

LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO SOCIAL CRÍTICO A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

The development of critical thinking through heritage education

FRANCISCO GIL¹

Universitat Autònoma de Barcelona, España

francisco.gil@uab.cat

Recibido: 13.05.2020 / Aceptado: 15.12.2020

Resumen. En la actualidad, una de las principales finalidades de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales es desarrollar la formación del pensamiento social y crítico del alumnado, lo cual hace necesario trabajar con problemas sociales. Sin embargo, los museos, entendidos como recursos educativos no formales para la enseñanza de las ciencias sociales no desarrollan, por lo general, modelos didácticos desde una visión crítica de la enseñanza ni aplican, en la mayoría de los casos analizados, metodologías que fomenten la participación del alumnado, más allá de la simple visión del espectador. Esta investigación pretende analizar cómo trabajan los servicios didácticos y educativos de algunos de los principales museos de Barcelona y propone un modelo de intervención didáctica, para un grupo de estudiantes del último ciclo de educación primaria, en un museo concreto, a partir de un problema social relevante o una cuestión socialmente viva.

Palabras clave: educación patrimonial, problema social relevante, enseñanza de las ciencias sociales, pensamiento social y crítico, aprendizaje competencial.

Abstract. Currently, one of the main purposes of the teaching and learning social sciences is to develop the social and critical thinking amongst students, which is necessary to work with social problems. However, museums, known as non-formal educational resources for teaching social sciences generally do not develop didactic models from the critical view of teaching, in the majority of analyzed cases, apply methodologies that foster student participation, beyond that on an attentive yet silent audience.

This research aims to analyze how the educational services of the main museums in Barcelona work. This research proposes a model of educational intervention, based on group of primary education, in a specific museum through solving a relevant social problem.

Keywords: heritage education, relevant social problem, teaching of social sciences, social and critical thinking, skills learning.

1. INTRODUCCIÓN: LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

La educación patrimonial es uno de los campos de estudio que más se han desarrollado en los últimos años en el ámbito de los museos, conjuntamente con el uso de nuevas tecnologías para la comunicación. Muchos profesionales defienden la idea de que la educación patrimonial se tendría que integrar en el currículum y, en particular, en la enseñanza de las ciencias sociales, para permitir una mejor comprensión de la realidad social. Parece haber un consenso en que la finalidad básica del estudio del patrimonio ha de ser la de facilitar una mejor comprensión de las sociedades históricas y del presente. Ha de posibilitar comprender las sociedades actuales en el proceso de evolución histórica. El patrimonio constituye una herencia que se vincula con nuestra raíces culturales y tradiciones permitiendo, de esta manera, apreciar los cambios y continuidades.

Es necesario enseñar los elementos patrimoniales, por un lado, para comprender conceptos que se utilizan en el estudio sobre las sociedades del pasado y del presente, por otro lado, para capacitar en procedimientos de análisis e interpretación, para describir y explicar el funcionamiento y organización de las sociedades. También, el patrimonio puede ser un instrumento para adquirir valores y actitudes, como la identidad cultural, actitudes de respeto hacia las diversas formas de vida y culturas o la preservación del medio ambiente, el cual también forma parte del patrimonio. Es necesario, de igual modo, desarrollar el espíritu crítico de las personas con el objetivo de formar sus propias opiniones y sus capacidades para la argumentación sobre los hechos históricos pasados, presentes y futuros.

El patrimonio, sin embargo, es el punto de partida del museo, pero no su finalidad exclusiva. El discurso mu-

seográfico no ha de limitarse a la presentación de determinados objetos. Los planteamientos de una museografía comprensiva conciben los espacios museográficos y los centros patrimoniales como un motor de conocimiento y educación en valores, como el civismo, la tolerancia y el espíritu crítico. Así pues, aunque numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la importancia de la educación patrimonial en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos y alumnas, y los museos han impulsado su función educativa, tal y como establece el ICOM (International Council of Museums), nos preguntamos si realmente ¿desarrollan modelos pedagógicos desde una visión crítica de la enseñanza? O si ¿aplican metodologías que fomentan la participación del alumnado, más allá de la simple visión del espectador, implicándolo en la construcción del conocimiento que permite conseguir aprendizajes significativos?

La finalidad de esta investigación se basa en la premisa de que la gran mayoría de las programaciones de ciencias sociales en primaria contemplan las salidas a museos, yacimientos y centros patrimoniales con el objetivo de ampliar, consolidar y complementar los conocimientos adquiridos en clase. Así pues, es necesario saber cómo trabajan los servicios didácticos de los museos y analizar sus representaciones en relación con el papel que juegan en el proceso de desarrollo y aprendizaje de las ciencias sociales en el alumnado de educación primaria. La investigación que se plantea tiene como reto revelar cómo trabajan los servicios didácticos de los principales museos de Barcelona, cómo están planteados, qué intencionalidades hay detrás de ellos y, fundamentalmente, cuál es la visión que tienen sus responsables y los retos de futuro que se plantean, desde un punto de vista educativo.

Objetivos de la investigación

La pregunta sobre la cual se sustenta el trabajo de investigación es: ¿qué hacen y qué deberían hacer los servicios didácticos de los museos para favorecer la construcción del conocimiento social? A partir de la cuál se derivaron una serie de preguntas fundamentales: ¿Cómo se enseña ciencias sociales en los museos? ¿Por qué es importante enseñar ciencias sociales en los museos? ¿Por qué lo hacen? ¿Con qué finalidad? ¿Qué tipo de contenidos de ciencias sociales desarrollan los servicios didácticos de los museos para las escuelas? ¿Pueden los museos ser un agente activo dentro del proceso de construcción de conocimiento en ciencias sociales en los alumnos de primaria? ¿Cómo debería ser un modelo de intervención didáctica en un museo?

