

## *El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial*

### *Heritage in the school: to Heritage socialization*

**José María Cuenca López**

Dpto. Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Universidad de Huelva  
jcuenca@uhu.es

Recibido el 15 de septiembre de 2013  
Aprobado el 28 de noviembre de 2013

**Resumen:** El patrimonio y el territorio son recursos de gran valor para el desarrollo de propuestas educativas dirigidas al fomento de la participación ciudadana en la vida pública y más concretamente en la cultura, dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Son múltiples las experiencias que se han desarrollado en esta línea de trabajo y en la mayoría de los casos se han convertido en propuestas de dinamización sociocultural que han colaborado tanto para la promoción cultural y difusión del patrimonio como en la reinserción de determinados colectivos sociales en riesgo de exclusión. Desde perspectivas de educación patrimonial de carácter sociocrítico, simbólico-identitario y participativo, a partir de una visión holística tanto de problemas como de contenidos, se presentan diversos proyectos educativos, en los que se ponen de manifiesto la implicación sociocultural de personas y grupos inicialmente desconectados de la realidad cultural. Se establecen los parámetros que se consideran básicos para el desarrollo de propuestas de educación patrimonial, tendentes a su socialización, que entendemos deseables. Entre ellas, se pueden destacar los criterios de interdisciplinariedad en el tratamiento de los contenidos, participación activa y multidireccional del alumnado y de la sociedad en general, contextualización de los procesos de patrimonialización y sensibilización tanto hacia el patrimonio como hacia los problemas sociales, convirtiendo el patrimonio en un recurso más dentro de la educación para la ciudadanía, entendiéndose como apoyo a las posibles soluciones para los actuales problemas de identidad cultural y de desestructuración social que actualmente sufrimos. Las propuestas de conexión entre educación patrimonial y participación ciudadana marcan el objetivo de la socialización del patrimonio, a partir de su conocimiento como referente de identidad, el desarrollo de técnicas y procedimientos patrimoniales y el respeto y reconocimiento de su valor, al tiempo que se crean vínculos sociales de integración cultural, de autoestima y de rentabilidad social, más allá de los aspectos puramente económicos o culturales con los que suele vincularse el patrimonio.

**Palabras clave:** educación patrimonial, enseñanza de las ciencias sociales, identidad, socialización, enseñanza y aprendizaje.

**Abstract:** The heritage and territory are important resources to promote citizen participation and culture within Social Sciences Education. Previous experiences of cultural promotion and heritage dissemination help to rehabilitation of disadvantaged social groups. A critical, symbolic, identity, participatory and holistic perspective of heritage education develops projects of individual and collective social-cultural implication. For heritage socialization we need interdisciplinary of contents, active and multidirectional participation of students a society, contextualization and awareness of heritage and social problems. So, heritage becomes a resource for citizenship education. The connection between heritage education and citizenship education set the target of heritage socialization. This process needs to enhance heritage as identity, procedure and cultural respect. Thus, are created links of cultural and social profitability.

**Key words:** heritage education, social science education, identity, socialization, teaching and learning.

## ¿Qué visión tenemos del patrimonio y de su didáctica?

Se ha escrito mucho sobre el carácter polisémico del término patrimonio, sin embargo, a pesar de ser conscientes de esta situación hemos de esforzarnos en aclarar qué entendemos por este concepto, ya que a partir de esta percepción podremos desarrollar unas propuestas de educación patrimonial desde unas consideraciones u otras.

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

Sibony (1998) y Lowenthal (1998) expresan que los elementos patrimoniales son *objetos portadores de tiempo* que han de ser interpretados para poder extraer los mensajes que el pasado nos envía a través de ellos. Así, el pasado y, en función de este, el propio patrimonio, es un ingrediente fundamental para el sentido de identidad, ya que la pérdida de los orígenes conlleva inevitablemente la pérdida de la identidad, o lo que es lo mismo, la sensación de pertenencia a un determinado colectivo social. Sin embargo, debemos aclarar que este fenómeno identitario del patrimonio no solo puede referirse a su carácter histórico, como en muchos casos aparece explicitado, sino que elementos patrimoniales del presente, o que se encuentran activos en la actualidad (patrimonio etnológico, natural, científico-tecnológico o diferentes manifestaciones artísticas) participan plenamente en la determinación simbólica de nuestras sociedades, constituyendo una parte relevante de los referentes culturales identificativos de estas (CUENCA, 2002).

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

mismo en el contexto actual que el que se le atribuía en el momento de su construcción o elaboración.

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

Respondiendo a todo ello, desde nuestro punto de vista (ESTEPA y CUENCA, 2006), nos enfrentamos al concepto de patrimonio como un constructo social, desde una perspectiva sistémica, integradora y compleja, donde los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural constituido de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales (diagrama 1).

