

**EL PATRIMONIO Y LA DIDÁCTICA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

Coordinadores:
Ernesto Ballesteros Arranz
Cristina Fernández Fernández
José Antonio Molina Ruiz
Pilar Moreno Benito



**ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORES
DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

Cuenca, 2003

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 13

I. EDUCACIÓN Y PATRIMONIO

¿QUÉ ES PATRIMONIO? EDUCAR PARA CONSERVAR Y PROTEGER.
Pedro J. Lavado Paradinas..... 21

DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO Y EDUCACIÓN. EL PAPEL DE LOS MATERIALES CURRICULARES. UN ANÁLISIS CRÍTICO.
Lidia Rico Cano y Rosa María Ávila Ruiz..... 31

EL VALOR DEL PATRIMONIO EN EL CURRÍCULO DE LA FORMACIÓN DOCENTE.
Ana Candreva Formoso y S. Susacasa..... 41

EL ESTUDIO DEL PATRIMONIO Y LAS MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL.
Natividad I. Ortega Morales..... 51

EL PAPEL DE LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS.
Carmen Cuéllar Lázaro y Henar Herrero Suárez..... 61

EL TRATAMIENTO DEL PATRIMONIO EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA. REALIDADES Y DESAFÍOS.
Pilar Blanco Lozano, Domingo Ortega Gutiérrez y Josefa Santamarta..... 71

EL PATRIMONIO URBANO COMO ÁMBITO PARA EL TRATAMIENTO ESCOLAR DE PROBLEMAS SOCIALES Y AMBIENTALES.
Francisco F. García Pérez y Nicolás de Alba Fernández..... 81

EL PATRIMONIO EN LAS CIENCIAS SOCIALES: CONCEPCIONES TRASMITIDAS POR LOS LIBROS DE TEXTO DE E.S.O.
José María Cuenca López y Jesús Estepa Jiménez..... 91

UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN MARCHA. EDUCACIÓN EN EL PATRIMONIO HISTÓRICO ARTÍSTICO DE LA PROVINCIA DE JAÉN.
María Alcázar Cruz Rodríguez, M^a Consuelo Diez Bedmar, M^a Dolores Gámez y Carmen Rueda..... 103

CONCIENCIA HISTÓRICA Y CULTURA MATERIAL: APROXIMACIONES DESDE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.
M. Paula González Amorena y Rodrigo Enriquez Vásquez..... 113

LA PRESENCIA DEL PATRIMONIO EN LOS CURRÍCULOS DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA. <i>Neus González Monfort y Joan Pagés i Blanch</i>	123
LA ENSEÑANZA DE LOS VALORES PATRIMONIALES EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN CUBA. <i>José Ignacio Reyes González, Frank Arteaga, Ángel Felipe Jevey</i>	135
CONSIDERACIÓN DIDÁCTICA DE LA NOCIÓN DE PATRIMONIO CULTURAL EN SU ENSEÑANZA. A PROPÓSITO DE LA IDENTIDAD. <i>Marcos J. Correa López</i>	145
PATRIMONIO, IDENTIDAD Y MEMORIA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE. <i>Alicia Graciela Funes</i>	155
II. DIFICULTADES, OBSTÁCULOS Y NECESIDADES FORMATIVAS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO.	
DIFICULTADES, OBSTÁCULOS Y NECESIDADES FORMATIVAS DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO. <i>Rosa M^a Ávila</i>	165
UM BENE CULTURALE NON FA PATRIMONIO <i>Ivo Mattozzi</i>	179
LOS PAISAJES AGRARIOS COMO PATRIMONIO. SU TRATAMIENTO DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. <i>M^a Jesús Marrón Gaité</i>	197
EL PATRIMONIO. A LA BÚSQUEDA DE UN LUGAR EN EL CURRÍCULO <i>Consuelo Domínguez</i>	225
CAMPAÑA DE VERANO ENFOCADA A SALVAR EL PATRIMONIO. <i>Carmen Pérez García</i>	235
LA PLAZA, ESPACIO PATRIMONIAL SINGULAR. <i>Candelaria Sequeiros Pumar, Francisco Valverde Fernández y Miguel Loma Rubio</i> ...	239
PAISAJES CULTURALES Y OTROS NUEVOS CONCEPTOS CON POTENCIALIDAD EDUCATIVA. <i>Ana M^a Aranda Hernando y M^a Jesús Bajo Bajo</i>	245

EL PATRIMONIO RURAL ASTURIANO. <i>M^a Rosario Piñeiro Peleteiro y M^a Ángeles Pérez Álvarez</i>	253
PROPUESTA DE CREACIÓN DE UN MUSEO Y CENTRO DE DOCUMENTACIÓN DE LA SEDA EN LA REGIÓN DE MURCIA. <i>Pedro Miralles Martínez</i>	261
EL PATRIMONIO DOCUMENTAL EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. <i>Carmen R. García Ruiz y M^a Dolores Jiménez Martínez</i>	271
III. ESCENARIOS PARA EL APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO.	
ESCENARIOS PARA EL APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO. <i>Victor Fernández Salinas</i>	281
“LA CIUDAD DE LOS NIÑOS”, COMO ESCENARIO PARA EL APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO. <i>Grupo interdisciplinar “La ciudad de los niños”</i>	291
PROPUESTA PARA LA REALIZACIÓN DE ITINERARIOS PATRIMONIALES POR TOLEDO. <i>Hilario Rodríguez de Gracia</i>	305
LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO EN EL METROPOLITAN MUSEUM DE NUEVA YORK. <i>Roser Calaf Masachs y Olaia Fontal Merillas</i>	315
LE PATRIMONIE OBJECT D’ENSEIGNEMENT: UN DEFI? <i>Nicole Tatioux</i>	327
ITINERARIOS DIDÁCTICOS: TEORÍA Y EXPERIENCIAS EN DEFENSA DEL PATRIMONIO. <i>Florencia Frieria Suárez</i>	339
LA OROTAVA, PASEO POR EL PATRIMONIO. UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA. <i>Salvador Quintero</i>	347
LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO. EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS. <i>Pilar Blanco Lozano, Domingo Ortega y Josefa Santamarta</i>	359

LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO CULTURAL EN INTERNET.
Olaia Fontal Merillas..... 369

EL PATRIMONIO BURGALÉS. EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS PARA ADULTOS
Emilio José Rodríguez Pajares y Domingo Ortega..... 379

LA CIUDAD, ESPACIO PARA EL APRENDIZAJE DE CIENCIAS SOCIALES Y
VALORACIÓN DEL PATRIMONIO HEREDADO.
Antonia Fernández Valencia..... 387

LA RUTA URBANA DE LA SEDA: ITINERARIO DIDÁCTICO POR MURCIA
Pedro Miralles Martínez..... 399

LA HISTORIA DE LAS MUJERES EN UNA EXPOSICIÓN: UNA EXPERIENCIA
ENTRE LA DIDÁCTICA Y LA RECUPERACIÓN DEL PATRIMONIO.
Marcos José Correa López y Gloria Espigado Tocino..... 409

EL AULA DE LA NATURALEZA DE FUENTE MORALES Y EL HUERTO
ESCOLAR MUNICIPAL.
Ezequiel Guerra de la Torre, Ángeles Mestres Izquierdo..... 421

MUSEOS E INTERNET EN EL PAÍS VASCO: ¿CONTEXTOS DE APRENDIZAJE?
Alex Ibáñez, José Miguel Correa, Estitxu Jiménez..... 429

EL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO Y SU TRATAMIENTO EN LA ENSEÑANZA
Carmen R. García Ruiz, M^a Dolores Jiménez, y Concepción Moreno..... 443

IV.- EL PATRIMONIO COMO RECURSO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

EL PATRIMONIO COMO RECURSO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
SOCIALES.
Francesc Xavier Hernández Cardona..... 455

EL PATRIMONIO COMO RECURSO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
SOCIALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.
Celia Llobet Roig y Carmen Valls Cabrera..... 467

LAS ACTIVIDADES EN CIENCIAS SOCIALES. EL PATRIMONIO
DOCUMENTAL: LOS LIBROS DE APEO/REPARTIMIENTO COMO RECURSO
DIDÁCTICO.
José Miguel Martínez López y Pedro Ponce Molina..... 475

EL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO LOCAL COMO TEMA DE INVESTIGACIÓN
EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA.
Antoni Bardavio, Cristina Gatell y Paloma González..... 489

EL PATRIMONIO FOTOGRÁFICO. APORTACIONES A LA FORMACIÓN
UNIVERSITARIA Y ESCOLAR.
Antoni Gavaldá y Antoni Santisteban..... 499

ARTE DEL SIGLO XX: MULTILENGUAJES EN TORNO AL ESCULTOR
ALBERTO.
Sandra Font Sendon..... 511

ARTE Y CIENCIAS SOCIALES.
Manuel García Estrada y Áurea Cascajero Garcés..... 519

UNA APLICACIÓN DIDÁCTICA EN LAS CIENCIAS SOCIALES. EL
CONOCIMIENTO DEL PATRIMONIO URBANO A TRAVÉS DE LA NOVELA
HISTÓRICA: "EL HEREJE" DE M. Delibes.
Mercedes Valbuena Barrasa, Jesús Ángel Valverde Ortega..... 529

PATRIMONIO Y FIESTAS. LA FIESTA DE SAN ISIDRO.
Juana Anadón Benedicto, Caridad Hernández y Antonia Rodríguez García..... 541

USO DIDÁCTICO DEL LEGADO HISTÓRICO CONSERVADO EN LOS
ARCHIVOS.
Antonia Fernández Valencia y Félix González Marzo..... 553

CONVERTIR EL CAMPUS EN UN MUSEO.
Aurora Arroyo Doreste, Carlos Guitián Aineto..... 567

"MEMORIA DEL PRESENTE", UN ACERCAMIENTO AL PATRIMONIO SOCIAL
DESDE LAS AULAS.
Rubén Naranjo Rodríguez..... 575

O ENCINO DO PATRIMONIO AMBIENTAL POR MEIO DO USO DE MAPAS
MUNICIPAIS ANALIZANDO PRACTICAS E SABERES DE PROFESSORES
BRASILEIROS.
Adriano Rodrigo Oliveira, Valeria Caseta y Rosangela Doin D'Almeida..... 581

EDUCACIÓN ARTÍSTICA, PLÁSTICA Y EL PATRIMONIO ARTÍSTICO-CULTURAL EN SAN CRISTÓBAL DE LA LAGUNA.