Para desarrollar la investigación, se partió de una serie de supuestos:

- Las representaciones de los responsables de los servicios didácticos de los museos sobre el papel que juegan los equipamientos en la construcción del conocimiento social. Se intuye que cada director, en función de su formación y su trayectoria profesional vinculará procesos de aprendizaje con sus respectivas áreas de conocimiento: artística, arqueológica, etc., sin tener presentes finalidades educativas más competenciales y críticas.
- Buena parte de los museos priorizan y desarrollan contenidos conceptuales por encima de contenidos más procedimentales o actitudinales, como la educación en valores, el civismo, la tolerancia y sobre todo, el pensamiento crítico.
- A pesar de que los museos han desarrollado su función educativa y se han concentrado en el público escolar, que representa en términos generales un tanto por ciento muy elevado del público visitante, a menudo desarrollan materiales y actividades educativas sin tener en cuenta las aportaciones que la didáctica de las ciencias sociales lleva desarrollando desde hace tiempo.
- El proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales se puede desarrollar de una manera extraordinaria en contextos no formales, como pueden ser los centros museográficos. Por ello constituyen un recurso valiosísimo para la educación patrimonial en general y, por lo tanto, para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en particular, para una mejor comprensión del proceso de evolución histórica de las sociedades, así como para el desarrollo del pensamiento social crítico de los alumnos en educación primaria.

Para tratar de dar respuesta a los supuestos anteriores, la investigación se plantea como objetivos:

- Analizar cómo se enseña ciencias sociales en los museos y su finalidad educativa y los criterios de elaboración de sus propuestas didácticas.
- Indagar las representaciones sociales que tienen los responsables de sus servicios didácticos, sobre el papel que juegan sus centros en la construcción de conocimiento social y la función de los servicios didácticos.
- Analizar la influencia que la titularidad de un museo tiene sobre su función educativa.
- Valorar las propuestas didácticas y actividades de los diferentes museos para analizar qué y cómo se enseña ciencias sociales a los alumnos y alumnas de primaria.

2. ANTECEDENTES Y BASES TEÓRICAS

El uso de fuentes patrimoniales en los currículums contribuye de manera clara al desarrollo de la comprensión de

los conceptos históricos por el alumnado y a la interpretación de los productos culturales, sociales y económicos. Por lo tanto, lejos de fomentar una actitud pasiva y contemplativa del patrimonio y de buscar, exclusivamente, el desarrollo de contenidos actitudinales que fomenten el respeto por las obras y recursos, y a la luz que arrojen los datos y las conclusiones de la investigación, se dibujará una propuesta de intervención educativa crítica con el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales, que apueste de forma clara y decidida por dotar a los alumnos de un papel activo y dinámico, participativo, con propuestas metodológicas que permitan la interpretación de fuentes diversas.

No cabe duda, pues, que el patrimonio permite una conexión del alumnado con el pasado y que puede, y debe, ser considerada como una fuente primaria a utilizar en las aulas. Una fuente que, además, sirve para promover la enseñanza en valores, para construir una identidad colectiva inclusiva, permite potenciar la conciencia crítica y facilita la comprensión de las sociedades pasadas y presentes de forma que los elementos patrimoniales se definan como testigos y fuentes para su análisis, desde los que partir para lograr el conocimiento del pasado y, a través de él, la comprensión de nuestro presente y el origen de nuestros posicionamientos futuros (Cuenca, Estepa y Martín, 2012).

Sigue persistiendo la idea de que se priorizan los contenidos actitudinales por encima de los conceptuales y, sobre todo, los procedimentales. Así pues, la principal finalidad educativa de los recursos patrimoniales son los de respetar, valorar, reconocer la importancia de las fuentes materiales, etc., pero en muy pocas ocasiones se utilizan como instrumentos válidos para la enseñanza de la historia o de la educación para la ciudadanía. Parece pues evidente que no ha habido un cambio sustancial con respecto a situaciones anteriores, por ejemplo, González Monfort (2006), ya ponía de manifiesto en su tesis doctoral de que el patrimonio no se vinculaba con la educación para la ciudadanía ni el pensamiento crítico.

La hipótesis de la investigación entronca directamente con propuestas que ya planteó Calaf (2010), de la Universidad de Oviedo: tratar de ver si es posible cómo algunas prácticas que se desarrollan en espacios museísticos ayudan a mejorar la construcción de los conocimientos que se producen en el contexto escolar formal, e inciden en un proceso de transformación de la escuela. Logrando esta transformación de la propia escuela se lograría transformar la propia sociedad. Esta propuesta enlaza íntimamente con el modelo crítico de enseñanza de las ciencias sociales, un enfoque reflexivo y comprometido con la mejora de la sociedad, donde el propósito fundamental es preparar a los alumnos y alumnas para participar en ella,

proporcionándoles herramientas y recursos necesarios para saber cómo y cuándo tomar decisiones, resolver día a día problemas y ejercer de manera constructiva y responsable su papel como ciudadanos socialmente activos.