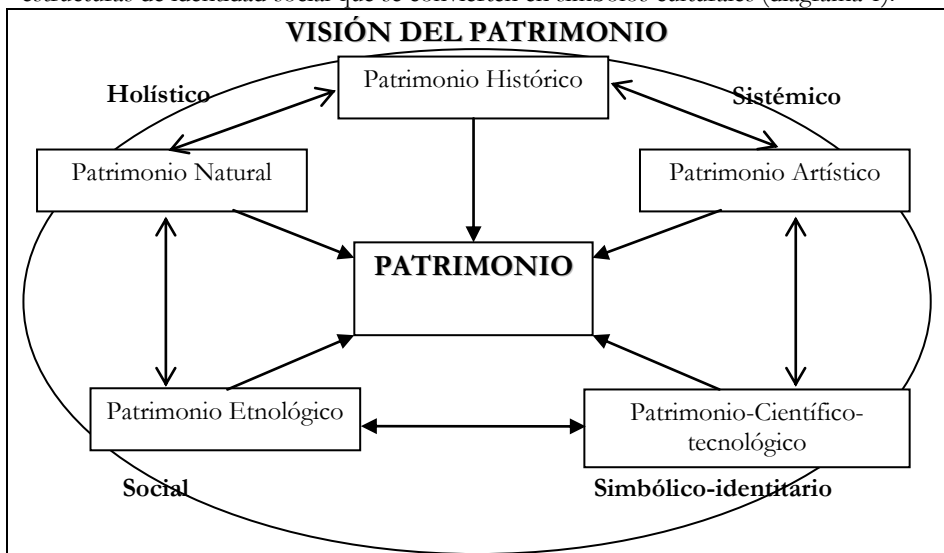


Diagrama 1. Componentes y relacionales patrimoniales desde una perspectiva holística (CUENCA, 2002)

En la tesis de Martín Cáceres (2012) se plantea una nueva definición, de carácter más integrador, desde la que el patrimonio se percibe también como un único hecho sociocultural constituido, de manera holística, por diversas manifestaciones de

carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y medioambiental (HEYD, 2005; SCAZZOSI, 2004), que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales (CUENCA, 2003) que permitan desarrollar visiones interculturales en la sociedad (BRUSA, 2000). Estos bienes culturales forman parte de sistemas, y la comprensión de su significado y valor se incrementa cuando cada uno de los objetos se vincula con otros en relaciones de sincronía, diacronía, génesis, derivación, analogía o diferencia, asumiendo así el patrimonio una dimensión sistémica para producir procesos de comprensión de los sistemas a los cuales pertenecen los bienes objeto de estudio (MATTOZI, 2001).

Así, el conjunto de todas estas interrelaciones, dentro de un marco sistémico, constituye nuestro actual *patrimonio cultural*, fruto de una misma realidad socionatural común, que no admite, para una interpretación y valoración socialmente significativa, la existencia diferenciada de diversos conceptos de patrimonio. Las tipologías patrimoniales solo pueden entenderse como diferentes manifestaciones de una concepción patrimonial global, que pueden ser susceptibles de investigación especializada por cada una de las disciplinas académicas responsables de su análisis parcial, pero que no tiene sentido si nuestro objeto de trabajo es la educación patrimonial y la comprensión de una realidad social compleja, tanto si nos centramos en la comprensión de las culturas del presente como de las del pasado.

De esta manera, nuestro enfoque en relación con la educación patrimonial parte de la necesidad de superar todas estas barreras disciplinares, metodológicas y curriculares para que el patrimonio aporte todo su caudal didáctico a la formación de la ciudadanía. A partir de la concepción del patrimonio holística y simbólico-identitaria, que ya se ha presentado anteriormente, concebimos la educación patrimonial como una disciplina responsable de analizar y desarrollar propuestas didácticas de carácter investigativo, transdisciplinar y sociocrítico, en el que tanto el diseño y desarrollo de finalidades, contenidos y estrategias metodológicas conduzcan a construir valores identitarios, fomentando el respeto intercultural y el cambio social, que contribuyan a la formación de una ciudadanía socioculturalmente comprometida. Para ello, es de gran interés la propuesta que Martín Cáceres (2012) plantea, en la que relaciona todos estos aspectos con la perspectiva de la teoría de la comunicación, lo que aporta una nueva forma de entender los procesos de educación patrimonial, con sus limitaciones y potencialidades didácticas.

De esta manera, la didáctica del patrimonio no constituye un fin en sí mismo, sino que debe integrarse en el proceso educativo, dentro de las grandes metas establecidas para la educación, particularmente en la formación de la ciudadanía, pudiendo aportar contenidos relevantes para otros muchos campos de actuación como la educación ambiental, o la alfabetización científica. A través de los referentes patrimoniales se puede potenciar el conocimiento reflexivo de la realidad, independientemente de que ello conlleve objetivos relacionados con la propia

conservación y valoración del patrimonio, así como con el propio conocimiento de dichos referentes y sus procedimientos de análisis e investigación, que no han de confundirse con el fin último de este proceso educativo (CUENCA, ESTEPA y MARTÍN, 2011).