M^a de la Cruz de la Rosa Guezala..... 589

INTRODUCCIÓN

Cuando hace un año la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales acordó que el tema central a debatir en este Simposium sería “el Patrimonio y su Didáctica”, nadie podía intuir que desafortunadamente, el tema tendría tanta actualidad. No cabía imaginar que se hundiría el *Prestige* y que con ello se iba a desencadenar la mayor catástrofe medio-ambiental que se ha producido en nuestro país. Durante meses, las imágenes de las costas gallegas cubiertas por el negro *chapapote* han sido el centro de atención de todos los medios de comunicación; la bomba de relojería que hay sumergida frente a nuestras costas ha suscitado uno de los climas de tensión y de movilización social más fuertes de nuestra historia, hasta el punto de desembocar en una clara crisis política.

Esta situación tan lamentable ha servido para poner de manifiesto la solidaria actitud de miles de españoles, en su mayoría jóvenes, que de manera totalmente voluntaria se han movilizado, desplazándose hasta las zonas afectadas para contribuir con su esfuerzo personal al restablecimiento del equilibrio ecológico. Y es que, aparte de otras muchas cosas, esta actitud ha demostrado que entre los sectores más jóvenes de la ciudadanía existe una elevada concienciación hacia un tipo de cuestiones que hasta hace relativamente muy pocos años, apenas eran relevantes socialmente. Determinadas cuestiones que afectan a lo común, suscitan en los estratos de la población española que se ha educado en un modelo democrático, una mayor sensibilidad.

Pero además, las movilizaciones de estos últimos meses reflejan también una profunda preocupación por el patrimonio, en este caso natural, que aunque ha podido responder a perspectivas bien diferentes; sin embargo, ha mantenido dos importantes constantes a tener en cuenta; por un lado, la existencia de un planteamiento común que lleva a percibir el patrimonio como una herencia valiosa que ha de transmitirse de generación a generación, y por otro, la directa relación que guarda ese patrimonio con el desarrollo económico, social y cultural del espacio físico en el que se ubica.

Ambas constantes resultan claves, sobre todo si tenemos en cuenta la escasa presencia del patrimonio en el currículo escolar. A nuestro entender, el reciente interés de la ciudadanía por el patrimonio no constituye un fenómeno aislado, sino que es una evidencia más de nuevos planteamientos culturales y sociales que están emergiendo con independencia de las instituciones educativas formales y que, precisamente por eso, deberían tener una respuesta adecuada desde la educación y en especial, desde nuestra área de conocimiento.

Si se interpreta el currículo desde la perspectiva de un instrumento cultural que contribuye a dar respuesta a los retos y problemas que se plantean a la sociedad en un momento determinado, hemos de admitir que es necesario proceder a su ampliación al objeto de abordar esta nueva problemática. Ahora bien, aquí volvemos a encontrarnos con que esta posibilidad no parece muy en consonancia con los planteamientos oficiales establecidos por el Ministerio de Educación en la Ley de Calidad de la Educación. En la normativa que desarrolla la ley se observa que frente al modelo del currículo social que apuntábamos en La Rioja en 1999 y que se caracterizaba por ser significativo, integrador, basado en los valores, activo y exigente, en definitiva, comprometido con la formación de una ciudadanía crítica, se vuelve a apostar por una idea mucho más tradicional, clásica y elitista del currículo escolar, que lo percibe como una producción cultural destinada, fundamentalmente, a dotar de referentes identitarios básicos al alumnado.

No obstante, a pesar de que no circulen aires de progreso por las instancias oficiales, quienes nos dedicamos a la Didáctica de las Ciencias Sociales debemos seguir avanzando y reflexionar acerca de los pasos a dar para afrontar los nuevos retos educativos. Pasos que en nuestra opinión incluyen diversos momentos.

En primer lugar, el más inmediato está directamente relacionado con la imprescindible necesidad de definir la noción de patrimonio, ya que es preciso proceder a su reconceptualización e interpretación a luz de los numerosos factores y elementos que en la actualidad inciden sobre él, al objeto de superar las visiones reduccionistas que se han efectuado en el pasado.

Tal y como ha sucedido en otros campos, la extensión del concepto patrimonio ha contribuido a dotar a la Didáctica de las Ciencias Sociales de un instrumento incomparable para abordar la construcción del conocimiento y del pensamiento social del alumnado en los espacios de la educación formal. Sin duda alguna, la visión más actualizada del patrimonio le proporciona una dimensión temporal y espacial que lo convierte en recurso idóneo para su utilización en las aulas, con independencia de la edad y las características socio-económicas del alumnado.

Un segundo momento lo podemos articular en torno al diseño, desarrollo y evaluación de aquellos procedimientos que resulten más adecuados para que el patrimonio ocupe un lugar importante en la formación del profesorado.

A la luz de los resultados derivados de la situación actual, no tenemos más remedio que hacer desde aquí un llamamiento a la necesaria revisión del currículo del profesorado de Enseñanza Primaria, de manera que incluya una serie de contenidos mínimos imprescindibles para su posterior desarrollo profesional y que hoy se perciben en falta.

Por lo que respecta a la formación del profesorado de la Enseñanza Secundaria, se hace especialmente urgente reclamar, de forma reiterada, un nuevo marco normativo que posibilite la elaboración de una respuesta eficaz a las numerosas, complejas y difíciles necesidades de su formación didáctica.

Sin embargo, debemos ser consciente de que potenciar la presencia del patrimonio en el currículo de la enseñanza obligatoria y en el de formación del profesorado implica la necesidad de incrementar la investigación relacionada con las dificultades de su enseñanza y aprendizaje, un campo que a pesar de los interesantes trabajos realizados en algunos departamentos universitarios, precisa de más esfuerzos y dedicación. Por ese motivo, el tercer momento pasa por elaborar un conocimiento sustentado en la investigación educativa, ya que sin ella, difícilmente se podrán desarrollar modelos de enseñanza y aprendizaje que proporcionen una respuesta real a los numerosos problemas derivados de la práctica cotidiana.

Hay una última cuestión que tampoco podemos eludir y que guarda una relación muy directa con el patrimonio; nos referimos a su utilización educativa al margen del ámbito de la educación formal. Puesto que la conformación de la sociedad de consumo conlleva que dicha opción esté cada día más extendida y que se abran nuevos espacios educativos y culturales, tal vez ha llegado el momento de plantear la posibilidad y la conveniencia de intervenir desde la Didáctica de las Ciencias Sociales en ese ámbito.

Todos estos aspectos son los que integran el contenido de los más de cuarenta trabajos que conforman el presente volumen. En su mayoría, son trabajos que proceden del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y reflejan tanto el buen momento investigador por el que atraviesa nuestra Área, como la interesante capacidad de elaboración, desarrollo y aplicación de alternativas didácticas. Junto a ellos, también se

ha considerado conveniente contar con las aportaciones de especialistas procedentes de otros campos que tienen mucho que decir en la elaboración de nuestras respuestas; en esta ocasión lo han hecho desde la Geografía y el propio campo del Patrimonio, pero estamos convencidos de que con ellos no se pone punto y final a un planteamiento interdisciplinar.

Confiamos que nuestra publicación contribuya a difundir la utilización didáctica del patrimonio entre el profesorado de Ciencias Sociales de todos los niveles, hasta convertirlo en un recurso habitual y eficaz en nuestras aulas.

Los Editores

¿QUÉ ES PATRIMONIO? EDUCAR PARA CONSERVAR Y PROTEGER

Pedro J. Lavado Paradinas.

Subdirección General Promoción BBAA.
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

INTRODUCCIÓN

Podría parecer oportunismo o fruta del tiempo, con todo lo que tiene de perecedero. Nuestros medios de comunicación, nuestras calles y casi todo nuestro entorno habla de ello, sean a favor o en contra. Atacando y defendiendo, pidiendo responsabilidades y solidaridad. Podría decirse que desde hace muchos años no hemos vivido un fenómeno parecido. Quizás los más añorantes recuerden los tiempos de Vietnam y la marcha sobre Washington, los avatares del 23-F, cuyo aniversario también se celebra ahora y la serie de catástrofes naturales que “in crescendo” han marcado y deteriorado nuestra naturaleza durante años.

Pero asombrosamente, como hacía mucho tiempo no se veía, la gente, joven y no tan joven se han lanzado a la calle para clamar contra una situación que nos viene dada y ante la que hay que mover muchas conciencias aletargadas y desanudar intereses creados. Ello, y sólo me quiero detener en este punto, nos muestra hasta donde se ha creado una conciencia para la paz y para la conservación del medio ambiente.

Si por un momento desviáramos nuestra focalización desde el punto específico de la guerra o la catástrofe natural hacia otro de los grandes tesoros amenazados, caso del patrimonio mundial, la conclusión a la que podíamos llegar, es tristemente muy negativa. Porque casi con días o meses de anterioridad, conocimos la voladura de los Budas de Bamiyán, que sólo comportó una reacción y condena inoperante, al igual que el fin de las acciones militares americanas en Afganistán, conllevaron también un expolio de obras de arte en un país en ruinas, que podría ser equiparado a la actividad de saqueo arqueológico por parte de Israel en tierras palestinas o las sucesivas destrucciones en la antigua Yugoslavia, consideradas unas veces daños colaterales, otras enclaves estratégicos, como el puente de Mostar o castigos y venganzas étnicas, como la biblioteca de Sarajevo.

La verdad es que cuanto sucede en nuestro pequeño mundo y de lo que hoy tenemos puntual imagen y seguimiento por los medios de comunicación, sea CNN o Al-Yazira, sólo parece afectarnos en el campo de una guerra que amenaza a consumirnos a todos y a englobarnos en una deuda social y económica de envergadura, o a estas habituales catástrofes ecológicas que empiezan a ser reiterativas de forma muy cercana y siempre sin medios para atajarlas.

Cuando en 1996 y con vistas a la elaboración del Plan General de Bienes Culturales de la Junta de Andalucía, redacté las primeras propuestas para 1996-2000 dentro del campo de la Difusión y de la Educación para los Museos, Monumentos, Yacimientos y Parques que englobaban el rico patrimonio cultural y natural de Andalucía, partí de un hecho anecdótico y sencillo que había constatado en todo nuestro país, después

de algunas repetidas e inútiles campañas de limpieza, defensa y respeto a los animales y protección de la Naturaleza.

Aún deben de bailar en la mente de todos aquellos eslóganes de **¡Mantén limpia España!** y la aparición de las primeras papeleras en nuestro país. Del mismo modo, las viejas imágenes de aquel naturalista, llamado Félix Rodríguez de la Fuente, nos harían hoy sonreír con su franciscano discurso de los lobos y las rapaces perseguidas en España.