Consideramos que los museos juegan un papel destacado en ese rol, que a partir de los años 70 y 80 del pasado siglo cambiaron su concepción como espacios de custodia y conservación del patrimonio, para convertirse en espacios de divulgación e instrucción orientados al público escolar, contribuyendo de esta manera al desarrollo de experiencias didácticas ricas y mucho más significativas, como lo demuestran los estudios de Asensio y Pol (2005). Sin embargo, este contexto no formal del proceso educativo presenta algunos problemas y cuestiones que dificultan progresos mucho más cualitativos en el binomio escuela-museos. Combs y Vázquez ya justificaron de forma detallada en los años 90, cómo la falta de profesionalización de la educación no formal o aspectos relacionados con la falta de políticas de programas educativos o, incluso, su nula implementación, tenían un impacto negativo sobre las prácticas educativas en contextos no formales.

A pesar de que nos encontramos con numerosos estudios sobre educación patrimonial, estos se concentran básicamente en el área de la historia del arte. González-Monfort (2006) es de las pocas referencias que apuntan líneas más integradoras del patrimonio, incluyendo otros contenidos de ciencias sociales. Otros autores como Pagès (2007 y 2009), Canals (Canals y Pagés, 2011) y Carpena y López Facal (2013) han propuesto investigaciones que se ocupen del desarrollo de las competencias en el ámbito de las ciencias sociales a través de la educación patrimonial.

Martín Cáceres (2012) llega a la conclusión de que todas las investigaciones que sistematizan y clasifican los objetos de estudio de la didáctica de las ciencias sociales, dejan al margen los procesos educativos que se desarrollan fuera del aula, es decir aquellos que se realizan en contextos de educación no formal, sin embargo, numerosos estudios revelan la importancia de considerar el patrimonio como una fuente primaria valiosísima y como recurso didáctico dentro del aula para la enseñanza de contenidos sociales. Los trabajos de investigación de Cuenca (2002) señalan que los docentes en formación inicial otorgan una finalidad crítica a la enseñanza del patrimonio.

Probablemente, la mayoría de las investigaciones relacionadas con la educación patrimonial abordan el tema de las finalidades educativas que se persiguen, sin embargo, los autores no parecen ponerse muy de acuerdo con ellas. Fontal (2011) se pregunta qué finalidades se persiguen a través de la educación patrimonial. El resultado

destaca por la enorme variedad de visiones y objetivos. Así, los estudios de Calaf (2013) concluyen que la finalidad es socializar al alumno, mientras que Cuenca (1988) propone que puede servir para reinsertar determinados colectivos en riesgo de exclusión social. El mismo autor destaca, igualmente que otro de los objetivos es la intervención en el medio sociocultural (Cuenca, 1988).

Es sin embargo Matozzi (2009) quien empieza a destacar la importancia de la educación para la ciudadanía a través del patrimonio. Afirma que, hasta el momento, la educación patrimonial ha perseguido más una finalidad artística, en muchos casos ligada al ocio, que no a una finalidad educativa. La educación patrimonial ha de constituir un recurso muy potente para formar alumnos críticos y reflexivos, identificados con su pasado y comprometidos con su futuro, además de fomentar el respeto, la protección y la conservación (García-Jiménez-Moreno, 2003). Igualmente, ha de permitir la construcción de la propia autonomía moral, el respeto a la diversidad cultural e individual, la biodiversidad, el medio ambiente, el pensamiento crítico, en general, la autonomía intelectual, la cooperación y la solidaridad (Martín Cáceres, 2014).

Las metodologías aplicadas en los centros patrimoniales posiblemente constituyen el tema que más investigación ha generado. Santacana y Serrat (2007) realizan una categorización del tipo de actividades que ofertan los centros patrimoniales y establecen un marco metodológico para hacer de éstas lo más significativas y didácticas posibles para los alumnos y alumnas de primaria, en particular, en contraposición a metodologías complejas, basadas en concepciones abstractas y poco comprensibles para el alumnado, como ya señaló Mikel Asensio (1987).

Para autores como Calaf (2013), las propuestas de las actividades han de ser muy dinámicas y lúdicas, como elementos motivadores de los contenidos de las exposiciones, evitando grados de abstracción que dificultarían el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. La misma autora concluye que la mayoría de las metodologías que se aplican en buena parte de los museos en España se centran en el docente, como experto transmisor de contenidos. Vemos, así pues, cómo las metodologías tradicionales, transmisoras de conocimiento, que se desarrollan en contextos formales de educación se trasladan a contextos no formales. Más allá de las aulas, los centros patrimoniales, museos, yacimientos, incluso, en menor medida, los campos de aprendizaje, aplican modelos pedagógicos y marcos metodológicos donde el docente, como máximo experto y poseedor de la fuente de conocimiento, es el elemento sobre el cuál gira todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para autores como Cuenca (1988), los museos deberían aplicar metodologías de carácter investigativo basadas en la construcción de significados. Implicar al alumno en un proceso donde deban investigar, a partir de preguntas, hipótesis o problemas dota de significatividad educativa la visita a un centro de patrimonio y la hace mucho más pedagógica y constructiva.

Desde el punto de vista de la didáctica y el enfoque o planteamiento crítico de las ciencias sociales, las actividades a partir de *Problemas Sociales Relevantes o Cuestiones Socialmente Vivas* deberían constituir una metodología que permitiera un aprendizaje mucho más competencial.

Continúa vigente un modelo tradicional muy ligado a la enseñanza del patrimonio vinculado a la enseñanza y aprendizaje de la historia del arte, como señala Ávila, (2001) o Estepa, Ávila y Ruiz (2007). De esta manera se forma una ciudadanía pasiva. El alumnado no participa y el rol del patrimonio se limita a un recurso para el estudio del contexto cultural.