Consideramos que la finalidad básica de la didáctica del patrimonio es la de facilitar la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, de forma que los elementos patrimoniales se definan como testigos y fuentes para su análisis, como ejes estructuradores de las propuestas educativas, para lograr el conocimiento del pasado y, a través de él, la comprensión de nuestro presente y el origen de los posicionamientos futuros, vinculándonos con nuestras raíces culturales y tradiciones. De esta manera se configuran como elementos socialmente simbólicos e identitarios, sobre los cuales articular visiones críticas respecto a referentes que puedan fomentar actitudes cohesionadoras y diferenciadoras donde se potencie el respeto a la diversidad y pluralidad desde perspectivas sociales, culturales y políticas, al tiempo que, desde esta visión, se valore la necesidad de conservar dichos componentes patrimoniales.

No se pretende la adquisición exclusivamente de conocimientos como productos acabados e inamovibles por parte del alumnado, sino que han de entenderse también como un medio para el desarrollo de capacidades de observación, comparación, análisis, etc., de manera que la enseñanza, a través del patrimonio, se convierta en un proceso más comprometido con el contexto sociocultural y natural, que permita resolver los interrogantes que continuamente se plantean en la realidad en relación con la vida cotidiana de los estudiantes y su entorno.

De esta manera, 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.

Por otro lado, es evidente el potencial que presenta el patrimonio para el trabajo de contenidos de carácter procedimental, en función de procesos de análisis e interpretación que permiten describir y explicar el funcionamiento y organización de las sociedades partiendo de las fuentes primarias para el conocimiento sociohistórico, natural y científico-tecnológico, que pueden ir desde la simple identificación de aspectos culturales, análisis estilísticos, aplicación de categorías temporales, realización de taxonomías, procesos de contrastación de datos, interpretación de una gran diversidad recursos, entre otras muchas posibilidades (Fig. 1).

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

Para el desarrollo de esta propuesta de contenidos y la consecución de los objetivos que hemos planteado con anterioridad, consideramos la necesidad, para el desarrollo de una didáctica del patrimonio coherente y significativa, de articular unas estrategias metodológicas que conlleven a unos planteamientos de carácter investigativo, tendentes a la resolución de problemas abiertos (ESTEPA, 2003), a través, si es posible, del contacto directo del alumnado con los elementos patrimoniales, de forma física o virtual (mediante reconstrucciones o recreaciones, en formato de realidad virtual o realidad aumentada) y de su contextualización temporal, espacial, funcional y social, empleándose así como fuente relevante del conocimiento sociohistórico, natural y científico-tecnológico. En este sentido, las actividades que pueden ser más relevantes para trabajar el patrimonio consisten en el uso de información oral y/o audiovisual, la observación y/o manejo de recursos histórico-artísticos (arqueológicos y documentales), científico-tecnológicos, etnológicos y naturales, el desarrollo de trabajos de campo y de dinámicas de grupos, como los juegos de rol y simulación y talleres que permiten un alto grado de interacción, tanto de forma presencial como no presencial, mediante el empleo de las redes sociales, blogs, wikis..., herramientas que facilitan la participación e implicación del alumnado con el patrimonio y con el propio proceso educativo (TREPAT y RIVERO, 2010; IBÁÑEZ, 2011).



*Fig. 1. Taller para el desarrollo de actividades en las que el alumnado desarrolla tareas con un importante componente procedimental (Taller "Con los cinco sentidos". Parque de las Ciencias de Granada)*

Son de gran interés las propuestas de investigación del medio o su utilización como laboratorio para el aprendizaje sociocultural, empleando las visitas e itinerarios centrados en paisajes, edificios, museos, centros de interpretación de la naturaleza o lugares de interés medioambiental, con el fin de investigar, clasificar y conservar aspectos del patrimonio que pueden ser de utilidad para la práctica escolar a la hora de procesar información y nuevos conocimientos. Estas actividades deben imbricarse, antes y después de la salida, con tareas que lo contextualicen dentro de un diseño didáctico coherente y significativo. Las clasificaciones de minerales y fósiles, la realización de herbarios y de museos escolares con elementos de la vida cotidiana del pasado, el diseño de talleres tanto de creación plástica (maquetas, dibujos, croquis...) como de producción audiovisual sobre elementos patrimoniales, son ejemplos prácticos que dinamizan la vida escolar en el plano metodológico, al tiempo que configuran una nueva relación educativa con el patrimonio, motivadora para introducir al alumnado en todo tipo de conocimientos sociohistóricos y científico-naturales (Fig. 2).

El proceso de evaluación de las propuestas de educación patrimonial, al igual que cualquier otra propuesta didáctica, ha de estar plenamente relacionada con las finalidades, los contenidos y la metodología indicada y ha de desarrollarse a partir de las propias actividades que se propongan. Los criterios de evaluación han de tener como referente último las finalidades generales del programa educativo y deben hacer hincapié en la evaluación no solo del alumnado, sino también del propio diseño



didáctico y de su proceso de experimentación, así como del papel jugado por el profesorado y los educadores o guías, articulando procedimientos de intervención, a modo de feedback, que orienten la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los criterios de evaluación que pueden ser más relevantes se relacionarían con el conocimiento de los hechos sociohistóricos y naturales relacionados con el patrimonio, el manejo, procesamiento e interpretación de las fuentes de información primaria y el respecto y valoración intercultural a través del patrimonio. Sería interesante que todo este proceso de valoración de la enseñanza y el aprendizaje se llevara a cabo a través de una rúbrica, que explicitara y diera rigurosidad al seguimiento de las actividades educativas, en función de los parámetros deseables en los que se basa la teoría de la educación patrimonial.

