **Discusión y Conclusiones**

El Liceo Bicentenario Polivalente San Nicolás ha sido capaz de generar un vínculo estrecho con la comunidad, que a partir de las propuestas en el área de formación ciudadana pretende:

- Desarrollar alternativas educativas donde el estudiantado genere lazos estrechos con su comunidad.
- Promueve en el profesorado acciones concretas que buscan fortalecer y complementar su perfil pedagógico.
- Se acompaña al profesorado en la elaboración de actividades enfocadas en el aprendizaje servicio.
- Se apoya a los docentes en el diseño e implementación de acciones pedagógicas que permitan un diálogo permanente entre las y los actores del sistema escolar, en beneficio de la formación ciudadana del estudiante.
- A través del diálogo permanente entre el equipo y profesores, se promueve el intercambio de experiencias pedagógicas y de aprendizaje en Formación Ciudadana en la comunidad educativa.

Entre las ventajas que cuenta la ejecución del proyecto se puede mencionar:

- El diálogo permanente entre los actores o representantes educativos-culturales en la comunidad.
- En lo que respecta al quehacer educativo de este Liceo, los vínculos con los organismos gubernamentales pertinentes (DEPROE, SEREMI, otros) siempre han sido de mutua cooperación.
- Los Convenios de Articulación con diferentes Casas de Educación Superior y los convenios con empresas para los centros de práctica han logrado generar un atractivo interés por parte de los alumnos y alumnas de este establecimiento.

En conclusión podemos argumentar que el profesorado y la comunidad educativa están dispuestos a enfrentar los nuevos desafíos que plantea el Ministerio de Educación. A pesar de las dificultades que significa la poca claridad de las

políticas públicas del área, la comunidad educativa intenta plantearse nuevas tareas y objetivos.

### Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2010). *Mundo-consumo: ética del individuo en la aldea global*. Barcelona: Paidós.

Barriga-Ubed, E. y Wilson, A. (2015). *El aprendizaje activo de la simulación educativa para el alumnado de secundaria en Educación Política*. Presentado en VI Simposio Internacional: Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ámbito Iberoamericano.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza editorial.

Gobierno de Chile, Decreto Supremo de Educación N°381/2013, Santiago.

Espínola, V., Osler, A., Starkey, H., Reimers, F., Villegas Reimers, E., Cox, C. y Gómez-Morín, L. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. New York: Inter-American Development Bank.

Meléndez Irigoyen, M.T. (2012). *Formación para la ciudadanía en el alumnado de secundaria en México: Diagnóstico desde un modelo democrático e intercultural*, (Tesis doctoral inédita), Universidad de Barcelona.

Ministerio de Educación (2013), Orientaciones Técnicas y Guiones Didácticos para Fortalecer la Formación Ciudadana 7° Básico a 4° Medio, Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, República de Chile.

Ministerio de Educación de Chile, (2014), *Otros Indicadores de Calidad Educativa*, Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, República de Chile

Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 163-183). Madrid: Síntesis.

Osler, A. y Starkey, H. (2005). *Changing citizenship*. Maidenhead: Open University Press.

Prats, J. y Santacana, J. (2011). Métodos para la enseñanza de la Historia. En *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 51-66). Barcelona: Graó.

Quevedo, V. (2002), *Foro Ciudadano, Relatos de la actualidad que perdura*. Santiago: LOM ediciones.

Tedesco, J.C. (2003). Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo. *Propuesta Educativa*, 12(26), 57-62.





## UNO SPETTACOLO DI...COSTITUZIONE

**Gianluca Salamone**

*Università di Bologna*

### **Essere cittadini fin dall'infanzia: una sfida possibile**

È innegabile che ci siano tematiche più adatte ai bambini, ma fin troppo spesso si reputa che certi temi e certi argomenti siano troppo difficili per i più piccoli e che non valga la pena perdere tempo ed energie nell'affrontarli insieme a loro. Ragionando in questo modo, discriminando gli argomenti sulla base di una loro presunta complessità e della conseguente difficoltà di comprensione, si rischia di escludere i bambini da una buona parte di importanti conoscenze e competenze, fornendo ai più piccoli soltanto una visione parziale e spesso eccessivamente edulcorata della realtà che li circonda; altrettanto vivo è il rischio di non equipaggiarli con gli strumenti adeguati ad intraprendere un percorso di vera crescita e maturazione, di non renderli autonomi ed indipendenti, ma soprattutto non educarli ad affrontare la vita con senso di comunità, appartenenza e cittadinanza condivisa. Molti sono coloro che vorrebbero proteggere i bambini da una presunta eccessiva fatica per comprendere taluni argomenti, reputando che i giovani interlocutori sarebbero costretti a sforzi intensi per cercare di capire, senza di fatto arrivare alla reale comprensione di cose tanto difficili. Diversamente da queste opinioni credo che sia di fondamentale importanza trattare anche con i più piccoli argomenti che, seppur complessi e difficili, rivestono un ruolo indispensabile per la loro crescita e la loro maturazione all'interno della società. Lo