No ha pasado tanto tiempo y hoy vemos con la mayor naturalidad del mundo echar los papeles y residuos en una papelería y si me apuran distribuir según bolsas y colores los diferentes materiales reciclables: vidrio, papel, plástico, metal, pilas... e incluso nos parecería salvaje y de mala educación que alguien no lo hiciera así. ¡Qué decir de los que dañan y someten a inútiles torturas a animales o plantas!

La limpieza y la naturaleza ganaron la batalla en nuestro país. Algo había cambiado radicalmente. Quizás fueron en inicio los naturalistas, las asociaciones de defensa o los verdes los que lograron no sólo una respuesta solidaria, miles de miembros y lo que es más importante una conciencia social.

Basta con consultar los medios de comunicación del momento para ver la cantidad de voluntarios que se han desplazado a las playas gallegas para limpiar chapapote y para colaborar en tareas de rescate ecológico. Del mismo modo, observamos la aparición de escudos humanos situándose en Irak y un movimiento de conciencia colectivo que ha decidido bombardear con cartas, correos electrónicos y una propaganda responsable antibelicista.

Pero de nuevo tengo que volver a lo que hoy aquí me preocupa y es el contenido principal de estas líneas destinadas a hacer llegar a profesores y técnicos de la Educación y de las Ciencias Sociales una serie de estrategias para sensibilizar ante el Patrimonio Cultural, de la misma forma que con el Natural y cómo hacer que tanto profesores, como alumnos creen y ejerciten unos recursos que harán no sólo conocer, sino también proteger lo que es el legado de nuestros antepasados y que debemos entregar a las siguientes generaciones.

¿QUÉ ES EL PATRIMONIO?

Posiblemente, el mismo hecho de vincular esa raíz con la paternidad, la patria y otros símbolos que han caído en desuso y generalmente se hallan penalizados por las actuales ideologías nacionalistas, es lo que hace que nos movamos en un complicado mar de fondo en el que hay que tener contentos a todos en el estrato lingüístico y político, pero desaconsejan las reivindicaciones históricas. Es evidente que el Patrimonio Histórico Español que cuenta con una institución dedicada a la protección y conservación de todo el patrimonio Español (Instituto de Patrimonio Histórico Español), con un gran equipo de profesionales, medios y un archivo importante, tiene que vérselas y contemporizar con otros Institutos de Patrimonio como el Andaluz, el Catalán, el Gallego, el Vasco... y así hasta cada una de las diferentes autonomías y comunidades autónomas en que está dividido el Estado Español y que tienen sus competencias reconocidas.

De esta manera, cuando hemos tenido que realizar un material sensibilizador sobre el tema de Patrimonio Cultural en España para su inclusión en una página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha habido que optar por un proceso aditivo en el que todas y cada una de las comunidades estén representadas a la hora de señalar la riqueza del Patrimonio Histórico y desde la oscuridad de los tiempos, simbolizada en un

agujero negro, a la manera como lo entienden los astrónomos, y que en este caso es la cueva de Altamira, hasta llegar a cada una de las diecisiete autonomías representadas por

un monumento cultural o natural que por un lado las identifique como algo muy peculiar, pero por otro complete una idea totalizadora de todas las épocas y momentos de la cultura y naturaleza españolas y sus niveles más representativos.

Así comenzando por la cueva de Altamira para Cantabria y continuando por el prerrománico asturiano, la catedral de Santiago como centro de peregrinaciones y edificio emblemático desde el románico al barroco, las murallas de Ávila como ejemplo de arquitectura militar para Castilla y León, el monasterio del Escorial como centro de vida monástica y palacio y representando a la comunidad de Madrid, la sinagoga del Tránsito de Toledo como edificio singular de nuestro pasado judío en Castilla-La Mancha, el puente de Alcántara como ejemplo de la arquitectura civil romana y representando a Extremadura, la mezquita de Córdoba, como otro de los edificios singulares de la arquitectura hispanomusulmana en Andalucía, el parque natural del Teide en la comunidad Canaria, la obra del escultor Francisco Salzillo para la comunidad de Murcia, el Misterio de Elche en la comunidad valenciana, ejemplo asimismo de una de las fiestas más singulares y patrimonio de la humanidad, la obra de Francisco de Goya en Aragón, las huellas de dinosaurios o icnitas en el parque paleontológico de Enciso en Rioja, el museo Guggenheim como ejemplo de arquitectura contemporánea en el País Vasco, el camino de Santiago en la comunidad de Navarra, la casa Batlló de Gaudí, como ejemplo de artes decorativas modernistas y el talayot de Ses Pehises en Baleares, como ejemplo del mundo protohistórico, creo que lográbamos dar una rápida y amplia visual sobre el patrimonio español, no sólo tocando todas sus etapas más representativas, sino sus artistas más descolantes y los ejemplos naturales y culturales más significativos.

Con este bombardeo de imágenes estábamos dispuestos a alcanzar ya en el momento siguiente una reflexión sobre lo que era el Patrimonio. Lo que heredamos de nuestros antepasados, lo que incrementamos con nuestra actividad y lo que dejaremos a nuestros descendientes. Es evidente que algunas fotos que mostraban aspectos controvertidos sobre el concepto de patrimonio, como *“lugar viejo”* o *“ruinas”* nos ofrecían la imagen antitética de lo que queríamos mostrar, pero que en este caso por su interés o por su aspecto humorístico seguían incidiendo en una reflexión y en un compromiso activo.

TIPOS DE PATRIMONIO

La riqueza patrimonial de España que ha sido puesta en evidencia en las imágenes anteriores nos hace aquilatar algunos aspectos que determinan nuestro Patrimonio: el Cultural y el Natural. Ambos a menudo coinciden y logran salvaguardar ejemplos muy singulares, en donde edificios, jardines o la propia historia definen, no sólo espacios, sino un proceso temporal en el que tanto nuestros antepasados, como nosotros, nos hallamos implicados.

El Patrimonio Histórico Español cuenta con ejemplos abundantes y significativos del Patrimonio Cultural y del Histórico y en el que los monumentos, como monasterios, palacios, castillos o catedrales..., sitios históricos, conjuntos históricos, yacimientos y bienes muebles histórico-artísticos, conviven con ejemplos del Patrimonio Natural como son los Parques Nacionales y Naturales y los Paisajes naturales, o recrean incluso un apartado híbrido como es el caso de los Jardines Históricos y los Paisajes Culturales.

ATAQUES CONTRA EL PATRIMONIO

El propio paso del tiempo y las injurias de la climatología ya actúan de por sí en un alto grado de deterioro. No sólo el uso y disfrute del Patrimonio, los avatares históricos y los altibajos que les acontecen, hacen que muchos bienes patrimoniales estén sujetos a un deterioro irreversible. Por ello, las actuaciones para conservar y proteger esos bienes patrimoniales son importantes y en algún caso han de contar con aspectos preventivos. Pero por lo general, los monumentos y obras de arte han recibido a lo largo del tiempo restauraciones, rehabilitaciones o reformas a cuál más discutible. Unas veces las modas de época, los cambios litúrgicos, las particiones de edificios y espacios y otras mil situaciones han creado una auténtica transformación que no sólo afecta a su epidermis, sino hasta partes más profundas.

Pero lo que de verdad ha incidido de manera más grave en la conservación del Patrimonio ha sido el expolio, los robos, el vandalismo, las catástrofes naturales o intencionadas y los conflictos armados. Del mismo modo, que algunas manipulaciones de las obras por falsificación, copia y estafas han pretendido no sólo valorar y demostrar asertos científicos poco claros, eliminar pruebas evidentes, o multiplicar obras de arte con destino a un rico e ilícito tráfico de obras de arte. Podría pensarse que han pasado ya los momentos históricos en los que algunos arqueólogos como Schliemann, lord Elgin o el abate , hicieron de su capa un sayo y para fortalecer sus teorías o conseguir piezas inéditas para las colecciones nacionales de los museos históricos de la vieja Europa, saquearon sin contemplaciones y en nombre de la salvación de esas obras de arte, algunos monumentos irrepetibles. Lo que es más grave y como demostró en su carta a la UNESCO la ministra griega Melina Mercouri, ni los propios académicos ingleses aceptaron aquella mutilación del Partenón, elevando sus voces y criticando que además fuera el Estado el que adquiriera aquello, pero lo que es aún más incomprensible es que a fecha actual, haya quien crea que aún posee argumentos para ese expolio, más cuando toda la comunidad internacional está invirtiendo ingentes sumas en la rehabilitación del Partenón.

El **expolio** es uno de los ataques más flagrantes contra el Patrimonio, sea de forma parcial o total, arrancando obras de arte de sus orígenes, pagando a mercenarios que ejecutan tales acciones, caso del famoso Eric el belga, o por dejadez, olvido y abandono de muchos elementos incontrolados del Patrimonio. Es harto frecuente leer en las noticias de periódicos o encontrar en museos extranjeros algunos de los tesoros más preciados de nuestra cultura, que luego hemos de pagar cumplidamente y con creces, caso de las pinturas de San Baudelio de Berlanga o las de Maderuelo. Si bien el Estado y la Comunidad Europea tratan de controlar ese comercio ilícito, conocemos frecuentes noticias de compañías de subastas que patrocinan esa labor de corso, cuando no premian y pagan a expertos de diferentes museos del mundo para que hagan una campaña de recolección de obras de arte, que a menudo se aprovecha de la ignorancia de algunos países del tercer mundo o de las necesidades económicas de muchos de los responsables de esos tesoros.

Durante un par de años ICOM trató de controlar ese expolio de obras de arte convocando unas campañas de sensibilización, programando un concurso de carteles y acciones en todos los museos del mundo. Ni que fuera premonitorio, en España se robó uno de los más famosos manuscritos de Beato de Liébana en Seo de Urgel, y aunque después apareció y fue el motivo empleado en ICOM-España, sus hojas sufrieron amputaciones y cortes para facilitar un comercio más lucrativo por piezas. Las cantidades

de dinero que se mueven en el tráfico ilícito de obras de arte hacen enrojecer a cualquiera y más aún cuando en la actualidad, muchos narcotraficantes, vendedores de armas o

comerciantes de materiales ilícitos blanquean su dinero con la compra de tales obra de arte e incluso hacen grandes aspavientos de donaciones, inauguraciones de exposiciones y museos monográficos. Siempre me he preguntado cuantos huaqueros debieron de malvender sus hallazgos de oro y cerámica para incrementar museos como el del oro o el Larco Hoyle de Lima.