En conclusión, coincidimos con Ávila (2001) en que para el desarrollo de una didáctica del patrimonio deseable hemos de optar por un enfoque del patrimonio integrador, complejo y crítico de carácter histórico-sociológico, empleando una metodología de carácter investigativo, basada en la reconstrucción de significados cuya finalidad es la intervención en el medio sociocultural. Desde esta visión, la enseñanza del patrimonio se encontraría integrada en el conjunto de las Ciencias Sociales, no como materia individualizada dentro del currículum de la Educación Obligatoria, tendiendo a su conservación y protección como producto de una época que forma parte de nosotros mismos, interviniendo como ciudadanos críticos y comprometidos en los problemas sociales que nos rodean.

Es en esta línea en la que se han abordado y se están desarrollando diferentes proyectos de I+D+i, dentro del Plan Nacional de Investigación (financiados por la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación), dentro de los que se enmarca este trabajo: *El patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de educación patrimonial* (Universidad de Huelva; Código EDU 2008-01968), *Evaluación cualitativa de programas educativos en museos españoles* (Universidad de Oviedo; Código EDU 2011-27835) o *Educación patrimonial en España: evaluación sistemática de programas, consolidación e internacionalización del OEPE* (Universidad de Valladolid; Código EDU 2012-37212). Sobre todos estos aspectos se pueden consultar los resultados de los diversos estudios desarrollados en el marco del taller EDIPATRI, dentro del grupo de investigación DESYM, de la Universidad de Huelva (ESTEPA, 2013).



*Fig. 2. Estudiantes de Educación Primaria realizando una actividad de salida académica en el contexto de un jardín de carácter histórico donde se incluyen el Museo Arqueológico y el Museo de Artes y Costumbres Populares de Sevilla, junto a diversos monumentos, posibilitando un tratamiento interdisciplinar de los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje (Parque de María Luisa, Sevilla)*

Desde esta perspectiva y con la intención de profundizar en las necesidades de institucionalizar una línea de trabajo uniforme en el campo de la educación patrimonial, el Instituto del Patrimonio Cultural de España (perteneciente al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) ha diseñado el Plan Nacional de Educación y Patrimonio<sup>1</sup>. Este Plan incide en las necesidades que aquí planteamos, estableciendo como líneas prioritarias de actuación los programas de investigación en educación patrimonial e innovación en didáctica del patrimonio y formación de educadores, gestores y otros agentes culturales e investigadores en educación patrimonial. En estos programas se establece claramente la necesidad de incorporar las TIC en los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, innovación de recursos y herramientas de interpretación patrimonial y la formación de los educadores (en el campo de la planificación de competencias, selección de contenidos relevantes, desarrollo de metodologías innovadoras, programación de actividades diversificadas, uso adecuado y coherente de recursos, gestión de los procesos de aprendizaje y su evaluación, siempre dentro del campo de interés patrimonial), incluyendo su coordinación con otros agentes que tienen el patrimonio como objeto de su labor profesional.

En este marco, se considera educación patrimonial el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en los ámbitos formal, no formal e informal, en los que interactúan gran cantidad de variables y elementos (instituciones, profesorado,

<sup>1</sup> <http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion.html>.

monitores, alumnado, público, contexto, etc.), con el objetivo de obtener la formación y capacitación de los individuos en las competencias patrimoniales necesarias para formar parte de una colectividad y miembros activos de la sociedad.

Igualmente se define el concepto de patrimonio asociado a esta perspectiva educativa como el 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.

Todo el proceso de Educación Patrimonial debe comenzar a partir de la investigación de carácter patrimonial, que aporte unos resultados en los que se concreta una interpretación científica de los estudios llevados a cabo. Estos resultados permiten una divulgación en un doble sentido. Por un lado la divulgación académica orientada a los especialistas y técnicos del ámbito patrimonial, que se realiza a través de congresos, publicaciones especializadas y diversos foros con el fin de aportar una mejora en el corpus teórico-práctico para el desarrollo de nuevos procesos de investigación, gestión, protección y conservación de los elementos patrimoniales. Por otro lado, a partir de esa investigación patrimonial se desarrollan procesos de comunicación social, orientados a centros educativos, museos, centros de interpretación del patrimonio o proyectos educativos en general, en los que el patrimonio se configura como ejes estructurados y objeto de difusión. El fin de estas propuestas es abordar el conocimiento del patrimonio por toda la sociedad y el reconocimiento y asunción de los referentes identitarios con los que se asocia. Todo ello también redundará en la valoración y conservación del patrimonio, pero el fin del proceso no puede ceñirse a la conservación, si no en los procesos de interpretación social del patrimonio, de manera que aportemos a la sociedad y al alumnado en particular, las herramientas necesarias para que estén capacitados para extraer sus propias interpretaciones y conclusiones sobre los elementos patrimoniales y fenómenos socioculturales asociados que se presenten, desarrollando un proceso de socialización patrimonial (diagrama 2).