scopo dell'attività educativa dovrebbe essere quello di aiutare e sostenere i bambini nel loro percorso di crescita, affinché acquisiscano una modalità di pensiero critico e divergente necessario per diventare cittadini indipendenti e responsabili, cioè cittadini attivi all'interno della comunità di appartenenza e della società intesa in modo più ampio.

Questo scopo si può raggiungere soltanto parlando e confrontandosi con loro su temi rilevanti dal punto di vista etico, morale e sociale. Il presupposto di base, quindi, è quello di pensare che sia possibile parlare con i bambini di temi ed argomenti che generalmente vengono considerati inadatti perché difficili e complessi, quindi della possibilità di parlare anche di Costituzione. Questa convinzione ha guidato me e due giovani compagni del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria<sup>33</sup> nell'ideazione e nella realizzazione di un progetto sulla Costituzione Italiana indirizzato ai bambini della scuola dell'infanzia (3-5 anni) e della scuola primaria (6-10 anni) della Direzione Didattica di Vignola (Mo). Senza farci spaventare dalle molteplici angolature dalle quali il testo costituzionale può essere avvicinato, anche da parte degli adulti, e dall'indubbia complessità che rappresenta per i bambini, abbiamo cercato di trovare il modo migliore per confrontarci con loro, per farli confrontare tra loro e per farli confrontare con il testo stesso della Costituzione Italiana. Ora ci si potrebbe chiedere perché, tra i molti temi importanti che costellano la nostra attualità e sui quali sarebbe importate lavorare con i bambini, scegliere proprio di trattare la Costituzione Italiana a scuola. La risposta è semplice: parlare di Costituzione significa parlare di diritti, doveri, regole, Stato, cittadini e cittadinanza, libertà, uguaglianza, salute, rispetto, responsabilità, patrimonio. Significa in altre parole parlare di tutti noi, dell'umanità in generale e dei rapporti che intercorrono tra gli uomini e anche, punto non meno importante, della nostra storia.

I principi presenti nel testo con il loro contenuto universale parlano a tutti e rispondono al bisogno di ascolto di ciascuno, adulto o bambino, indirizzando verso una strada comune caratterizzata da rispetto reciproco, uguaglianza, ascolto, solidarietà. Possono rappresentare una valida risposta alle domande e ai dubbi dei bambini in campo di relazioni affettive e rapporti umani. Confrontandosi con i

---

<sup>33</sup> I due colleghi con cui ho ideato e realizzato il progetto sono Mattia Garavini e Chiara Smeraldi.

principi contenuti all'interno della Costituzione Italiana, i bambini, quindi, trovano indicazioni in merito all'importanza assegnata ad una serie di valori.

Partendo dal presupposto che non è mai troppo presto per parlare di diritti o doveri, di regole o di cittadinanza, lo scopo del progetto è stato quello di avvicinare i bambini, anche quelli molto piccoli, al testo costituzionale. Il lavoro è nato per ricordare il sessantesimo anniversario dell'entrata in vigore della Costituzione Italiana ed ha guidato i bambini verso una conoscenza più approfondita e globale del testo. Le norme, le regole, non hanno una funzione meramente strumentale, di gestione e controllo del comportamento dei cittadini, ma hanno piuttosto un'importantissima funzione di guida e sostegno dello sviluppo e della maturazione. Dialogando con le norme e le regole i bambini non apprendono soltanto una lista di comportamenti, ma sviluppano anche una maturazione globale, contribuendo a definire i loro valori e i loro principi di riferimento. Soprattutto le giovani leve della società hanno bisogno di sapere quali sono le regole di funzionamento del mondo degli adulti per poter capire come si diventa cittadini attivi e partecipi e, di conseguenza, poter indirizzare il proprio comportamento. Il confronto tra bambini e testo costituzionale, in questo senso, aiuta i piccoli a comprendere quali siano le condotte considerate corrette o scorrette dalla società nella quale vivono.