Para autores como Cuenca, Estepa y Marín (2011), el patrimonio es un contenido de enseñanza y aprendizaje de carácter socio-histórico, que puede convertirse en un referente de gran relevancia para la formación de ciudadanos y ciudadanas si lo analizamos desde una perspectiva simbólico-identitaria y cohesionadora de culturas. Especialmente importantes son las tesis de Levstik y Tyson (2011), quiénes se preguntan hasta qué punto el patrimonio puede contribuir, dentro de las ciencias sociales, a preparar a nuestros niños y niñas a conectar el conocimiento con valores y con la acción social, usando habilidades de pensamiento que les permitan racionalizar el comportamiento social y los prepare para una participación comprometida y responsable.

En el desarrollo de esta investigación se experimentó un material didáctico para el último ciclo de la educación primaria, basado en el trabajo con un problema social relevante o tema controvertido (Hess, 2009; Pagès y Santisteban, 2011), que debía experimentarse en un centro patrimonial en Barcelona: El Museu de la Xocolata (El Museo del Chocolate de Barcelona). El tema controvertido se presenta a partir de una pregunta: *¿todo el mundo puede comer chocolate?*

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Para poder desarrollar el estudio se planteó una investigación cualitativa con métodos mixtos, con instrumentos

cuantitativos y cualitativos. El modelo propuesto pretende llegar a conclusiones a través del análisis en profundidad de diferentes casos particulares, desde un proceso de trabajo inductivo. La investigación también responde al paradigma crítico, pues pretende aplicar los resultados a la mejora de la educación patrimonial y, en general, a la educación para una ciudadanía crítica.

Se trata de una investigación de campo, puesto que la observación o parte de ella se realiza sobre un contexto o situación concreta (en este caso, los espacios o talleres de los diferentes museos analizados). Tenemos muy presente, sin embargo, que toda investigación educativa presenta una serie de características muy concretas:

- 1) Los fenómenos educativos son complejos y difíciles de analizar y, en este caso, nos encontramos con una dificultad añadida: comprobar la coherencia de las declaraciones de los responsables de los servicios didácticos de los museos y centros patrimoniales, con el diseño y aplicación de las diferentes propuestas educativas. Es necesario contrastar si las aportaciones que afloran en las entrevistas en profundidad guardan relación y son coherentes con sus recursos educativos, lo cual es complejo, pues en el proceso de desarrollo intervienen los responsables y técnicos de los servicios didácticos, por una parte, y los monitores o educadores encargados de llevar a cabo las actividades, por otra.
- 2) La investigación educativa presenta limitaciones, por eso se utilizaron aquellas herramientas que permitieron la triangulación de datos, como los cuestionarios, las entrevistas en profundidad y otras de carácter etnográfico no participativa, como son los diarios de campo y pautas de observación. La intención era conseguir consistencia y fiabilidad en los resultados.

Para la investigación, fueron seleccionados los siguientes equipamientos culturales: el Born, Centre de Cultura i Memòria, que representa un ejemplo interesante para hacer lecturas patrimoniales sobre la historia de Catalunya; El Museo Egipcio, un espacio que promueve y difunde el arte y la arqueología del Antiguo Egipto; el Museo Picasso, espacio centrado en la etapa de formación del genial artista malagueño, donde además de pinturas, también se pueden observar grabados y otras manifestaciones artísticas; y el Museo Nacional d'Art de Catalunya, un museo que atesora patrimonio del arte románico, gótico, renacimiento y barroco.

Para seleccionar la muestra, se consideraron criterios como el tamaño, la titularidad, tipología y ubicación geográfica, entendiendo que la ciudad de Barcelona podría

ser significativa en cuanto al estudio y que las conclusiones podrían ser extrapolables a otras ciudades.

La investigación se desarrolló en dos fases. Una primera fase de diagnóstico, para analizar las representaciones sociales de los responsables de los servicios educativos y cómo se enseña ciencias sociales en estos espacios culturales. Una segunda fase de diseño de una propuesta e intervención didáctica a partir de un problema social relevante, con 3 grupos/clase de alumnos de 5º curso de primaria en el El Museu de la Xocolata de Barcelona. Los instrumentos para esta fase fueron la observación directa, el diario de campo y las producciones del alumnado.

4. LA PRIMERA FASE DE LA INVESTIGACIÓN: LA DIAGNOSIS

4.1. Los instrumentos

Los instrumentos utilizados en esta fase fueron los cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, observaciones y análisis del programa de actividades de los museos.

a) Cuestionarios con 29 preguntas o ítems, algunas de ellas cerradas, a los responsables de los servicios didácticos de los diferentes museos analizados, que nos permitieron obtener datos más cuantitativos sobre la manera cómo están diseñados los servicios didácticos y cómo trabajan. Otras fueron una relación de preguntas abiertas que permitían mostrar la diversidad de conocimientos y opiniones, aunque son más complejas a la hora de analizarlas y categorizarlas.

Las preguntas del cuestionario se estructuraron de la siguiente manera:

- Un primer bloque para identificar si el servicio educativo era propio o dependía de una empresa externa, la formación académica de sus responsables, sus funciones, etc...
- Un segundo bloque sobre el programa educativo de cada uno de los servicios: objetivos y finalidades que persiguen, criterios que utilizan en el diseño de los programas educativos, instrumentos de evaluación de los programas, metodología utilizada para el desarrollo de las actividades.
- Un tercer bloque más específico sobre los contenidos del programa de actividades que pretendía hacer aflorar elementos más cualitativos respecto del pensamiento social de sus directores y directoras.
- Un cuarto bloque sobre la evaluación de las diferentes

actividades educativas que promueven los museos y finalmente.