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

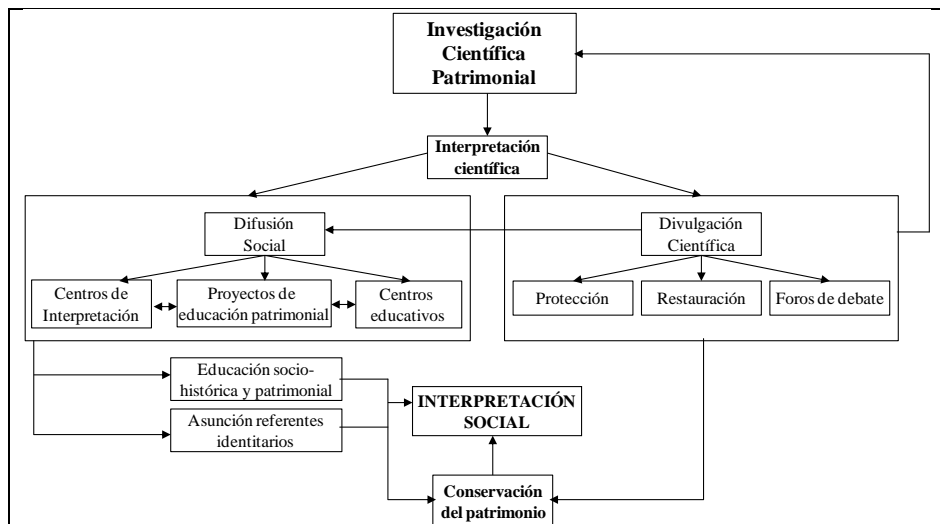


Diagrama 2. Proceso desde la investigación científica patrimonial hasta la interpretación social del patrimonio. Hacia la socialización patrimonial

## 1.- La socialización del patrimonio en la educación formal

Tal como hemos indicado, una de las grandes finalidades de la educación patrimonial es conectar el patrimonio con los intereses y preocupaciones de la sociedad, de manera que el patrimonio aporte a la sociedad de la misma forma que la sociedad aporte al patrimonio. Así, uno de los aspectos fundamentales del diseño de propuestas didácticas para trabajar el patrimonio en el ámbito de la educación formal, sería desarrollar los contenidos relacionados a partir de problemas socialmente relevantes. En el mundo desarrollado actual, donde se están produciendo cambios vertiginosos de forma continua, han surgido una serie de cuestiones que ponen de relieve grandes problemas de base en la forma de vida de la cultura occidental. En general, estas situaciones conflictivas son las que se han denominado problemas socialmente relevantes (GRUPO CRONOS, 2002), que en gran parte definen y caracterizan por sí mismas a nuestra sociedad. Estos problemas sociales están muy relacionados con aspectos propios de la ciudadanía y podrían sintetizarse en los desequilibrios existentes entre producción-recursos naturales-satisfacción de necesidades, desigualdades socioeconómicas, diversidad cultural, identidades, convivencia en las sociedades multiculturales, cambios sociales y ejercicio de la democracia, entre otros. Por su parte, Estepa (2003) establece como problemas sociales relevantes y actuales la democracia (crisis de representación y falta de credibilidad), la desigualdad y polarización social; la inmigración y las sociedades multiculturales, y el pensamiento único (valores en crisis y crisis de valores), considerándolos como centros de interés claves para el desarrollo de los aprendizajes en Ciencias Sociales (Fig. 3).

Desde una perspectiva educativa, todos estos problemas deben plantearse en un sentido temporal, analizando el pasado para comprender los hechos que condicionan el presente y que tendrán consecuencias futuras. Igualmente, es fundamental comprender las relaciones que se establecen entre los diferentes componentes sociales, el tipo de conflictos que se generan, sus causas y consecuencias. A partir de aquí, consideramos que el patrimonio puede constituirse como un eje sobre el cual abordar propuestas de trabajo centradas en los problemas socialmente relevantes, desarrollando de esta manera una socialización de los contenidos relacionados con él. Así, debemos hacer significativo el patrimonio para la vida cotidiana y que en esta cotidianidad el patrimonio tenga un sentido práctico.

El patrimonio se puede convertir en fuente de información o elemento para la dinamización social, articulándose como un centro de interés para abordar los problemas sociales relevantes, entre los que podemos destacar cuestiones como la identidad cultural en el mundo globalizado, las desigualdades económicas, comerciales y sociales, los conflictos bélicos, la gestión del territorio y de los recursos, el urbanismo y el desarrollo sostenible... (Fig. 4).

En este sentido, es fundamental que los recursos y estrategias educativas que se empleen, para trabajar desde una perspectiva socializadora, permitan el tratamiento de los contenidos patrimoniales, mediante propuestas de interacción entre estos elementos patrimoniales y el alumnado (o la sociedad en general), de manera física o virtual, a través de talleres, dramatizaciones y el uso de las redes sociales y sus herramientas asociadas, dando sentido social a estos contenidos, trabajando su potencial simbólico y las capacidades de valorar las conexiones interculturales.