Il progetto è stato suddiviso in due parti, una per i più piccoli (scuola dell'infanzia e prime due classi della primaria) e una per i più grandi (classi terze, quarte e quinte della primaria), percorrendo due strade parallele per poi confluire nuovamente in una chiusura comune delle attività attraverso una mostra con tutti gli elaborati dei bambini.

*Adotta un articolo* è stata la parte di progetto destinato ai più grandi. Alle classi terze, quarte e quinte della scuola primaria sono stati assegnati i primi dodici articoli della Costituzione Italiana, contenenti i principi fondamentali della Costituzione stessa e che sono alla base della convivenza civile nella società odierna. Ogni classe ha ricevuto il compito di analizzare e soprattutto rielaborare autonomamente, in modo possibilmente creativo, il contenuto e il significato dell'articolo scelto tra i primi dodici. A lavoro ultimato è stato molto interessante osservare le diverse angolature dalle quali ogni classe ha analizzato i diversi articoli e quali sono stati gli aspetti messi in risalto con maggior attenzione nei diversi gruppi di lavoro. La rielaborazione degli articoli ha visto i prodotti più

diversi: cartelloni, plastici, giochi, canzoni, filastrocche, video. Tutti questi materiali sono stati poi presentati durante la mostra finale.

La parte del progetto destinata ai bambini più piccoli è stata chiamata *Buon compleanno Costituzione*. L'idea di base era quella di festeggiare insieme ai bambini l'anniversario dell'entrata in vigore della Costituzione Italiana. Il primo dubbio da sciogliere è stato quello di capire se e come fosse possibile arrivare a far comprendere temi tanto importanti e complessi a bambini così piccoli. Il gruppo di lavoro era concorde sul fatto che dovessimo riuscire a parlare ai bambini di loro stessi, delle persone per loro significative, dei loro affetti, delle loro emozioni o paure, dei loro bisogni e dei loro sogni, per incuriosirli, attivarli e coinvolgerli in un percorso volto all'apprendimento del vivere e con-vivere nella società come cittadini attivi, partecipi e competenti.

Prima di tutto abbiamo analizzato la Costituzione Italiana, con l'intento di scegliere quali principi, tra quelli contenuti nel testo, avremmo potuto utilizzare a scuola. Abbiamo pensato che la strategia migliore da utilizzare fosse quella di prediligere gli articoli nei quali si parlasse di temi ed argomenti vicini alla vita quotidiana dei bambini. Eravamo mossi dalla convinzione che soltanto parlando una lingua comune e dialogando su un terreno condiviso avremmo potuto entrare davvero in relazione con loro e farci comprendere. Lavorare con i bambini trattando temi collegati alla loro esperienza quotidiana, vuol dire creare delle sinergie con loro, dei ponti tra gli apprendimenti e la loro vita di tutti i giorni. Vuol dire, di conseguenza, avere la certezza di raggiungere gli obiettivi educativo-formativi prefissati e costruire, insieme ai bambini stessi, una conoscenza davvero significativa e condivisa. È importante partire dall'esperienza quotidiana dei bambini, non soltanto per facilitare la comprensione dei temi trattati, ma anche, e soprattutto, per aiutarli ad ancorare le nuove conoscenze al bagaglio culturale ed emotivo che già possiedono. In particolar modo, parlare correttamente ai bambini della Costituzione Italiana, un tema sicuramente complesso e variegato, presuppone l'utilizzo di appigli e di collegamenti con la realtà a loro già nota. Ci siamo ritrovati quindi a (ri)leggere la Costituzione Italiana, segnando gli articoli che trattano di famiglia, uguaglianza, rispetto, salute, scuola, libertà, identità. Tutti questi temi ci sono sembrati avere una forte connessione con la realtà all'interno della quale si trovano ad agire e a relazionarsi i bambini. Al termine della nostra analisi del testo costituzionale, abbiamo deciso di concentrarci su sei argomenti in

particolare: il gioco, la scuola, il nome, le regole, i diritti e i doveri. I primi tre argomenti affrontano tematiche molto importanti e significative per la vita dei bambini e, per ognuno di essi, era possibile intavolare il discorso da diversi punti di vista e con modalità interattive e partecipative. Gli altri tre argomenti selezionati sono, in un certo senso, un po' più "istituzionali" e pertanto aiutano maggiormente nell'inquadrare il senso e le funzioni della Costituzione Italiana. Uno dei compiti principali da privilegiare era appunto quello di presentare ai bambini alcuni concetti importanti, veicolati dal testo, come quelli di regola, diritto e dovere.