Los **robos** a museos, colecciones, iglesias y otros edificios públicos son repetitivos y aparecen en todas las páginas de la prensa y en los boletines de ICOM, de Interpol, de la Policía o de la Guardia civil en España. A menudo conocemos algunas recuperaciones, pero en otros casos éstas se eternizan entre juzgados y más entre países que no tienen acuerdos de devolución. De un juzgado pasan a otro y las costas por devolución, o las pruebas de buena fe de quien adquirió la obra pensando que era legal, no sólo multiplican los gastos, sino el tiempo. Hace unos años asistí al proceso de devolución de unos ángeles franceses que había robado y manipulado Eric, el belga. No sólo no se logró nada, sino que las obras pasaron un largo tiempo en el Instituto de Patrimonio Histórico Español hasta que un juez dio la orden de devolución, cuando no parecían poder probar nada y uno se quedaba asombrado de ver y leer en el suplemento Dominical del País, a este singular ladrón, fotografiándose con dichos ángeles, incluso con uno en la cama?? Quizás demostró algún desarreglo de su personalidad que le hacía robar y dormir con ángeles y los jueces disculparon por ello su robo.

Los robos cometidos en países del Tercer Mundo y denunciados por UNESCO son cada vez más importantes. ICOM ha editado ya varios libros sobre el patrimonio en peligro o el desaparecido en América Latina, Asia y África, incluso ha creado una serie de comités con la responsabilidad de seguir esos robos y denunciar con imágenes y documentos lo que se hace en nombre de falsas campañas arqueológicas o etnográficas y el saqueo en el que intervienen también los numerosos turistas que van a visitar estos países, movidos más por la aventura y lo inédito, que por un afán de conocer, aprender y respetar esas culturas. Es frecuente ver entre estas fotos como monumentos como Angkor Vat han sido expoliados, muchas de sus esculturas descabezadas y mutiladas por ese afán de llevarse recuerdos inéditos. ICOM dedicó incluso un libro a denunciar este saqueo de Angkor Vat con una serie de imágenes impresionantes de dicho saqueo, pero ello contrasta amargamente con la exposición denominada "*La sonrisa de Angkor Vat*" en la que unos periodistas con piezas de diferentes museos y otras del gobierno de Camboya quieren ofrecer una falsa imagen artística y turística de esa cultura oriental.

Posiblemente sea el expolio motivado por la especulación del suelo y la supervaloración de las obras de arte frente a un momento en el que otros valores no son nada rentables como el dinero, el oro o las acciones, lo que ha hecho que se produzca una auténtica transformación irreparable del patrimonio. Se venden y abandonan casas históricas y se declara la ruina enseguida para proceder a nuevas edificaciones más rentables. Se venden y pagan testamentarias a precios más altos de lo normal, con el fin de invertir el dinero y tal como hemos visto hace un par de años, para blanquear el dinero que había que convertir irremediamente en la nueva moneda europea. Todos estos factores inciden muy negativamente en la conservación de un patrimonio histórico en el ámbito personal o familiar, que ahora se convierte en algo oneroso y caro de mantener y determinan las ventas y la especulación.

Sin embargo, el mayor daño que atenta contra el patrimonio cultural en la actualidad es el **vandalismo**. Y este es uno de los factores que como educadores debemos contemplar y tratar de resolver, motivando y cambiando la mentalidad de aquellos que antes ataban latas a las colas de los perros y hacían sufrir a los animales, pero que ahora se desfogan con los monumentos urbanos y con las paredes y obras de arte del entorno. El

hecho de que el vandalismo de algunos grupos deportivos o juveniles, al igual que la lucha callejera se hayan contemplado como bromas de jóvenes e incluso algunos alcaldes y políticos por no parar los pies a algún equipo deportivo o grupo político hayan consentido en todo, nos está costando muy caro. No se trata de castigar y penalizar esos deterioros callejeros y menos incrementar las penas de cárcel, lo que no sirve para nada. Se trata de sensibilizar a la población y en especial a los jóvenes que suelen ser los que más inciden en este daño del patrimonio sobre lo que luego cuesta reparar, limpiar, rehabilitar y acondicionar tales destrozos. Hace unos meses, unos gamberros rompieron la mano de la Cibeles, una de las emblemáticas esculturas del Madrid Neoclásico. Y no contentos con ello, se llevaron la mano y la tiraron a un contenedor de basura, lo que hizo que no pudiera encontrarse y haya que haber hecho una nueva mano para la Cibeles. Lo más indignante es que el resto de ciudadanos hemos tenido que pagar al destrozo irreparable ocasionado por estos bárbaros y que encima, ni se le ha exigido un pago por tal acción, habiendo temas de trabajo social que bien les podían haber hecho reflexionar sobre su hecho y durante un tiempo haber tratado de servir a la sociedad en parte de lo que la habían sustraído.

Evidentemente, como educador, no es esta solución final la que más me gusta, ya que de haberse producido una correcta educación en lo relativo al Patrimonio y su conservación, seguramente no habríamos tenido que lamentar tal hecho y de haber sido así, siempre hubiera sido más efectivo el correctivo y el trabajo social que debiera haberse impuesto a tales desaprensivos, ya que ellos comprenderían lo que cuesta labrar de nuevo una mano de mármol y todos los trabajos que conlleva su restauración, así como que siempre nos encontraríamos con una obra de arte mutilada por una actuación incorrecta y alocada.

Pero no sólo es la mano de la Cibeles, estatua ala que se suben todos los hinchas de un determinado equipo de fútbol, y al que se debería penalizar cumplidamente, no sólo en dinero, sino en una rectificación. Hay otros mil monumentos deteriorados y destruidos por la barbarie del vandalismo. Caso del lagarto de Gaudí en el Parque Güell de Barcelona, o de los innumerables monumentos a la Constitución que manchan los partidarios del Orden Nuevo o los fascistas y los monumentos del antiguo régimen que ensucian y deterioran los que se bautizan de progresistas y de izquierdas. En ambos casos se hace urgente una labor de educación y sensibilización y un planteamiento de acciones y trabajo social para recuperar tales monumentos. Porque otro de los contrastes de nuestro tiempo, es que mientras que los voluntarios para quitar chapapote han sido millares, no conozco ningún colectivo que reivindique la limpieza de estatuas y monumentos urbanos. Tampoco a las instituciones les interesa más el tema.

Uno de los problemas mayores en este apartado de vandalismo es el del **graffiti**, al que tengo por un arte y por un ejemplo de escritura. Naturalmente, siempre que se utilicen muros y lugares destinados a ello, que no tienen que ser siempre escombreras o medianerías sin visibilidad, sino antes bien espacios urbanos en los que puedan lucir y verse obras de calidad. También hay que tener en cuenta que no todos son artistas y menos algunos resentidos que lo único que pretenden es dejar su firma o su mancha, “quemando”

el espacio, como dicen los graffiteros. Una educación para el respeto de los monumentos y espacios urbanos se debe de contemplar en la enseñanza para conservar y proteger el Patrimonio.

En nuestro recuento cotidiano de noticias y sucesos estamos acostumbrados a ver las **catástrofes naturales e intencionadas** de una forma habitual. Terremotos, lluvias, fuegos, explosiones de gas u otras causadas por el terrorismo, robos con fractura... etc., son fruta del tiempo y empezamos a acostumbrarnos a ello. Por lo general, y es lógico nos preocupan los daños personales o las pérdidas de vidas humanas que acontecen en estas

catástrofes, de la misma forma que los daños domésticos y la situación en que quedan muchas familias tras un acontecimiento de este tipo, pero por lo general los medios de comunicación no suelen hacer hincapié en el daño que sufren las obras de Patrimonio y las que afectan a edificios, monumentos y objetos, si no son de una relevancia clarividente. Que haya goteras en el Museo del Prado es noticia evidente y pocos quedarán sin darla, pero que esto suceda en un museo de provincias o en una obra particular, a nadie parece interesarle, y en ambos casos se trata del mismo Patrimonio Histórico Español.

Los daños causados en los **conflictos armados** a Bienes culturales son evidentes, más cuando las contiendas son civiles o cuando incluso se entremezclan odios étnicos o religiosos, como estamos viendo cada vez más, y donde al vencedor lo que le interesa es aniquilar la memoria del vencido, eliminar cuanto pueda ser su historia y Patrimonio y cuando no saquearlo como botín de guerra. Esto lo estamos viendo cada día con las guerras y conflictos que tanto en Oriente Medio, como en la Europa del Este, en el centro de África o América Latina ocurren cada día. Por mucho que la UNESCO y su organización el Escudo Azul intervengan para paliar tales daños y más los saqueos posteriores, nada parece evitar que así suceda. Hay numerosos documentos al respecto y resoluciones de todos los países para evitar el comercio con bienes producto del saqueo y de la guerra. Más por lo general, pasado un tiempo estos objetos salen a subasta, desfigurados y transformados, cuando no fragmentados para evitar su reconocimiento.

Es por ello importante la misión de los Cuerpos de Seguridad del Estado, tanto Policía, como Guardia Civil para controlar el movimiento o salida de obras robadas o falsificadas. Muchos de estos organismos nacionales e internacionales disponen de una página Web actualizada donde se registran todas las denuncias y con fotos y descripciones se procuran dar unas pautas para la localización y recuperación de tales obras de arte.

Junto al seguimiento de robos y todo tipo de daños contra el Patrimonio, hay otros aspectos que deben contemplarse como es el caso de las **falsificaciones, copias y estafas** que a menudo se cometen con obras de arte principalmente. Dejando aparte las falsificaciones históricas, que ya incluso tiene su lugar en algunos museos y han adquirido un valor nuevo y superior, son frecuentes las falsificaciones de dibujos, grabados o cuadros de algunos artistas contemporáneos, caso de Miró o Dalí, pero también surgen en el mercado de arte piezas falsificadas medievales o barrocas. Hace unos años conocí un curioso cuadro de Marinus que fue a una exposición patrocinada por el Estado. El cuadro propiedad de un particular se cedió con la condición de que se le devolviese restaurado al acabar la exposición. Antes de situarle en la exposición habíamos notado un extraño craquelado y una muy singular conservación. La obra catalogada y estudiada como de Marinus se expuso y a la finalización entró para ser restaurada en el Instituto Español del Patrimonio Histórico. Las primeras pruebas de radiografía y reflectografía demostraron que era un lienzo del siglo XVIII que representaba una kermés y fiesta a la manera

flamenca, pero nada de lo que superficialmente estaba pintado, que era una falsificación perfecta y donde hasta las craqueladuras se habían pintado con detalle. Traté de que se publicara y denunciara lo aparecido con el fin de que el propietario que ahora sabía que su cuadro era falso, no tratase de venderlo rápidamente, pero motivos que nunca me han quedado claros, hicieron que el cuadro saliera del Instituto y desapareciera toda la documentación.