De esta manera, si partimos del desarrollo de propuestas de interpretación social de los fenómenos patrimoniales, tal como se ha indicado anteriormente, podemos alcanzar la finalidad de la socialización patrimonial mediante la aplicación educativa de dos aspectos claves, la contextualización y la interacción. A estos procesos se podrá llegar mediante el uso de recursos y actividades tradicionales o innovadoras, con o sin recursos TIC, en los que las actividades de dinamización social, y representación y recreación espacio-temporal, a través de la investigación de los fenómenos y problemas socioculturales, estructuren los diseños didácticos.



*Fig. 3. Exposición en el que se emplean referentes patrimoniales como fuentes de información para explicar, desde posicionamientos sociocríticos, problemas sociales relevantes de la actualidad, como el desigual reparto de la riqueza, la pobreza y los consiguientes problemas de alimentación en el mundo (Exposición Justicia Alimentaria, Caixa Forum, Madrid)*

## **2.- Obstáculos para la educación patrimonial y la socialización del patrimonio**

Es evidente que, desde nuestra perspectiva, entendemos que la socialización es una de las finalidades clave en los procesos de educación patrimonial, sin embargo, entendemos también que existen multitud de obstáculos que dificultan la consecución de este proceso en la línea que se ha defendido como deseable.

Consideramos así tres tipos de obstáculos, los que podemos denominar epistemológicos, ligados al conocimiento y comprensión de las disciplinas relacionadas con el patrimonio y sus procedimientos de trabajo; metodológicos, relacionados con las estrategias y recursos empleados en los procesos de enseñanza y comunicación del patrimonio; y teleológicos, referidos al sentido, valor y finalidad de la educación patrimonial.

La presencia de obstáculos similares a los que aquí detectamos ya se han puesto de manifiesto en otros estudios, como el realizado en Francia por Loison (2006), donde destaca problemas de cuatro naturalezas con respecto al desarrollo de programas

de educación patrimonial: epistemológica, didáctica, pedagógica y material. Por otro lado, investigaciones sobre el profesorado en formación inicial, tanto de educación primaria como secundaria, inciden en este tipo de problemas (CUENCA, 2002) que, por otro lado, pueden ser la base de las dificultades que los docentes en ejercicio encuentran para trabajar el patrimonio en sus aulas, según destacan otras investigaciones (ÁVILA, 2001; COHEN, 2003).



Fig. 4. Exposición para la conmemoración del II Centenario de la Constitución Española de 1812, destacándose los aspectos y avances más relevantes de este texto legal, que también podrían considerarse como referentes patrimoniales españoles y, por sus implicaciones, de la humanidad, asumiéndose como problemas relevantes de la actualidad (Exposición itinerante "Galeón La Pepa")

Respecto a los obstáculos que definimos como *epistemológicos* encontramos graves dificultades, por parte del profesorado a la hora de delimitar el propio concepto de patrimonio bajo una visión simbólico-identitaria, holística y sistémica, debido, fundamentalmente, al desconocimiento de la estructura interna de la materia objeto de estudio. En esa misma línea existen problemas relativos a la determinación de los contenidos de índole patrimonial, para su imbricación en propuestas didácticas, especialmente en el caso de los de carácter procedimental. Destaca también el predominio de una visión restrictiva y desintegrada de la conceptualización del patrimonio, provocada por la gran complejidad del concepto, muy abstracto y constituido por una gran multiplicidad de elementos, tanto materiales como inmateriales, interconectados. De esta manera las diferentes manifestaciones patrimoniales se analizan de forma aislada sin establecer relaciones entre ellas. Prima una perspectiva monumental

del patrimonio, basada en análisis disciplinares, marcados por consideraciones de grandiosidad, prestigio, antigüedad y belleza.

En lo concerniente al patrimonio tecnológico, en muchas ocasiones no alcanza la consideración patrimonial, ya que no es relevante desde el punto de vista de su valor estético ni tampoco suele destacar la antigüedad de sus construcciones. Algo muy similar sucede con el patrimonio etnológico, producto de actividades económicas y artesanales que no suelen alcanzar la categoría de patrimonio o se consideran como de segunda clase, relacionándose más con los rasgos folklóricos de una comunidad. Los referentes patrimoniales histórico-artísticos son los más empleados en los diseños didácticos llevados al aula, sin embargo, la gran abstracción que conlleva su estudio y comprensión, así como la descontextualización del entorno para el que originalmente se diseñó o construyó implican un importante obstáculo didáctico. A ello hay que unir los problemas específicos del patrimonio documental, en relación a las dificultades para su interpretación y conservación, hecho que, en menor grado, afecta también a todos los demás elementos patrimoniales, lo que lleva al aumento de los problemas para su aplicación educativa, especialmente en los aspectos metodológicos. Finalmente, el patrimonio medioambiental suele entenderse como una manifestación totalmente ajena a las actividades humanas, lo que puede impedir en gran parte la comprensión de las relaciones entre los seres humanos y su entorno.