- Un último bloque referido al personal educador o monitor/a que realiza las diferentes actividades.

b) Entrevistas semiestructuradas a los diferentes responsables de los servicios didácticos de los museos investigados, o responsables de empresas externas a la institución y que son proveedoras de actividades y contenido pedagógico. Este instrumento se utilizó para conocer las representaciones sociales de los diferentes responsables de los servicios didácticos de los museos, sus interpretaciones, perspectivas y fue aplicado, como en el caso anterior, únicamente en la fase de diagnóstico.

Se optó por un tipo de entrevista semiestructurada, donde no se estableció una relación muy detallada de preguntas, pues éstas se iban construyendo a medida que avanzaba la entrevista. La entrevista semiestructurada constaba de los siguientes bloques:

- Un primer bloque sobre el funcionamiento y gestión de los servicios didácticos: organización, dinámica de trabajo, gestión del equipo de educadores, etc.
- Un segundo bloque enfocado en el diseño de las propuestas educativas: finalidades, enfoques y concepciones metodológicas y evaluación de las actividades.
- Un último bloque sobre la relación de los servicios didácticos con la comunidad educativa y que tenía como objetivo valorar la experiencia de la actividad realizada en el museo.

Las entrevistas semiestructuradas tuvieron una duración de 1 hora y media aproximadamente, aunque su extensión podía variar sensiblemente de un entrevistado a otro. Todas ellas, previo consentimiento, fueron grabadas en formato audio para asegurar que no perderíamos ningún dato que pudiera ser relevante para la investigación. Su finalidad fue la de recabar el máximo de información, pudiendo ser utilizada para probar hipótesis y para identificar variables y sus relaciones (Cohen-Manion, 1990).

c) La observación directa que analizó 4 actividades con diferentes grupos/clase de alumnos y alumnas de educación primaria, en varios museos de Barcelona. Fueron seleccionados un grupo de 20 alumnos del Ciclo Superior de Primaria (5º curso) para el Museo Egipcio, un grupo de 26 alumnos del Ciclo Superior de Primaria (6º curso) para el Born, Centre de Cultura i Memòria, un grupo de 25 alumnos del Ciclo Superior de Primaria (6º curso) para el Museo Picasso y, finalmente, un grupo de 26 alumnos de Ciclo Superior de Primaria (5º curso) para el Museu Nacional d'Art de Catalunya.

El instrumento diseñado consistió en una tabla compuesta por 26 ítems y divididos en dos grandes apartados:

- Un gran bloque que pretendía analizar la intervención del monitor/educador que realizaba la actividad y donde se pretendía valorar su dominio en ciencias sociales, la gestión del grupo, etc...
- Otro bloque mucho más extenso cuyo objetivo era analizar la actividad en sí, que se estaba desarrollando: los objetivos, contenidos, las competencias, la atención a la diversidad, su vinculación con las ciencias sociales (si fomenta el pensamiento crítico o no), su metodología, las estrategias utilizadas, la calidad didáctica de la propuesta, etc...

d) El análisis del programa de las actividades. Este instrumento se utilizó para analizar el contenido de la actividad que desarrollaron 4 grupos/clase en los museos seleccionados. Se utilizó para la fase de diagnóstico y se contemplaron las siguientes dimensiones: objetivos y finalidades, contenidos, metodologías y competencias (las establecidas por el currículum oficial).

Inicialmente, se contemplaron los directores/as de los museos como informantes de la investigación, pero se descartaron posteriormente, dado que el objeto de la investigación se alejaba de sus competencias en materia de gestión, recayendo exclusivamente sobre los y las responsables de los servicios educativos a los que si que se les incluyó desde el inicio en la muestra.

4.2. Resultados de la primera fase de la investigación

Como resultado de la primera fase de investigación, a partir de los cuestionarios, entrevistas y observaciones, podemos concluir que la enseñanza de las ciencias sociales en los museos depende, en gran medida, del equipo que configuran los servicios didácticos de cada museo: de su formación, de su visión sobre el papel que juega la educación en la sociedad. La trayectoria profesional de sus responsables tiene un impacto sobre la finalidad educativa que confieren al patrimonio expuesto.

El contenido expositivo de los museos, por otra parte, condiciona su programación educativa, priorizando contenidos más conceptuales y factuales que procedimentales o actitudinales. De hecho, se pudo constatar cómo en determinadas ocasiones, por ejemplo, en el caso del Museu Picasso, los artistas que participan de las exposiciones temporales que organiza, colaboran de una forma activa en el diseño de las propias actividades, lo cual condiciona enormemente el enfoque didáctico de las mismas, pues son ajenos a las características y necesidades del alumnado.

En todos los museos analizados, las programaciones y materiales educativos han sido diseñados sin tener presente ni las aportaciones de la investigación educativa ni los cambios de paradigma de la didáctica de las ciencias sociales. El proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales se desarrolla de una manera anecdótica a partir de las visitas a museos y centros patrimoniales. Es por ello que la educación patrimonial ha de integrarse en el currículum para contribuir mejor a la comprensión de la realidad social. Será a través del patrimonio, como el alumno/a pueda aprender tanto los conceptos que se utilizan en los estudios sobre las sociedades del pasado y del presente, como los procedimientos de análisis e interpretación de categorías temporales y espaciales, el aprendizaje de la empatía o valores, la identidad y la alteridad, actitudes de valoración y respeto hacia las diversas formas de vida y culturas o la preservación del medio ambiente. La educación patrimonial puede ser un instrumento que relacione

pasado, presente y futuro, para, de este modo, sentirse parte de la historia (Pagés, 2008). En definitiva, el patrimonio es la representación de lo que se ha denominado «el pasado que tenemos presente» (Pagés y Pons, 1986).