Años más tarde, y es que Dios castiga sin piedra ni palo, y escribe con renglones torcidos, una personalidad del arte español me llamó por teléfono para solicitar datos de un cuadro de Marinus que trataban de vender ahora. El único dato de que disponía eran las medidas del cuadro en el registro de entrada, y éstas correspondían al del falso. Creo que la moraleja es evidente. Si no tomamos una decisión a tiempo o no hacemos lo posible en su momento para evitar el expolio, el vandalismo, la destrucción o la falsificación, todo se nos volverá en contra. Sólo hay que dar tiempo al tiempo.

LA PROTECCIÓN DEL PATRIMONIO

Por tanto, la protección del Patrimonio se puede ejercer desde **la Legislación**, creando y ejecutando una serie de leyes que protejan ese rico legado, pero esto de nada servirá si no se acompaña de una campaña educativa en la que se incida en factores de sensibilización, responsabilidad y actitudes ante los ataques al Patrimonio. Continuando con mi experiencia en la redacción del Plan de Bienes Culturales 1996-2000 de la Junta de Andalucía, insistí entonces y luche más que nada por desarrollar unas **campañas de educación** que alcanzaban no sólo a los escolares, sino a todas las poblaciones a través de unas exposiciones, talleres, visitas y trabajos específicos, frente a la multiplicación de resoluciones, leyes y creación de vigilantes y elementos de seguridad. Siempre me ha parecido inútil el aumento de vigilantes en los museos y los más sofisticados medios de seguridad, porque si no hay una sensibilización de la población, no digo los robos, pero sí los daños, el vandalismo y el deterioro seguirán siendo el principal motivo de destrucción del patrimonio. Sin embargo contemplo estupefacto y llevo ya veinte años en la profesión que mientras aumentan esos puestos de seguridad, disminuyen y desaparecen los de educadores. No quiero caer en el tópico, pero ni las penas coercitivas de cárcel, castigos o la imagen de falsa seguridad sirven, ni servirán para hacer desistir a quienes quieran apropiarse o dañar el Patrimonio de todos. Por otra parte también conviene pensar en otro tipo de acciones puntuales que a lo largo del tiempo fortalezcan y creen una conciencia sobre lo que es nuestro, del mismo modo que en el inicio exponía con respecto a la limpieza de las calles o la defensa de la Naturaleza.

Evidentemente para proteger del expolio y robo son necesarios los **Catálogos e inventarios de Bienes Culturales, las cartas arqueológicas** y cuanto material sirva para conocer y seguir el estado de esos bienes. Y hay que hacer tales catálogos, aunque a algunos les pese, porque se da el caso de que la Iglesia en España sigue desde hace ocho años alargando la entrega de su Catálogo. No creo que pueda creerse ya en la falta de medios o en la intensidad de su Patrimonio. Los métodos de que disponemos hoy día con bases de datos, fotografías digitales y otras tecnologías harían que dicho inventario o Catálogo fueran cuestión de meses y no de años, donde parecen desaparecer pingües cantidades de dinero, destinadas a catalogar.

Del mismo modo una declaración de estos bienes culturales con una protección jurídica concreta, sea por parte del Estado o por las autonomías ayuda a su control y conservación. Es necesario asimismo una información y colaboración con las Fuerzas de

Seguridad del Estado que se ocupan de esta tarea de protección del Patrimonio y del mismo modo ejercitar un **seguimiento y control de las obras de arte** en ventas, subastas, exposiciones y exportaciones temporales. Si ello lo hacemos a través de unas bases de datos actualizadas y donde también se registren los objetos y obras expoliadas o robadas con su imagen y ficha actualizada, es imaginable que nuestro Patrimonio pueda ser controlado y protegido.

No es aquí cuestión de que se hable de *los "cuantiosos gastos"* que supondría tal trabajo o de los problemas de que las bases de datos, cartas arqueológicas y fichas estuvieran también en poder de los propios ladrones o estafadores. Para ambos temas hay soluciones que parten de querer y implicarse. Los gastos no son tales, pues más grandes son los que suponen la desaparición anual de obras y de patrimonio y el control de tales conocimientos es algo que tiene sus sistemas de acceso y sus llaves.

En el caso del Vandalismo es **la educación social y la responsabilidad de todos** las que paliarán cualquier tipo de ataque y las que harán que se tome una conciencia de que nuestro Patrimonio debe de ser cuidado por todos. Esta motivación dirigida a las nuevas generaciones en campañas de protección, limpieza de monumentos y conservación de éstos ejercerá un singular atractivo. Posiblemente habrá que contar con esos numerosos y desinteresados voluntarios que de igual forma limpiaban de chapapote las playas gallegas, pueden ser una auténtica y real fuerza entusiasta. Otra cosa será, y ya oigo las lamentaciones de los *"desinteresados especialistas o restauradores"* acerca del intrusismo o los daños causados más graves, el que el trabajo y la sensibilización de la población lleguen a acciones puntuales, alcancen tan sólo prácticas y ejercicios muy específicos o tengan su importancia ante catástrofes en las que todos tenemos que arrimar el hombro.

Contra las catástrofes naturales ya tenemos bastante con preverlas e intentar estar dispuestos a una **intervención de emergencia**. Otro tanto puede decirse de las catástrofes intencionadas y en el caso de guerra o conflicto armado, algo que empieza a ser habitual ya. En todos estos casos se requiere crear una conciencia social de protección y ayuda de la misma manera que actuamos en el caso de pérdidas humanas y necesidades perentorias de vivienda, alimento y medicinas. En cualquier caso, la población debiera tener que saber cuál es su actuación con respecto al patrimonio ante unas inundaciones, incendio y otras catástrofes telúricas que suelen acontecer. Acostumbramos a ver en los medios de comunicación que retransmiten esas calamidades las imágenes humanas o el nivel de los daños, pero pocas veces observamos la actuación de algunos profesionales y voluntarios que tienen que salvar los objetos de arte de una iglesia o de un museo, o que ante la evidente catástrofe asumen la protección del Patrimonio. Los ejemplos de estas actuaciones suelen ser muy olvidados por lo general. Creo recordar con emoción el esfuerzo nunca agradecido de la Junta de Salvamento de Obras de Arte que durante la confrontación civil en España, tuvo que bregar con unos y con otros para lograr que ese Patrimonio Español se salvara en parte. Nadie ha recogido en que condiciones tuvieron que trabajar y con que medios tan escasos, cómo para que ahora se nos ocurra decir que no se hacen los inventarios porque no hay dinero.

Existen **convenios internacionales** para proteger los bienes culturales en caso de conflicto armado y sobre ellos actúa la organización **Escudo Azul**, más en muchos casos llegan tarde por falta de una prevención y concienciación de la población. ¿Cuántas obras de arte y libros no han ardido para calentarse algunos pobres desgraciados tras los desastres de una guerra? Es curioso que las posguerras son los momentos más críticos para

el patrimonio y donde todo se vende, malvende o cambia y donde algunos siempre harán su agosto.

La forma de luchar contra las falsificaciones, las copias y las estafas tiene muchos que ver con un control de las obras de arte, de las que deben registrarse y señalar visiblemente las copias, las reproducciones y las restauraciones realizadas. Utilizar sistemas de identificación, seguimiento de obras, marcaje, y control con otros medios técnicos y científicos es también de desear, así como publicar y denunciar las falsificaciones que llegan a museos, salas de subastas o a otros canales de comercialización, porque de no hacerlo, pasará como con los billetes de banco falsos, irán de mano en mano hasta parar o volver a aparecer.

TEMÁTICA DEL PATRIMONIO ESPAÑOL

El Patrimonio Histórico Español y ante el que tenemos toda la responsabilidad con las nuevas generaciones como educadores y formadores es tan rico que a menudo

ignoramos la cantidad de temas y campos que abarca. Así por lo general, si bien conocemos la importancia y monumentalidad de algunas **Catedrales** españolas y sus tesoros que nos hacen definir a algunas como "*pulcra, la más hermosa*", o "*díves, la más rica*", me estoy refiriendo a León y Toledo entre otras, algunas personas ignoran que existen catedrales en Coria, Segorbe, Sigüenza, Baeza, Calahorra y otras tantas poblaciones españolas, que incluso históricamente tuvieron un papel político y religioso singular en siglos pasados.

El tema de los **Castillos** es de los más graves del Patrimonio Español. La mayoría en ruinas y muchos malvendidos, otros transformados en viviendas y paradores singulares, cuando no usados de cementerio, corral de vacas, escombrera, cantera... A ello hay que sumar todos los restos de fortificaciones, murallas, atalayas y otros puntos de defensa perdidos por la geografía española y que a menudo los españoles desconocen y cuando mucho les sirven en alguna excursión o viaje como retrete o basurero.

Desde la desamortización del siglo XIX los **Monasterios** españoles han sufrido un largo calvario de expropiaciones, saqueos, incendios incontrolados y ventas indiscriminadas. Muchos de ellos sólo conservan los muros de su iglesia, por aquello de que fue lo único que no se secularizó y desamortizó, pero en condiciones muy precarias. La falta de vocaciones religiosas hizo que se utilizaran estos espacios para las más sorprendentes necesidades. Los hay convertidos en ayuntamiento, edificios públicos o centro cultural en la mejor de las situaciones. En otras esperan su rehabilitación y conversión en museos. La utilización como escuelas e institutos ha dejado paso a locales de tercera edad, dado el cambio generacional de nuestro país y muchos esperan entretanto la llegada de una idea o una persona sensible. ¿Es tan difícil programar y distribuir esos espacios con historia y espiritualidad para nuestro tiempo?

Mezquitas y Sinagogas que formaron parte de la cultura española y de unas minorías religiosas se han mantenido por el uso que las hizo convertirse en iglesias para el culto cristiano y luego las ha recuperado para museos o espacios expositivos. ¿Qué decir de la **arquitectura popular** en España? Una de las más deterioradas y perdidas de Europa. Causa sonrojo ver algunas poblaciones en Francia o Italia y Portugal, donde esta arquitectura se protege, se buscan ofertas de turismo rural o se protege a quien la conserva

y rehabilita. Aquí sus elementos arquitectónicos y sus objetos más valiosos han pasado a formar parte de mesones, paradores, hostelería y otro sucedáneos. ¡Una lástima!

DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO Y EDUCACIÓN. EL PAPEL DE LOS MATERIALES CURRICULARES. UN ANÁLISIS CRÍTICO

Lidia Rico Cano

lidiaricocano@hotmail.com

Universidad de Málaga.

Rosa María Ávila Ruiz

rmavila@us.es

Universidad de Sevilla.

ACERCA DEL CONCEPTO DE DIFUSIÓN.