Trabajos como los de HERNÁNDEZ MARTÍNEZ (1998) y ESTEPA (2001), planteados desde el campo de las didácticas específicas, dan a conocer diferentes obstáculos respecto a la propia epistemología patrimonial. Destacan de esta manera los problemas relacionados con la gran complejidad y abstracción del concepto, su carácter fragmentario y disperso, la hegemonía de una concepción monumentalista del patrimonio y la escasa consideración social de algunas de las manifestaciones patrimoniales, entre las que podemos destacar los referentes etnológicos, tecnológicos y documentales.

Los obstáculos que hemos denominado como *metodológicos* están relacionados eminentemente con los problemas que localizamos en las propuestas analizadas para la enseñanza del patrimonio, en las que predominan visiones tradicionales o tecnológicas de la enseñanza, en las que se reproducen sus propias experiencias como discentes a lo largo de su educación obligatoria y postobligatoria, así como de gran parte de su formación docente universitaria. En este proceso los referentes patrimoniales se entienden como recursos a partir de los cuales desarrollar el trabajo en relación con los contenidos relevantes dentro de las Ciencias Sociales. Sin embargo, en este sentido, no se valora su relevancia como contenido propio para la enseñanza y, mucho menos, se considera su relación directa con objetivos educativos, salvo en el caso de la necesidad de conservar el patrimonio, aunque la mayoría de las veces este objetivo aparece como un complemento en los diseños, sin una fundamentación didáctica clara.

Hay que considerar la profunda descontextualización, funcional, espacial, social e inevitablemente temporal a la que se ven sometidos, por lo general, todos los referentes



patrimoniales, al incluirse en museos o salas de exposiciones, a pesar de que este problema ha tratado de paliarse virtualmente mediante recursos informáticos o a través de reconstrucciones de determinados yacimientos y su contexto próximo. A ello hay que sumarle las dificultades que conlleva la necesaria abstracción que implica el empleo del patrimonio, como elemento perteneciente a otro tiempo, por lo que debido a ello se han producido en él importantes cambios en diversos aspectos (social, funcional, espacial...).

Tampoco se puede pasar por alto las dificultades organizativas que el empleo del patrimonio puede suponer para su tratamiento dentro o fuera del aula, entre las que se puede destacar el número de estudiantes existente por grupo a la hora de plantear clases dinámicas, planificar actividades o simplemente motivarlos y, mucho más, para realizar salidas a través de las cuales se podrían conectar de forma directa los elementos patrimoniales con el alumnado.

Por último, los obstáculos *teleológicos* están muy relacionados con los dos anteriores, ya que dependiendo del propio valor sociocultural y, por ende, educativo, que se le otorgue al patrimonio, de la visión de la enseñanza, así como de las estrategias y propuestas con las que se aborde la enseñanza del patrimonio, las finalidades se encontrarán más o menos cercanas a los posicionamientos deseables.

Así, predomina una tendencia clara hacia finalidades de carácter academicista, aunque en muchas ocasiones estas se enmascaren con supuestas intencionalidades críticas, que no llegan a desarrollarse. En la misma línea, existen abundantes consideraciones conservacionistas del patrimonio, sin embargo este hecho parece relacionarse más con el resultado de la presión social e informativa que actualmente los medios de comunicación ejercen en este sentido, que como producto de una reflexión construida y asumida internamente.

Junto a estos aspectos, destacan las pretensiones de manipulación de los propios elementos patrimoniales y de su interpretación con la intención de establecer símbolos de identificación cultural, que no han sido socialmente legitimados, en función de consideraciones sociales, económicas y políticas, tendentes a la justificación de determinados intereses partidistas. Por ello, se hace necesario la potenciación de las actitudes crítico-reflexivas cuando trabajamos en relación al carácter simbólico-identitario de los referentes patrimoniales.

Para la superación de todos estos obstáculos entendemos que el papel del profesorado y de su formación es fundamental para del desarrollo de propuestas didácticas en estas líneas que consideramos deseables, tanto en el caso concreto de la didáctica del patrimonio, como si atendemos a los procesos de educación en general. STEARNS, SEIXAS Y WINEBURG (2000) y ADLER (2008) indican las necesidades de formación del profesorado y posibles formas de abordar e investigar sobre la formación y la enseñanza de estas materias. En este mismo sentido, un informe presentado por el American Educational Research Association indica que para una

formación exitosa del profesorado es fundamental establecer vínculos estables entre la Universidad y la Escuela, dirigidos específicamente a los programas formativos. De igual manera, las estrategias metodológicas para la formación del profesorado deben centrarse en estudios de caso y el empleo del portfolio, ambos de comprobada eficacia para el cambio en las concepciones, conocimientos y actitudes del profesorado (COCHRAN-SMITH y ZEICHNER, 2005).

De esta forma, coincidimos con COHEN (2003), en su estudio realizado en Francia y Canadá, en la necesidad de fundamentar una formación que establezca vínculos con la institución museística, permitiendo la conceptualización del patrimonio, así como de las estrategias para la aplicación de este ámbito de trabajo en la labor docente, dentro de los programas de formación del profesorado. Igualmente es fundamental que la formación de los gestores contemple no solo materias relacionadas con el patrimonio y su conceptualización, como sucede en la mayoría de los casos, sino que también se desarrollen conocimientos referidos al valor social del patrimonio, sus estrategias de comunicación y el sentido educativo de los contenidos patrimoniales orientados hacia la formación de ciudadanos, que permitan el desarrollo de procesos de socialización patrimonial y de patrimonialización de la sociedad.