La titularidad de los espacios es otra de las variables que condiciona los programas educativos de los servicios didácticos de los museos, como se desprende de esta primera fase de la investigación.

Se llega a la conclusión de que a pesar de que los museos constituyen un recurso valioso para la educación el patrimonio y, especialmente, para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, únicamente uno de los museos analizados, el Centre de Cultura i Memòria Històrica es el que desarrolla propuestas, tanto en contenido, como metodológicas que permiten la formación de un pensamiento reflexivo entre el alumnado de primaria.

Tabla 1. Análisis de propuestas metodológicas de 4 museos en Barcelona

Entidad	Equipo Didáctico	Programación	Aporte de la didáctica de las CCSS	Titularidad	Desarrolla Pensamiento Crítico
Born CCM	Técnicas de cultura Ayuntamiento	Contenido Factual/ Procedimental	No contemplan	Pública	Lo fomentan
Museo Egipcio	Especialistas en arte egipcio	Contenido Factual/ Procedimental	No contemplan	Privada	No
Museo Picasso	Especialistas en arte	Contenido Factual/ Procedimental	No contemplan	Público/Privada	No
MNAC	Especialistas en arte	Contenido Factual/ Procedimental	No contemplan	Pública	No

5. DISEÑO Y RESULTADOS DE LA SEGUNDA FASE DE LA INVESTIGACIÓN: LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

La siguiente fase de la investigación consistió en el diseño de una intervención educativa basada en un problema social relevante, a partir de una selección de conceptos sociales clave, para analizar el pensamiento social crítico de los alumnos y alumnas de primaria, y comprobar sus capacidades para resolver problemas y construir el conocimiento social. Esta intervención educativa fue planteada en el Museu de la Xocolata de Barcelona y se aplicó a tres grupos-clase del ciclo superior de primaria (5º curso), partiendo de un enfoque y modelo crítico de enseñanza de las ciencias sociales, a través de la obtención e interpretación de la información y la toma de decisiones.

Los resultados de la investigación permiten afirmar y validar el hecho de que un servicio didáctico que trabaje con el paradigma crítico en la enseñanza las ciencias sociales puede llegar a tener un gran impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado de primaria, en contextos no formales y, sobre todo, permite una mejor comprensión del proceso de evolución histórica de las sociedades y de su realidad y problemas sociales actuales.

El material didáctico para esta intervención educativa ha sido diseñado y creado para ser aplicado en un contexto educativo concreto, *El Museu de la Xocolata de Barcelona*, un equipamiento cultural privado impulsado por el Gremio Provincial de Pastelería de Barcelona. En este contexto se conectan dos realidades muy diferentes, por un lado, un centro escolar de educación primaria y, por otro lado, una institución educativa no formal, un museo. El trabajo con un problema social o tema controvertido,

ha permitido demostrar que los conocimientos que se pretenden transmitir en el museo pueden ir más allá de la simple transmisión de una realidad patrimonial, y ayudar a formar el pensamiento social crítico, planteando preguntas, cuestionando situaciones y actitudes, haciendo propuestas y tomando decisiones.

El punto de partida ha sido problematizar el contenido que se exhibe y plantea en el Museo de la Xocolata: *¿Puede todo el mundo comer chocolate?* El valor pedagógico de esta pregunta que resulta de la reflexión sobre un tema controvertido, se basa en que fomenta un conocimiento comprensivo, aplicado, analítico y creativo, potencia una forma de pensar crítica y divergente. Esta pregunta, *¿Puede todo el mundo comer chocolate?*, orienta todo el proceso de aprendizaje de los alumnos. Parece una pregunta muy simple para un niño o niña, pero se ha reflexionado mucho en la idea de que la problematización del contenido fuera cercana y significativa para el alumnado, y permitiera la introducción de otras preguntas para analizar y completar, con posterioridad, las representaciones sociales de los alumnos sobre este tema:

- ¿De dónde proviene el chocolate? ¿Cuáles son sus orígenes?
- ¿Qué países son los principales consumidores de chocolate? ¿Cuáles son los países que compran el cacao?
- ¿Qué quiere decir globalización en este tema?
- ¿Quién fija el precio del cacao?
- ¿Cuáles son las condiciones de trabajo en los países donde se cultiva el cacao?
- ¿Qué quiere decir ser responsable o crítico cuando consumimos/compramos chocolate?

Para trabajar esta temática controvertida se han diseñado varias actividades, las cuales promueven el pensamiento crítico del alumno, a partir del planteamiento de retos en su proceso de aprendizaje. De este modo, cada una de ellas ha sido diseñada para ser pertinente según el nivel de conocimientos y las capacidades de aprendizaje del alumnado y, a su vez, teniendo en cuenta los objetivos y contenidos de aprendizaje marcados por el currículum oficial, o las competencias a desarrollar.

Este material educativo fue aplicado durante el mes de febrero de 2017, en una escuela catalana de Educación Infantil y Educación Primaria, situada en la ciudad de Badía del Vallés, dentro del área metropolitana de Barcelona. Se trata de uno de los municipios con mayor densidad de población del país y uno de los más jóvenes de Cataluña. Además, es la localidad con la renta familiar más baja de Cataluña.

El material ha sido concebido como un recurso educativo que tiene tres momentos claramente diferenciados: una primera fase de exploración/introducción, que se realizó en el propio centro escolar, una fase de estructuración, en el Museo del Chocolate y una última fase de aplicación, nuevamente en la escuela.