La Difusión del Patrimonio: *“es una gestión cultural mediadora entre el Patrimonio y la sociedad”*. Como sostiene Marcelo Martín Guglielmino (2000), se trata de una labor de “gestión” porque implica una serie de actividades (documentación, valoración, interpretación, etc.) que pretenden ofrecer un modelo “comprensible y asimilable” del Patrimonio en su dimensión histórica y actual, y debe considerarse “cultural” porque su objeto es toda la producción cultural del hombre, *“tangible e intangible, pasada y presente, que influye en el ciudadano hasta ser parte misma de su historia y por tanto de su identidad”*. La difusión es la acción que permite poner en contacto a los individuos con su Patrimonio, utilizando instrumentos y medios de muy distinto tipo. La difusión permite la pervivencia del Patrimonio porque una manifestación cultural que deja de ser identidad para un grupo de individuos termina por desaparecer sin remedio, por mucho que una minoría intente conservarlo y recuperarlo.

Pero difundir no es únicamente comunicar la información inherente a un objeto o a un lugar, es además, estimular, hacer reflexionar, provocar emociones y comprometer a la sociedad para que desde las instituciones públicas o privadas acerquen el patrimonio a los ciudadanos como símbolo de identidad personal y colectiva, utilizando un mensaje de interpretación cuya fuerza produzca una serie de cambios en el comportamiento y las actitudes de todo aquel que lo visita. Desde nuestro punto de vista, este mensaje se proyecta en el diseño de materiales curriculares, que tratan de suscitar el interés y la curiosidad de cualquier objeto patrimonial a través del conocimiento, la emoción y el cambio de comportamiento hacia dicho objeto.

Es por ello que el papel de estos materiales en la difusión del patrimonio es tan importante que, a nuestro juicio, su diseño debería estar a cargo de profesionales cualificados, quienes, mediante el diseño de recursos educativos, traten de dar una explicación histórica, artística, sociológica, económica, religiosa...al objeto patrimonial que se va a visitar. Por tanto, evaluar los materiales curriculares es de obligado cumplimiento para todos aquellos que se dediquen a la enseñanza del patrimonio, con la finalidad de examinar si el público al que va destinado entiende y responde los mensajes

interpretativos que llevan consigo. Evaluación que pasamos a realizar a continuación, como premisa de un trabajo más en profundidad que culminará en una futura tesis doctoral.

LA DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL.

Hoy, a pesar de que la sociedad tiene cada vez más una toma de conciencia creciente de la importancia de nuestro Patrimonio, como signo de identidad de los pueblos y, a pesar de los nuevos impulsos que se están dando en la difusión del mismo, el desarraigo de los individuos con respecto a su Patrimonio Cultural parece ser cada vez mayor. Las razones son muchas y tan complejas que necesitaríamos algunas páginas más de las que tenemos en estos momentos para exponerlas con rigor y concreción, por lo que nos centraremos en un ejemplo concreto: la difusión del Patrimonio en el sistema educativo. En efecto, el Patrimonio tiene en la Educación uno de sus medios más importantes para su conocimiento, difusión y conservación, problemas graves que se ciernen sobre el Patrimonio Cultural. Sólo, si desde su más tierna infancia, el individuo conoce, experimenta y disfruta de su Patrimonio, podrá en su edad adulta, considerar a esos monumentos de su ciudad y su mundo, a las fiestas que todos los años se celebran en su comarca o en su pueblo, a las costumbres ancestrales de su propia zona... como parte de sí mismo.

Por tanto, la Educación debe ser mediadora entre la sociedad y su Patrimonio, y el Sistema Educativo tiene las finalidades, estructuras, medios... necesarios para ser un importante agente cultural en la labor difusora. En la escuela se intenta formar a los ciudadanos más jóvenes, no solo para comprender el medio sociocultural y que se adapten a él, sino también para capacitarlos en el desarrollo una actitud crítica y solidaria con los problemas que la sociedad plantea (Bergés 1996), en nuestro caso la difusión y la preservación del patrimonio.

Pero la educación formal parece no haber aprovechado su oportunidad, y su labor en la difusión del Patrimonio queda como algo puramente testimonial a la hora de analizar la práctica escolar. Jaime Botey Vallás (1991) hace una crítica del sistema escolar por estar excesivamente burocratizado y deshumanizado, lo que hace que se descuiden el aprendizaje en valores, entre los que se incluyen la protección del patrimonio. También critica el hecho de que no se lleva a cabo uno de los objetivos esenciales de la escuela: integrar al individuo en su entorno y que se identifique con él. La consecuencia es que todo se queda en un conjunto de buenas intenciones que no se puede llevar a cabo en el aula por falta de tiempo al dar más importancia a otros ámbitos que tienen más peso en el currículum, como es el caso de los contenidos patrimoniales.

A pesar de que el sistema educativo siempre han contemplado la importancia del Patrimonio para una educación integral del individuo, las concretizaciones posteriores y la realidad en la práctica escolar han sido muy desalentadoras. La preocupación por el Patrimonio ha quedado en dicho sistema como una simple declaración de intenciones que aunque aparecían de forma explícita en sus finalidades y objetivos, después no tenían correspondencia en los siguientes apartados sobre contenidos, metodología, etc... Un

ejemplo de ello han sido las leyes educativas en el ámbito andaluz. Así sucedía en el Real Decreto 105/92 del 9 de Junio de 1992, (BOJA nº 56 de 20 de junio de 1992). Algunos de los objetivos que aparecen en el Real Decreto con relación al Patrimonio de forma explícita son:

“f) Conocer y apreciar los elementos y rasgos básicos del patrimonio natural, cultural e histórico de Andalucía, y contribuir a su conservación y mejora.

g) Conocer y apreciar los elementos y rasgos básicos del patrimonio cultural, contribuir a su conservación y mejora, y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.” (Art. 4 Ordenación de la Educación Primaria)

Estos objetivos incluso se explican en el Anexo I: Aspectos Generales de la Educación Primaria, con todo detalle, pero después se van diluyendo en el marco de las Ciencias Sociales, más concretamente en la Historia, y no se volvía a hacer referencia explícita. A partir de aquí la laguna continua hasta llegar a la programación del centro (finalidades educativas, objetivos de etapa, etc.). Tan sólo vuelve a aparecer reflejado en los apartados en los que se habla de los temas transversales, objetivos y contenidos dentro del marco de los valores y actitudes y que hay que insertar con el resto del currículum más conceptual e instrumental. Lo que ocurre con estos temas, es que aunque muy necesarios, tal y como se refleja en la ley y en todo el entorno educativo, a la hora de la verdad, prácticamente no se imparten o lo hacen de forma irregular y puntual. En este sentido, retomando a Jaime Botey Vallás (opus cit.), los grandes sacrificados en la práctica escolar, debido a la falta de tiempo, son precisamente este tipo de temas, y en el caso concreto de la Historia, la parte perteneciente a la Historia del Arte, que incluye una parte importante de los elementos patrimoniales.

En esta misma línea se sitúa la formación del profesorado. Tanto es así que durante la formación inicial del maestro se hace gran hincapié en la necesidad de dar a conocer la riqueza cultural de nuestra propia provincia y autonomía, para la formación integral de la persona. El dar a conocer esta riqueza cultural hace que se formen también en valores tan importantes como la solidaridad, el respeto a lo diferente, valores artísticos, etc. Se insiste sobre todo en el ámbito de los temas transversales. Pero al salir de la Facultad de las Ciencias de la Educación, el maestro se enfrenta con la realidad: las prisas por terminar el temario fijado, la cantidad de conceptos a enseñar, etc., no deja tiempo para nada más y muchos contenidos “secundarios” deben eliminarse, entre ellos el conocimiento y disfrute de nuestro patrimonio cultural, en clara correspondencia con lo estipulado en el diseño curricular base.

Por tanto, teniendo en cuenta lo dicho hasta ahora, se podría concluir diciendo que, a pesar de la gran oportunidad que tiene la educación formal en contribuir a la difusión de nuestro Patrimonio, ésta queda desaprovechada entre otras cosas por el desfase de la teoría y la práctica escolar (véase Ávila, 2001, pág. 22).

En respuesta a la escasa atención que se le da al patrimonio en la escuela, ha sido el ámbito de la educación no formal quien se ha tomado más en serio esta labor de la difusión del Patrimonio Cultural en estos años. Casi todas las iniciativas en este sentido han sido protagonizadas por otros agentes culturales ajenos al sistema educativo pero que han terminado trabajando para los grupos en edad escolar, descuidando a veces a otros grupos de población a los que también deben dedicarse y educarse en este sentido. Varios

son los agentes que intervienen en este ámbito: Ayuntamientos, Diputaciones, los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes, los propios museos...

Los Ayuntamientos, Diputaciones Provinciales y otras instituciones pertenecientes a la administración han realizado y están realizando esta función con bastante asiduidad. Como gestores del Patrimonio Local, han tomado la iniciativa de poner en contacto a los ciudadanos con los hitos patrimoniales más importantes de su ámbito de acción y con elementos que por actualidad (efemérides, descubrimientos recientes, etc.) son seleccionados para campañas de difusión. Estas instituciones han montado exposiciones, coordinado experiencias educativas dirigidas específicamente a colegios o a toda la población, y una gran cantidad de actividades de este tipo.

La Administración y sus instituciones más importantes han delegado o colaborado en estas funciones de difusión del Patrimonio Cultural en unos organismos creados con esta finalidad: son los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes "organismo conjunto de las Consejerías de Educación y Ciencia y Cultura de la Junta de Andalucía, creados por el Decreto 269/1985 de Septiembre de la Consejería de Presidencia, tienen como misión fundamental la difusión del Patrimonio Histórico al conjunto de la sociedad [...], con especial referencia al público escolar" (AA.VV., 1996, pp. 119-131). Estos organismos, con carácter provincial, nacieron con la intención de "impulsar la labor educativa del Patrimonio Histórico" y paliar la insuficiente atención que se le había dado hasta entonces, desde cualquier ámbito social, entre ellos, la escuela, como hemos señalado antes. A pesar de que apenas faltan dos años para cumplir las dos décadas desde su creación (aunque su puesta en funcionamiento fue algo posterior), todavía son muchas las posibilidades que están sin explorar en estos organismos. Ya ha pasado el tiempo suficiente como para que se hayan realizado alguna evaluación sobre la experiencia de los Gabinetes, como la realizada por Guirao (1992) y Ravé, Respalda y Fernández Caro (1997), detectando algunas disfunciones: el incumplimiento del desarrollo previsto en el decreto de creación y en el Plan General de Bienes Culturales de Andalucía, un desequilibrio en la actuación concertada entre las dos Consejerías de Cultura y Educación, indefinición de una política integral de difusión, necesidad de fijar un orden de prioridades y la falta continua de personal. Sin embargo, frente a esto, hay valorar su trabajo constante, la elaboración de un fondo documental divulgativo amplio, su labor de asesoramiento, sobre todo a los centros educativos, y sobre todo el mérito de constituir los únicos organismos creados específicamente para esta función de difusión, a través del diseño de materiales curriculares.