Una volta decisi gli argomenti da trattare, abbiamo riflettuto sulla metodologia da utilizzare ed è emersa l'idea di presentarci ai nostri piccoli interlocutori con una *drammatizzazione*: un momento di didattica attiva e partecipativa, nel quale i protagonisti non saremmo stati solo noi adulti, ma, in un'ottica di co-partecipazione, anche i piccoli alunni. Abbiamo pensato che la cosa migliore da fare fosse basare tutta la drammatizzazione su un gioco di contrasti tra concetti opposti: tra diritti e doveri, tra comportamenti corretti e scorretti, tra rispetto e non rispetto delle regole. In questo modo avremmo potuto far leva sulla contrapposizione di azioni e situazioni concrete, con le quali i bambini avrebbero anche potuto confrontarsi nella vita quotidiana. L'idea di base era quella di cercare di mostrare ai bambini comportamenti scorretti e irrispettosi, per poi arrivare insieme a loro a definire i correttivi e i modi migliori di agire, costruendo, stabilendo e negoziando regole condivise per vivere bene in gruppo, in comunità e in società. Per avere un maggiore coinvolgimento abbiamo utilizzato come cornice scenica una storia, portandoli dentro ad un nuovo mondo, i cui contorni labili sono stati definiti di volta in volta a seconda dei diversi gruppi di interlocutori. La metodologia della drammatizzazione permette un approccio diretto e molto personale con i bambini. Durante uno spettacolo gli attori sono molto vicini al pubblico sia fisicamente che emotivamente: è possibile toccarsi sia materialmente che a livello interiore e affettivo. La prossimità fisica ed emotiva diventa quindi fondamentale per creare un rapporto significativo con i più piccoli, poiché permette di rendere davvero efficace il processo di insegnamento e apprendimento. Anche per queste ragioni la drammatizzazione ci sembrava effettivamente il modo più efficace per dialogare con bambini della fascia di età compresa tra i 3 e i 7 anni. Abbiamo deciso che i bambini avrebbero conosciuto la Costituzione Italiana di persona e in persona.

## **La Signora Costituzione**

Al centro della storia ci sarebbe stato un personaggio mediatore, la Signora Costituzione che sarebbe andata a trovarli per festeggiare con loro il suo sessantesimo compleanno. Abbiamo scelto di affidarci ad un canovaccio e non ad una sceneggiatura vera a propria per lasciare ampio spazio agli interventi ed agli apporti dei bambini ed evitare di cristallizzarci in meccanismi stereotipati e ripetitivi, per dare inoltre maggiore rilevanza e importanza ai momenti interattivi previsti, per rendere più flessibile lo spettacolo anche in vista del fatto che sarebbe stato replicato più volte e in diverse scuole dell'infanzia, le quali presentavano realtà, contesti e stili educativi differenti tra loro.

La Signora Costituzione è stata impersonata da una bambola, una vecchietta con gli occhiali e i capelli grigi, con un vestito a scacchi, un cammeo al collo e una fascia tricolore. La nostra nuova amica ha facilitato il contatto e la relazione, semplificato il dialogo e il confronto, rendendo l'approccio più giocoso e divertente. Soprattutto nella prima infanzia, l'utilizzo di un personaggio mediatore si è rivelato importantissimo per l'approccio diretto, quale forma di apprendimento privilegiato, ad alto coefficiente di motivazione e di risultato. Attraverso l'incontro con la Signora Costituzione abbiamo introdotto i bambini nel mondo dei diritti e dei doveri, avviando un processo di avvicinamento e scoperta di un documento molto importante per la storia, il patrimonio, la cultura e lo Stato italiano quale la Costituzione appunto. Il personaggio "simbolico" della Signora Costituzione ci ha offerto una grande possibilità di mediazione producendo un sapere originale che ha implicato operazioni complesse come selezionare i contenuti, negoziare i significati, mettere in relazione ambiti disciplinari diversi. L'incontro con la Signora Costituzione ha fatto emergere la varietà dell'immaginario dei bambini, delle loro mappe mentali, dei loro concetti spontanei e delle loro idee comuni. I bambini entrano senza difficoltà nel gioco delle parti e si rapportano con il personaggio senza frapporte ostacoli. I piccoli alunni sono bravissimi a "fare finta di"; è la stessa strategia che utilizzano durante i loro giochi simbolici, in questo modo si sono lasciati coinvolgere con entusiasmo e spontaneità nell'interazione all'interno della cornice della drammatizzazione. Questo elemento si è rivelato proficuo per raggiungere gli obiettivi del progetto, perché solo se i bambini riescono a creare