El objetivo principal es fomentar el pensamiento crítico de los niños y niñas, para que reflexionen alrededor de los problemas planteados, los valoren y adopten posiciones para buscar posibles soluciones y propuestas de mejora. El contenido ha sido seleccionado a partir de los llamados Conceptos Sociales Clave: racionalidad/irracionalidad, Identidad/Alteridad, Creencias/valores, Diversidad/desigualdad, Cambio/Continuidad, Organización social/Poder, Interrelación/Conflicto. Estos conceptos sirven para evaluar la selección de contenido de carácter social teniendo en cuenta diferentes aspectos: su significatividad para el alumno, su relevancia para las ciencias, la posibilidad de actuación ciudadana, su interdisciplinariedad y que nos permita generar nuevo conocimiento, así como entender nuestra sociedad (Benejam, 1999).

La primera parte de la intervención educativa fue realizada en el centro educativo y el objetivo era introducir a los alumnos y alumnas en el tema, permitiéndoles descubrir por sí mismos lo que aprenderían a lo largo de su proceso de aprendizaje. Esta actividad empieza planteando a los niños la cuestión principal entorno al Problema Social Relevante. El material diseñado contenía 5 pequeños dossiers con información relativa al chocolate. El objetivo era detectar los conocimientos y el nivel previo del que partía el gran grupo, tras lo cual se dividió a los alumnos-as en cinco grupos de expertos, que tenían que dar respuesta a las preguntas formuladas en cada uno de los mini-dossiers. La idea era que utilizando la metodología Jigsaw, técnica de cooperación para la resolución de múltiples conflictos, cada grupo de estudiantes fuera esencial para avanzar en el proceso de aprendizaje del tema, de manera colaborativa.

La segunda parte de la intervención se desarrolló en el Museo de la Xocolata. Para ello, se diseñó un material o folleto del investigador compuesto por diferentes preguntas y actividades, que requerían ser completadas a partir de la búsqueda de información en las diferentes salas del museo. Las preguntas planteadas fueron: *¿Por qué la empresa Nestlé tiene tantas tierras de cultivo de cacao en Costa de Marfil? Y ¿Por qué la empresa de chocolates Nestlé hace trabajar a los niños y niñas en sus tierras de Costa de Marfil y no en Suiza?* Esta segunda parte acabó con una discusión de grupo lo que permitió al alumno-a

regular su aprendizaje mediante la autoconsciencia y reflexión sobre su propio conocimiento.

Cabe decir que en la última pregunta del folleto se insta al alumnado que sugiriera diferentes ideas/propuestas de acción para mejorar la situación social actual teniendo en cuenta el problema social trabajado. De acuerdo con estas ideas y propuestas se diseñó la tercera parte de la actividad, en la que se llevaron a cabo parte de estas sugerencias. Esta última actividad de aplicación consistió en la producción de diferentes posters, murales y anuncios que tenían como objetivo hacer reflexionar y tomar conciencia, al resto de alumnos de la escuela, sobre la conveniencia de comprar y consumir chocolate de comercio justo, que garantizaba unas mejores condiciones de vida de los agricultores que recolectaban cacao en los países en vías de desarrollo.

Esta actividad de aplicación partía de la idea de que para actuar en la sociedad necesitamos comprender la realidad (Santisteban, 2008). Es decir, enseñamos para que el alumnado comprenda. Comprenda para hacer y para participar, para intervenir en la sociedad, con información y responsabilidad. De esta manera, podremos desarrollar la competencia social y ciudadana y el pensamiento social crítico y creativo.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones sobre la primera fase de la investigación ya se han esbozado y, tal vez, ahondan en hechos evidentes, pero es importante haber constatado las necesidades y las posibilidades de los diferentes elementos de gestión de un museo y la necesidad de coordinación entre estos servicios y el mundo escolar. Si las escuelas aportan una buena cantidad de visitantes a los museos, es imprescindible que estos conozcan y tengan en cuenta la lógica escolar o curricular, e incorporen a sus equipos y propuestas personas e iniciativas consecuentes.

En la segunda fase de la investigación las aportaciones al campo de la didáctica de las ciencias sociales, en el terreno de la educación no formal son muy apreciables. Aprender ciencias sociales a partir de un tema controvertido ha permitido observar un aprendizaje significativo y

funcional, contextualizado, situando a los alumnos-a ante un reto, como protagonistas de sus aprendizajes, orientándolos hacia una actitud abierta a la indagación y al descubrimiento (Santisteban, 2009), fomentando su participación, animándolos a realizar juicios de valor, provocado el debate y la argumentación, a tomar decisiones, considerándolos plenamente parte de la ciudadanía (Delgado & Cuenca, 2019).

Se ha introducido una mirada multiescalar, relacionando diferentes escalas temporales y territoriales, relacionando pasado, presente y futuro, y comprendiendo las interacciones que se generan con el comercio del chocolate entre diferentes regiones del planeta, que marcan también algunas desigualdades e injusticias. Se pretende así favorecer no solamente las competencias temporales y espaciales, sino también una educación para la justicia social.

La intervención educativa ha permitido que los alumnos problematicen una realidad cotidiana, una realidad cercana y, a la vez, desconocida, desarrollando capacidades para el análisis y la interpretación de hechos y de informaciones mediatizadas por diversos intereses. Si analizamos las producciones realizadas por los alumnos y alumnas podemos observar la aparición y el planteamiento de «buenas preguntas», como primer eslabón para la formación del pensamiento crítico. También hemos podido observar como adoptan nuevas «miradas» y son capaces de comprender la existencia de diferentes perspectivas o intencionalidades.