LA DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO EN LOS LIBROS DE TEXTO Y OTROS MATERIALES CURRICULARES.

La situación que hemos descrito en la educación formal puede verse reflejada claramente en los materiales curriculares utilizados. La importancia de los materiales curriculares es una cuestión indiscutible y muchos expertos han dedicado un gran esfuerzo en investigar diversos aspectos sobre ellos, ya que son los instrumentos que hacen posible, entre otros elementos, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como sostiene Martínez Bonafé (1985), su importancia radica en la función que éstos tienen en el Proyecto Educativo y el conocimiento escolar que transmiten. Es por ello que, situados en el ámbito

del Patrimonio histórico-artístico, nos interesa analizar la presencia de éste en los materiales didácticos diseñados tanto para la educación formal como para la no formal.

Desde la práctica escolar es sabido que el libro de texto es el material didáctico que siguen la mayoría de los profesores. A pesar de las críticas que se han hecho acerca de él a nosotros nos interesa de manera especial en tanto en cuanto nos sirve para analizar no sólo la presencia del patrimonio en ellos sino también para identificar qué tipo de patrimonio se difunde y cómo se enseña. A modo de ejemplo hemos escogido algunos de los libros de texto más utilizados en Málaga, de un nivel de 5º de Primaria, de las editoriales más comunes, que pasamos a describir brevemente:

Conocimiento del Medio, Andalucía, 5º curso, editorial Santillana-Grazales, Sevilla, 1994. Este libro recoge en cuanto a la historia de Andalucía algunas referencias a monumentos andaluces, pero no de Málaga.

Conocimiento del Medio, 5º curso, Proyecto Albanta, editorial Alhambra Longman, Madrid, 1994. No hay ninguna mención a ningún monumento ni elemento de la cultura andaluza de forma específica. Tan solo habla de la historia y el entorno natural de forma general.

Medio Natural, Social y Cultural, Andalucía, 5º curso, editorial Vicens Vives, Barcelona, 1994. Ofrece conceptos generales sobre costumbres, historia, cultura y civilización, algunos basados concretamente en Málaga (concepto de ciudad y sus partes). Relaciona cada provincia con lo que entiende que más le caracteriza.

Conocimiento del Medio, 5º curso, editorial Guadiel-grupo Edebe, Sevilla, 1994. Solo hace referencia a la historia y la sociedad.

Conocimiento del Medio, Andalucía, 5º curso, Editorial SM, Madrid, 1994. Solo habla prácticamente de geografía y conceptos de ciencias naturales.

Conocimiento del Medio, Andalucía, 5º curso, editorial Edelvives, Zaragoza, 1994. Incluye conceptos de historia, sociedad y medio natural.

En una primera aproximación al análisis de estos libros de texto hemos observado lo siguiente: en primer lugar se pone de manifiesto una precaria presencia de contenidos patrimoniales, y una baja significatividad de los mismos, ya que no suelen partir de los elementos patrimoniales de la propia provincia, lo más cercano al niño, sino que escogen algunos hitos patrimoniales muy importantes pero mucho más lejanos para él; en segundo lugar, que ofrecen al alumnado una concepción reduccionista del concepto de patrimonio, frente al concepto integrador que defendemos, un concepto muy amplio, que incluye no sólo las manifestaciones histórico-artísticas, sino también las manifestaciones no tangibles como las costumbres, fiestas, etc., el Patrimonio natural, el Patrimonio documental y un largo etcétera; por último, que al tratarse de un nivel de 5º de Primaria, gran parte de los contenidos patrimoniales e histórico-artísticos son de gran complejidad y presentan, como hemos dicho antes, muchas dificultades para los alumnos de todos los niveles, dificultades propias del aprendizaje de las obras de arte: *de tipo lingüístico, de tipo lógico y de tipo epistemológico* (véase Ávila 2001 y en la ponencia que realiza en este mismo simposium).

En el caso de los materiales en la educación no formal nos encontramos con un caso muy diferente al que hemos tratado anteriormente. Así, mientras que los libros de texto han sido ampliamente estudiados en el ámbito escolar (cuenta con una cada vez mayor bibliografía donde se analizan finalidades, características, tipos, funciones, etc.), esto no ocurre en el ámbito de la educación no formal cuyos materiales no han sido estudiados a pesar de su interés.

Ya mencionamos anteriormente que varios son los agentes que intervienen en este ámbito y todos tienen en común precisamente la elaboración de materiales de distinto tipo, materiales que son instrumentos en la labor difusora. En efecto, entre las diversas funciones que deben llevar a cabo los Gabinetes una de las más interesantes es la de elaborar materiales curriculares referidos al Patrimonio Histórico Andaluz. Desde su puesta en marcha, los diferentes Gabinetes Pedagógicos ha elaborado una cantidad enorme de material de distinto tipo, con la intención de atender a la demanda del profesorado y producir un material de "calidad fundamentalmente científica" (AA.VV., 1996, pág. 125) de manera que no se pueda confundir "difusión" con "vulgarización" del Patrimonio.

Siguiendo a Ravé, Respaldiza y Fernández Caro (opus cit.) entre dichos materiales cabe distinguir la elaboración de un material divulgativo de carácter general que recogería la información sobre bienes de interés cultural, la documentación científica seleccionada, la información complementaria (horarios, bibliografía, direcciones, datos útiles) y la información general sobre el Patrimonio y su tutela y la elaboración de material didáctico. La mayoría de los materiales producidos han sido elaborados como auxiliares a las visitas a elementos del Patrimonio, con la intención de terminar con el papel pasivo del alumno en la visita guiada tradicional. Según el soporte en que se han diseñado, los materiales curriculares se pueden dividir en:

1. Material Escrito.
2. Material Audiovisual.
3. Material Informático y material en Internet.
4. Otros tipos.

En el primer tipo, *el material escrito*, destacan los Cuadernos del Profesor y los Cuadernos del Alumno. Los primeros tienen la función de servir de apoyo al profesorado en visitas a Bienes Culturales del Patrimonio. La intención es ofrecer sugerencias metodológicas e información para que sea el propio profesor el que realice su propia programación. Suelen incluir una serie de aspectos (AA.VV., 1996, pág. 126):

- Orientaciones metodológicas. Suelen resaltar el valor didáctico del Bien Cultural protagonista de la experiencia educativa, realizando un análisis de sus posibilidades de inserción en el currículo escolar (objetivos y contenidos de cada ciclo y etapa que pueden trabajarse a través del estudio de ese Bien Cultural).

- Normas de uso del material. Son sugerencias y aclaraciones para la utilización del cuaderno del alumno antes, durante y después de la visita, proponiéndose también recorridos e itinerarios concretos para la visita.

- Dossier informativo. Se trata de proporcionar al profesor una "información rigurosa, sintética, actualizada y científicamente contrastada" que le sirva de apoyo. Se intenta que la información sea funcional.

- Anexos. Pueden ser muy variados según el Bien Cultural del que trate un material concreto. Se incluyen materiales complementarios para el trabajo en clase (documentos históricos, planos, vocabulario, bibliografía actualizada y datos de interés para la visita: horario, teléfonos, etc.).

En cuanto al Cuaderno del Alumno, se realiza uno distinto para cada nivel de la enseñanza, "adaptándose" en sus características formales y de contenido a la edad de los alumnos y a los objetivos de cada etapa. Todos estos materiales están estructurados en las tres fases de una visita a un Bien Cultural: antes, durante y después de la visita. En cada una de estas fases se proponen una serie de actividades que pretenden un aprendizaje por

autodescubrimiento, guiado o dirigido, basado en el trabajo y la observación del alumno, ya sea individual o colectivo. Las actividades para realizar antes de la visita pretenden destacar las ideas previas de los alumnos para partir de ellas y realizar "una labor de motivación para lo que se contextualiza" el Bien patrimonial y se recuerdan o adelantan algunos conocimientos específicos que necesiten durante la visita (aspectos técnicos, estilísticos, etc.). Durante la visita las actividades están encaminadas a una observación y comprensión directa del Bien Cultural. Los Gabinetes intentan a través de estos materiales convertir la visita en un proceso de investigación. En esta fase se procede a la recogida de datos para una posterior síntesis. En la última fase, la que se realiza después de la visita, precisamente se dedica a esta síntesis entre la información recogida y lo que se conocía con anterioridad. En realidad esta es la fase en la que se realiza el verdadero aprendizaje. Actividades como puestas en común, debates, realización de trabajos monográficos o de profundización, y actividades también de tipo manipulativo, son las más frecuentes en esta fase. También se realizan actividades de evaluación.

Los Gabinetes Pedagógicos también han producido gran cantidad de *material audiovisual*, el segundo tipo en que hemos clasificado los materiales didácticos. Se han realizado colecciones de diapositivas, vídeos, diaporamas, etc. que suelen concebirse como refuerzo a las actividades realizadas en el aula o en las visitas. Suelen estar a disposición de los centros escolares.

Actualmente tienen también gran interés los *materiales en soporte informático* por lo que los Gabinetes también han realizado algunas experiencias en este campo. Los CDs interactivos, juegos de simulación, etc. entrarían dentro de este campo, al igual que los materiales realizados directamente para ser volcados en Internet. Bien es verdad que la mayoría de estos materiales que tienen como protagonistas a algún Bien Patrimonial suelen estar realizados con más frecuencia por agencias especializadas contratadas por instituciones oficiales, que por los equipos de los Gabinetes Pedagógicos, contado con los Gabinetes para su asesoramiento con un poco de suerte.

En el apartado de *otros materiales* podemos incluir materiales muy diversos, desde los carteles educativos, el material gráfico de fácil asimilación que suelen representar reconstrucciones de elementos del Patrimonio, fotografías, explicaciones sobre como y quiénes intervinieron en su elaboración (por ejemplo, la serie "Nosotros Construimos"), hasta el material fungible, como maquetas y recortables, que se realizan como complemento al material escrito y audiovisual, normalmente en la fase posterior a la visita.

Los Museos constituyen otro tipo de agente cultural que han producido también gran cantidad de material didáctico en relación con el Patrimonio Cultural a través de sus Departamentos Pedagógicos. Los citados departamentos han elaborado en algunos casos sus actividades educativas y material didáctico en coordinación con los Gabinetes Pedagógicos. Responde prácticamente a la misma tipología de materiales producidos en los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes, al igual que los elaborados por otras instituciones de la administración ya mencionadas, y tal vez sean los materiales de los grandes museos los que han logrado, por una mayor identidad e independencia, también una mayor proliferación y calidad.