## Referencias bibliográficas

Adler, S. A. The Education of Social Studies Teachers, en L. S. Levstik y C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*, Roudledge, New York, 2008, págs. 329-351.

Ávila, R. M. *Historia del arte, enseñanza y profesores*, Diada, Sevilla, 2001.

Ballart, J. *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Ariel, Barcelona, 2001.

Brusa, A. Verso una nuova storia generale nel contesto della mondializzazione e nella prospettiva interculturale, en *Ricerche storiche*, 89.

<http://www.storiairreer.it/Materiali/Materiali/dibattito/2000brusa.pdf> (Visitada el 16 de junio de 2011).

Cochrand-Smith, M. y Zeichner, K. Executive Summmary, en Cochrand-Smith y K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*, MAERA, Washington DC, 2005, págs. 1-36.

Cohen, C. Visite scolaire au musée: representations d'enseignants en formation initiale en France et au Québec, en Y. Girault (Dir.), *L'accueil des publics scolaires dans les Muséums, Aquariums, Jardins Botaniques, Parcs Zoologiques*, L'Harmattan, Paris-Budapest-Torino, 2003, págs.195-225.

Cuenca, J. M. *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Universidad de Huelva, Huelva, 2002.

<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648> (Visitada el 16 de septiembre de 2013).

Cuenca, J. M. Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 2, 2003, págs. 37-45.

Cuenca, J. M.; Estepa, J. y Martín, M. J. El patrimonio cultural en la educación reglada, en *Patrimonio Cultural de España*, 5, 2011, págs. 44-57.

Estepa, J. El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula, en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 2001, págs. 93-105.

Estepa, J. Investigando las sociedades actuales e históricas, en *Investigación en la escuela*, 51, 2003, págs. 71-82.

Estepa, J. *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*, Universidad de Huelva, Huelva, 2013.

Estepa, J. y Cuenca, J. M. La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica, en R. Calaf y O. Fontal (Eds.), *Miradas al patrimonio*, Trea, Oviedo, 2006, págs. 51-71.

Estepa, J.; Domínguez, C. y Cuenca, J. M. La enseñanza de valores a través del patrimonio, en *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. Universidad de Lleida, Lleida, 1998, págs. 327-336.

Fontal, O. *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Trea, Gijón, 2003.

González Monfort, N. *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2007  
<http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/4673/ngm1de1.pdf?sequence=1>  
(Visitada el 8 de octubre de 2013).

Grupo Cronos. El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las Ciencias Sociales entre problemas y disciplinas, en P. Benejam y otros (Eds.), *Las Ciencias Sociales: concepciones y procedimientos*, Graó, Barcelona, 2002, págs. 31-37.

Hernández Martínez, A. El tratamiento didáctico del patrimonio artístico en la ESO y en el Bachillerato, en R. Calaf y otros (Eds.), *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales (Arte)*, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 1998, págs. 215-262.

Heyd, T. Nature, culture, and natural heritage: Toward a culture of nature, en *Environmental Ethics*, 27 (4), 2005, págs. 339-354.

Ibáñez, A. *Museos, redes sociales y tecnología 2.0*. Universidad del País Vasco, Bilbao, 2011.

Loison, M. *Les obstacles à l'enseignement de l'histoire et à la structuration du temps à l'école primaire*. IUFM, Nord-Pas-de-Calais, 2006.

Lowenthal, D. La fabrication d'un héritage, en D. Poulot (Ed.), *Patrimoine et Modérniné*, L'Harmattan, Paris, 1998, págs. 107-127.

Martin Cáceres, M. J. *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva*. Universidad de Huelva, Huelva, 2012.  
<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6048>. (Visitada el 7 de septiembre de 2013).

Mattozzi, I. La didáctica de los bienes culturales. A la búsqueda de una definición, en J. Estepa, C. Domínguez y J. M. Cuenca (Eds.), *Museo y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Universidad de Huelva, Huelva, 2001, págs. 57-96

Moreno, I. El patrimonio cultural como capital simbólico: valoración y usos, en *Anuario etnológico de Andalucía. 1995-1997*. Junta de Andalucía, Sevilla, 1999, págs. 325-333.

Scazzosi, L. Reading and assessing the landscape as cultural and historical heritage., en *Landscape Research*, 29(4), 2004, págs. 335-355.

Sibony, D. Le patrimoine. Un lieu d'être autrement, en J. Le Goff (Ed.), *Patrimoine et passions identitaires*, Fayard, Paris, 1998, págs. 33-41.

Stearns, P.N.; Seixas, P. y Wineburg, S. *Knowing, teaching and learning history: national and international perspectives*. University Press, New York, 2000.

Trepat, C. y Rivero, M. P. *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*, Graó, Barcelona, 2010.