una relazione intima, personale e personalizzata con l'oggetto dell'apprendimento quest'ultimo potrà essere realmente di successo. L'utilizzo di un personaggio mediatore ha reso possibile tutto questo.

Ancora prima di recarci nelle scuole e andare in scena, abbiamo provveduto a creare l'aspettativa: la Signora Costituzione, in modo saggio, aveva preventivamente fatto recapitare nelle singole scuole un invito rivolto a tutti i bambini e le bambine per festeggiare insieme a lei il suo compleanno, in modo che si creasse quel magico momento dell'attesa. La Signora Costituzione non ha partecipato da sola a questo viaggio nelle scuole, ma è stata accompagnata da tre personaggi: il Messaggero, la Segretaria e il Signor Senzaregole.

Il primo ad entrare in scena era proprio il Messaggero della Signora Costituzione, colui che precede sempre l'arrivo dell'anziana signora per controllare che sia tutto in ordine. Essendo il primo ad incontrare i bambini, il Messaggero aveva il compito di presentarsi e presentare l'attività che stava cominciando, introducendo l'arrivo della Signora Costituzione e svolgendo una funzione di *warming up*. Quando si presenta una nuova attività ai bambini è molto importante prevedere un momento iniziale, che viene spesso chiamato di *warm up*, durante il quale tutti possano letteralmente "riscaldarsi" e prepararsi per l'azione. Volevamo che il primo contatto con i bambini fosse graduale, che si creasse un momento iniziale grazie al quale tutti potessero, pian piano, mettersi nelle condizioni adatte per partecipare in modo attivo e interattivo. Tutti, e in particolar modo i bambini, hanno bisogno di capire cosa sta succedendo intorno a loro in modo da familiarizzare con l'attività e con le persone che la propongono. Il momento di *warm up*, inoltre, si rivela spesso molto utile anche per richiamare ed esplicitare le conoscenze pregresse ed implicite dei bambini. In questi momenti si possono porre domande o risolvere dubbi, capire che cosa i bambini sanno dell'argomento o cosa non hanno compreso, fornire ai piccoli le prime chiavi di lettura utili. Ma non solo. Questi momenti possono essere utilizzati anche per risvegliare la curiosità o per creare aspettative e *suspance*. Questo è stato appunto il compito del Messaggero. Mettendosi da subito in relazione con i bambini, con domande molto semplici e dirette avrebbe richiamato la loro attenzione e riportato l'ordine, se necessario. Ad ogni rappresentazione, ventisette totali, i saluti e i primi approcci con i bambini erano diversi, le domande cambiavano, le risposte pure, le reazioni erano differenti e molto varie. A tutto questo bisognava far fronte con i principi di quella didattica in situazione, che



sostiene il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze accompagnata da una conseguente personalizzazione del percorso. È stato molto interessante ripetere l'esperienza dello spettacolo in tante scuole differenti, poiché ci ha permesso di osservare come la stessa attività possa suscitare risposte tanto diverse nei bambini.