Para acabar, insistimos en una educación patrimonial desde nuevos enfoques para contribuir a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, así como para desarrollar competencias ciudadanas y de pensamiento crítico. Es lo que se ha denominado la educación patrimonial crítica (Santisteban, González-Monfort y Pagès, 2019), que tenga como objetivo, también desde la educación no formal, la innovación educativa y el cambio social. Los museos, al igual que otros servicios educativos, pueden ser un motor de cambio educativo, si saben interpretar las necesidades de la escuela y del alumnado, si son capaces de ofrecer a la ciudadanía instrumentos de interpretación del presente y construcción del futuro.

NOTAS

¹ Francisco Gil Carmona es director del Museo de la Xocolata de Barcelona y profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona. Es profesor visitante de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, en México y colabo-

rador y conferenciante en varias universidades internacionales. Este artículo es una parte de la investigación de su tesis doctoral titulada *Museos y formación del pensamiento social en educación primaria: una propuesta de intervención didáctica* (UAB, mayo de 2018).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASENSIO, M., y POL, E. (2005). Evaluación de exposiciones. En J. SANTACANA, y N. SERRAT (coords), *Museografía Didáctica* (pp. 527-632). Barcelona, Ariel.
- BENEJAM, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 5-12.
- CALAF, R. (2010). Un modelo de investigación en didáctica del patrimonio que recupera la práctica profesional en didáctica de las ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 17-28.
- CALAF, R., et al. (2013). Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña. *Revista de Educación*, 365, 38-66.
- CALAF, R. et al. (2015). *La evaluación de la acción cultural en museos*. Oviedo: Trea. Manuales de Museística, Patrimonio y Turismo Cultural.
- CANALS, R., y PAGÉS, J. (2011). El conocimiento social y su contribución a la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 198, 35-40.
- CARPENTE, L., y LÓPEZ FACAL, R. (2013). Argumentación y competencias en la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 43-51.
- COHEN, L., y MANION, L. (2017). *Research Methods in Education*. Abingdon: Routledge.
- 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), Universidad de Huelva, Huelva, España.
- CUENCA, J. M., y DOMÍNGUEZ, C. (2002). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. En J. ESTEPA, M. DE LA CALLE y M. SÁNCHEZ (eds), *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp.79-96). Madrid: ESLA.
- CUENCA, J. M., y CÁCERES, M. (2009), La formación del profesorado para formar ciudadanos: el papel de la educación patrimonial. En R. M. ÁVILA, B. BORGHI y I. MATTOZZI (eds) (2009). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insignanti* (pp. 507-514). Bologna: Patrón Editore.
- CUENCA, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial, Extremadura, *Tejuelo*, 19, 76-96.
- DELGADO-ALGARRA, E. J., y CUENCA, J. M. (eds). (2020). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*. Hershey PA, USA: IGI Global.
- DE LOS REYES, J. L.(2016). Museos y centros escolares. Entornos de aprendizaje compartido. *UNES*, 1, 80-96.
- ESCRIBANO-MIRALLES, A., y MOLINA-PUCHE, S. (2015). La importancia de salidas escolares y museos en la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil. Análisis de un caso a partir del modelo CIPP. *Clío: History and History Teaching*, 45.
- ESTEPA, J. et al. (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. (2011). El patrimonio en el marco curricular español. *Revista de Patrimonio Cultural de España*, 5, 21-44.
- GARCÍA, C. R., y JIMÉNEZ, M. D. (2003) El patrimonio documental en la didáctica de las ciencias sociales. En D. BALLESTEROS, C. FERNÁNDEZ, J. A. MOLINA y P. MORENO (coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp.271-278). Cuenca: AUPDCS/Universidad de Castilla La Mancha.
- GONZÁLEZ, N. (2006). L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- HARRISON, R. (2013). *Heritage: Critical approaches*. New York: Routledge.
- HESS, D. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- LEVSTIK, L. S., y TYSON, C. A. (2008), *Handbook of research in social studies education*. New York: Routledge.
- LOZANO, L. E.(2013), Patrimonio, Arte y Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis y reflexiones sobre una estrategia de aprendizaje en el marco de innovación docente. *Clío: History and History Teaching*, 39.
- MARTÍN CÁCERES, M. (2012), *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva*. (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, Huelva, España.
- MARTÍN C. et al. (2014), *La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro*. *Clío: History and History Teaching*, 4.
- MATTOZZI, I. (2009). Un patrimonio per la storia. En B. BORGHI y C. VENTUROLI (a cura di). *Patrimoni culturali tra storia e futuro* (pp. 41-47). Bologna: Patrón editore.
- MCMILLAN, S., y PINTO, H. (2015). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- PAGÈS, J. (2007), La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica Geogràfica*, 9, 205-214.
- PAGÈS, J., y SANTISTEBAN, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions UAB. <https://ddd.uab.cat/record/197111>.
- SANTISTEBAN, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 12-15.

SANTISTEBAN, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. En A. SANTISTEBAN y J. PAGÈS (coord.). *Didáctica del Conocimiento del medio social y cultural en Educación Primaria* (pp. 63,84). Madrid: Síntesis.

SANTISTEBAN, A., GONZÁLEZ-MONFORT, N., y PAGÈS, J. (2020). Critical Citizenship Education and Heritage Education. In

E. J. DELGADO-ALGARRA y J. M. CUENCA-LÓPEZ (eds.) (2020). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp.26-42). Hershey PA, USA: IGI Global.

SANTISTEBAN, A., y PAGÈS, J. (coords) (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.