Quando tutti sono pronti per accogliere la Signora Costituzione, la Segretaria entra in scena con la bambola, parlando con lei e fingendo di non aver visto i bambini. Si siedono al tavolo e continuano a parlare tra loro, finché il Messaggero non attira la loro attenzione sulla platea in attesa. La Segretaria e la Signora Costituzione salutano il Messaggero e i bambini e si presentano brevemente. Il personaggio della Segretaria permetteva alla Signora Costituzione di diventare reale e di interagire con i bambini e con gli altri personaggi, anche in modo più informale. Tutto a questo punto è pronto per iniziare i festeggiamenti del compleanno della Signora Costituzione, ma tra gli invitati c'è un ritardatario: il Signor Senza regole. Il Signor Senza regole, come dice il nome stesso, è un personaggio fuori delle regole, con un comportamento stravagante e scoordinato, e doveva svolgere una funzione di esempio negativo, una sorta di spunto narrativo dal quale partire per introdurre i concetti dei quali volevamo parlare ai bambini, diventando un pretesto per poter parlare dei diritti e dei doveri in modo originale e creativo. Abbiamo suddiviso la prima parte della storia in diversi episodi, tanti quanti gli argomenti che avevamo deciso di trattare: il rispetto delle regole, il diritto al gioco, il diritto al nome, il diritto/dovere all'istruzione. Per ogni punto tematico abbiamo lasciato lo spazio per gli interventi dei bambini, per il dialogo e per i loro spunti creativi dati da un punto di vista originale ed euristico. Insieme abbiamo fatto in modo che fossero loro stessi ad "educare" il Signor Senza regole a comportamenti più corretti e a scoprire l'importanza di avere un nome e di potersi istruire. La Segretaria infine utilizzando un grande libro, altro oggetto mediatore, spesso magico nella fantasia dei bambini, racconta sotto forma di favola la storia della Costituzione Italiana, lasciando al termine un ultimo momento di riflessione e discussione. In chiusura cominciano i festeggiamenti e la Signora Costituzione spegne le candeline di una grande torta tricolore.

### **La mostra finale: momento di confronto e memoria collettiva**

Nel corso del nostro spettacolo, i bambini hanno incontrato e conosciuto la Signora Costituzione, che poi è diventata la protagonista di molte delle loro attività scolastiche. Hanno avuto la possibilità di conoscere il testo della Costituzione Italiana e di imparare concetti nuovi, come quelli di diritto e dovere e la storia di come la Costituzione sia nata, il tutto in un clima di gioco, rapiti dalla dimensione del racconto e della drammatizzazione, dove però non c'è solo ascolto, ma anche interazione e partecipazione. Lo spettacolo ha anche rappresentato l'avvio di una serie di attività di rielaborazione autonoma da parte delle sezioni. I lavori finali delle scuole dell'infanzia, insieme a quelli dei bambini più grandi, come detto prima, sono confluiti in una mostra aperta al pubblico, un momento di raccordo ma anche di confronto tra varie modalità di relazione e rielaborazione del tema. Un momento di costruzione di memoria storica della scuola, una forma di documentazione che resti nel tempo e che testimoni lo svolgimento delle attività. L'organizzazione di una mostra ha rappresentato un'idea di ritorno nei confronti dei piccoli, che hanno potuto "toccare con mano" i risultati delle loro scoperte, dei loro apprendimenti, ma anche delle loro fatiche e del loro impegno, guadagnandone in sicurezza e fiducia nelle proprie capacità. L'esposizione dei loro elaborati ha risposto al bisogno, presente in ciascuno di noi, di sentirsi valorizzati e riconosciuti.

All'interno della mostra inoltre sono confluiti i lavori di uomini e donne di altre nazionalità, che hanno tradotto e rielaborato in altre lingue i primi dodici articoli della Costituzione Italiana. Il progetto infatti, in un'ottica di sistema formativo integrato, ha visto non solo il lavoro nelle scuole, ma anche la collaborazione e il coinvolgimento del Centro Territoriale per le Famiglie del Comune di Vignola. In questo modo abbiamo messo in relazione non soltanto generazioni diverse, ma anche nazionalità e culture differenti.

Non solo il coinvolgimento di altri soggetti presenti sul territorio, ma anche la scelta del luogo della mostra ha avuto grande importanza. L'esposizione delle opere dei bambini è stata organizzata all'interno di una delle scuole primarie della città, in modo da sottolineare il legame tra il progetto e il mondo della scuola, che dovrebbe diventare sempre di più sede di apprendimenti di carattere etico e sociale e nella quale l'educazione alla cittadinanza non deve restare solo una formula scritta nei programmi, ma una buona pratica da spendere tutti i giorni nella

quotidianità dei bambini e degli insegnanti. La posizione del plesso e la conformazione del luogo richiamavano metaforicamente l'idea di trovarsi al centro, nel cuore, della città. La volontà di chi ha ideato il progetto e realizzato la mostra era quella di mettere al centro della città, e quindi al centro del percorso educativo dei bambini e della sensibilità dei cittadini, la tutela della Costituzione Italiana in quanto parte del nostro patrimonio storico-culturale. Per avvalorare ulteriormente questa nostra idea, abbiamo pensato che fosse importante anche la presenza di un rappresentante delle istituzioni statali, pertanto abbiamo preso contatti con il Parlamento e l'allora Presidente del Senato, Renato Schifani, si è offerto di venire a Vignola per inaugurare la mostra con gli elaborati dei bambini. Inoltre il Presidente Schifani, riconoscendo la validità dell'educazione alla cittadinanza e alla conoscenza della Costituzione, ha voluto contribuire regalando ad ogni bambino coinvolto nel progetto una copia della Costituzione Italiana.

L'esposizione è rimasta aperta per circa venti giorni; le sezioni e le classi della Direzione Didattica hanno tutte visitato la mostra, ma anche molti cittadini si sono recati autonomamente nella scuola per visionare gli elaborati dei bambini. La chiusura della mostra è avvenuta con una tavola rotonda aperta alla cittadinanza, che ha visto coinvolti docenti di vari ordini di scuole, dalla primaria al mondo accademico e che voleva essere la degna conclusione di un progetto così ampio ed importante.

## **Conclusioni**

Un aspetto credo molto positivo di questa esperienza credo sia stata la possibilità di condividere il progetto con tante altre realtà come ad esempio durante il convegno nazionale svoltosi a Roma per il 148° anniversario della dichiarazione dell'Unità d'Italia da parte del primo Parlamento nazionale, dal titolo *Unità d'Italia, Costituzione Repubblicana e bandiera nazionale*, organizzato da Proteo Fare e Sapere e dall'associazione ex parlamentari della Repubblica o ai parlamenti degli studenti, organizzati dal Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio DiPaSt del Dipartimento di Scienze dell'Educazione Giovanni Maria Bertin dell'*Alma Mater Studiorum* - Università di Bologna. Per concludere credo però che la soddisfazione più grande sia stata quella di arrivare ai bambini, di vedere risultati concreti, progettando e programmando un percorso didattico

aperto e flessibile, in continuo ripensamento ed aggiustamento in itinere, che con semplicità ha insegnato ed educato a contenuti importanti, attraverso il racconto, la drammatizzazione, il gioco e il sorriso, gettando le basi per cittadini consapevoli, competenti e responsabili del futuro già da oggi.

## Referencias

- Borghi, B. R., Dondarini, R. e Manari, R.M. (2015). La democrazia si impara. Per una pedagogia della cittadinanza. In B. Borghi, F. F. García ed O. Moreno (a cura di). *Novi cives: cittadini dall'infanzia in poi, IV volume* (pp. 213-222). Bologna: Pàtron editore.
- Borghi, B. e Dondarini, R. (2015). Storia ed educazione alla cittadinanza. In B. Borghi, F. F. García ed O. Moreno (a cura di). *Novi cives: cittadini dall'infanzia in poi, IV volume* (pp. 105-115). Bologna: Pàtron editore.
- Colombo, G. e Sarfatti, A. (2009). *Sei Stato tu? La Costituzione attraverso le domande dei bambini*. Milano: Salani
- Cigada, F. e Vismara, M. (2009). *Per un mondo migliore: i diritti dei bambini*. Milano: Nicola Milano Editore.
- Cigada, F. e Vismara M. (2009). *Per un mondo migliore: l'ABC del cittadino*. Milano: Nicola Milano Editore.
- Deiana, G. (2003). *Insegnare l'etica pubblica: la cultura e l'educazione alla cittadinanza: una sfida per la scuola*. Trento: Erickson edizioni
- Lazzaroni, C. e Mustacchi, C. (a cura di) (2004). *Nell'orto dei diritti: costruire insieme alle bambine e ai bambini rispetto e cittadinanza*. Milano: Franco Angeli.
- Mantegazza, R. (2005). *Sana e robusta costituzione: percorsi educativi nella Costituzione Italiana*. Molfeta: La Meridiana
- Sarfatti, A. (2008). *La Costituzione raccontata ai bambini*. Milano: Mondadori.
- Sarfatti, A. (2009). *Chiama diritto risponde dovere*. Milano: Mondadori.
- Strada, A. (2008). *Evviva la... Costituzione: i nostri 12 segreti per vivere felici*

*insieme*. Verona: Gabrielli Editori.

Vayola, P. (a cura di) (1999). *Insegnare la Costituzione*. Asti: Laboratorio di didattica della storia.