A MODO DE CONCLUSIÓN.

De lo dicho hasta aquí se puede desprender que la difusión del Patrimonio a través de la Educación presenta una situación muy irregular, y como los materiales curriculares, como instrumentos de esta difusión a través de la educación, reflejan perfectamente dicha situación. A pesar de las buenas intenciones, la labor difusora en la *educación formal*, tal y como reflejan los libros de textos, suele ser anecdótica y puntual. El problema, por supuesto no está en el libro de texto, sino en la utilización que se hace de él y el lugar que ocupa el Patrimonio en el currículo, que repercute directamente en la elaboración de dicho material. Por ello creemos que debemos de partir de una mayor presencia de conocimientos patrimoniales en el currículo basándose en los intereses e ideas de los alumnos, en la problemática socioambiental que le rodea. Esto es esencial, junto a una concepción multidisciplinar y progresiva, en la que se plantee en los primeros niveles una Educación Artística, unida a la Educación Plástica (siempre existiendo una relación con las Ciencias Sociales), presentando progresivamente los hechos histórico-artísticos y patrimoniales de forma más compleja (véase, Ávila, 2001, pág. 167-185). En los libros de texto la presencia de los conocimientos histórico-artísticos vendrían dados por esta progresión y podrían pasar a ser un material más de los posibles.

En cuanto a la difusión en la *educación no formal*, su labor ha sido mucho más activa, y se ha manifestado sobre todo en la producción de materiales curriculares para actividades organizadas con este objetivo. En el caso del público escolar, este material debe estar en consonancia, al igual que los materiales de la educación formal, con los intereses e ideas previas de los alumnos. Es importante también que existan una coordinación entre el sistema educativo y los agentes que intervienen en la educación no formal, ya que a pesar de los esfuerzos en este sentido (casi siempre los materiales presentan una lista de objetivos y contenidos por ciclos y niveles presentes en el currículo), al final, las visitas escolares y los materiales utilizados no tienen que ver con las programaciones. Para que pueda establecerse esa coordinación, e incluso para saber la situación actual de la labor difusora en la educación no formal (como ya hemos dicho los materiales son síntoma de esta situación), es necesario un estudio profundo de estos materiales, que como hemos dicho aún no se ha realizado. Es importante por lo tanto detectar el concepto de Patrimonio y difusión del Patrimonio que existe en estos materiales, ver su concepción sobre el conocimiento profesional (los materiales están dirigidos también a los profesores) y el conocimiento escolar, sobre la educación de manera general, las disciplinas, el tratamiento de las dificultades de los alumnos con los contenidos histórico-artísticos, etc. Sin olvidar la idea de desarrollar proyectos integrales de difusión didáctica del patrimonio, proporcionándoles un valor cultural, aunque se activen en dichos programas elementos puntuales para su mayor aprovechamiento social (véase Cuenca, 2002)

Sólo tras este estudio podremos abordar de una manera global la difusión del Patrimonio a través de la Educación, coordinando esfuerzos, relacionando la teoría con la práctica y realizando una labor verdaderamente eficaz que ayuden a solucionar alguno de los problemas con los que se enfrenta hoy nuestro Patrimonio. En este sentido, apostaríamos por una didáctica del Patrimonio, tal y como la concibe Prats (1977), como uno de los cinco campos de investigación en la didáctica de las ciencias sociales, fundamentado en los efectos educativos del turismo cultural y el empleo de los bienes patrimoniales como recursos educativos.

BIBLIOGRAFÍA:

- ÁVILA RUIZ, R.M. (2001): *Historia del Arte, enseñanza y profesores*, Sevilla, Editorial Díada.
- AA.VV. (1996): Los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes y la difusión del Patrimonio Histórico en *Difusión del Patrimonio Histórico*, Cuadernos del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Cultura, Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, pp. 119-131.
- BERGÉS, Lucía (1996): El estudio del Medio Sociocultural en la Educación de hoy, *Aula de Innovación Educativa*, Madrid, nº 48, Marzo, pág. 5-8.
- BOTEY VALLÁS, J. (1991): Escuela y territorio. *Cuaderno de Pedagogía*, Suplemento nº de Historia, Publicaciones Mundial, Madrid, nº 84, pág. 5-10.
- CUENCA LÓPEZ, 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 inédita. Departamento de Didáctica de las Ciencias. Universidad de Huelva.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991): Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, Publicaciones Mundial, nº 194, pp. 10-15.
- GUIRAO CABRERA, J. (1992): Un modelo de Difusión del Patrimonio Histórico: Los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes de Andalucía, *Nuestra Comunidad*, Sevilla, Junta de Andalucía, año V, nº 21, pp. 55 y 56.
- MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1991): Lo que dice el MEC sobre los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, Publicaciones Mundial, nº 194, pp. 46-48.
- MARTÍN GUGLIELMINO, M. (2000): Reflexiones en torno a la Difusión del Patrimonio Histórico en *Difusión del Patrimonio Histórico*, Cuadernos del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Cultura, Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, pp. 15-27.
- MARTÍNEZ, G. (1985): Su lugar en la Educación. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, Publicaciones Mundial, pp. 4-6.
- PARCERISA ARAN, A. (1996): *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*, Barcelona. Editorial Graó de Serveis Pedagògics.
- PORLÁN, R. (2000): *Constructivismo y escuela*, Sevilla, Editorial Díada.
- PRATS, J. (1997): La investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales (notas para un debate deseable). En AA.VV. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Díada. Sevilla, pp. 9-25.
- RAVÉ PRIETO, J.L. RESPALDIZA LAMA, P.J. y FERNÁNDEZ CARO, J.J. (1997): Los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes y la difusión del Patrimonio Histórico de Andalucía, *Con-ciencia social, Anuario de Didáctica de la Geografía, Historia y las Ciencias Sociales*, Federación Icaria, Madrid, Editorial Akal, nº 1, pp. 165-171.
- SASTRE, G. y MORENO MARIÑÓN, M. [Dir.] (1988): *Enciclopedia práctica de Pedagogía*, Barcelona, Planeta S.A., vol. 1.

EL VALOR DEL PATRIMONIO EN EL CURRÍCULO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

A. Candreva Formoso
candreva@amc.com.ar

S. Susacasa
susacasa@sinectis.com.ar

Universidad Nacional de La Plata

APORTES DEL PATRIMONIO A LA EDUCACIÓN

El Patrimonio tiene como uno de sus potenciales notables ser un escenario permanente de la educación, tanto formal como no formal. Las posibilidades de su enseñanza, en los distintos procesos de aprendizaje, están dando luz a la didáctica sobre todo a través de la dimensión actitudinal del hecho educativo. Esto comienza a manifestarse en todos los ámbitos, aún en el sistema escolarizado y se nos puso en evidencia a la hora de interpretar los resultados obtenidos en nuestra línea de investigación Construcción de las Didácticas Específicas. (1)

La apropiación de los conocimientos sobre el Patrimonio no surge solo como resultado de inculcar ideas o transmitir información, sino que es el fruto de un proceso intersubjetivo de los individuos entre sí, con su espacio y su historia. En esa construcción las ideas previas o concepciones se entrelazan con el hecho educativo presente, lo que conforma un conjunto de explicaciones relativamente estables para el sujeto, como resultado de las experiencias de aprendizaje con el medio ambiente sociocultural y natural. De este proceso se espera que se instalen relaciones interindividuales satisfactorias a través del Patrimonio compartido, sostén de la identidad cultural. Desde una dimensión del desarrollo individual y social este recorrido permite generar el valor universal del "Patrimonio de la Humanidad" a partir del Patrimonio de la cultura de la pequeña comunidad y de las interacciones a través de las instituciones sociales en la que las personas estamos insertas.

En el momento del análisis cualitativo de las evaluaciones que realizan los docentes notamos que se hace necesario reflexionar acerca del nivel de incidencia de los contenidos actitudinales en el proceso educativo y la vinculación que estos tienen con las actitudes primarias y secundaria. Sin querer entrar en la gran temática de la construcción y desarrollo de las actitudes es necesario, para este trabajo, retomar algunas consideraciones:

-Las actitudes primarias se aprenden asombrosamente pronto (Teoría del Prágnung. Imprintig o "troquelado") y tiñe las pautas del comportamiento social. Es probable que estas actitudes ya estén, entonces, instaladas en el sujeto antes de que comience su proceso educativo formal pero es la educación la única función social y humana que puede seguir desarrollándolas o inhibiéndolas, quizá no de manera directa, sino a través del proceso de construcción de las actitudes secundarias que están solidamente vinculadas a las dimensiones conceptual y procedimental de los aprendizajes.

-A pesar de su penetrancia las actitudes, evolucionan y maduran. Es lo que Jean Piaget ya comenzó a estudiar hace más de 60 años y el Prof. Lawrence Kohlberg, basándose en los aportes del Prof. Rawls, retomó y profundizó en sus estudios hasta llegar a delimitar al menos tres fases en el desarrollo de las actitudes, con dos niveles cada uno.

(1) Proyecto de Investigación: "Interacción entre disciplinas, la construcción de las didácticas específicas y las prácticas educativas". Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. 1998-2001. Directora Dra. Ana Candreva

-El sexto nivel marcaría la evolución de las actitudes acordes con principios abstractos, éticos universales, libremente elegidos. Es la educación, y sus logros de aprendizajes, lo que permite la evolución, a través del pasaje de los estadios. El proceso permite distinguir entre las actitudes primarias que se adquieren muy temprano, que muy trabajosamente evolucionan, de las secundarias de más tardío adquisición y mayor plasticidad para su desarrollo.

-Es en las actitudes secundarias los conocimientos tienen de una manera indirecta, una incidencia decisiva y pasan a ser la trama de sostén de su desarrollo. Las experiencias de aprendizaje acaban conformando actitudes de los sujetos.

Es notable la influencia que ejerce la comunidad educativa sobre la formación de los individuos, ya que constituye el elemento básico que posibilita y potencia la compleja dinámica de intercambios comunicativos que se establecen entre las personas que en ella participan, destacándose la interacción entre las personas que intervienen en la situación de enseñanza y aprendizaje en el aula y el significado de la tarea que conjuntamente realizan.

Los resultados de nuestro trabajo indican que son los contenidos vinculados al Patrimonio los que tienen una potencialidad magnífica de integrarse en propuestas educativas. Son el escenario adecuado para la construcción y desarrollo de actitudes secundarias que logran expresarse en comportamientos satisfactorios de interacción con el medio ambiente natural y cultural.

El Patrimonio, desde su dimensión educativa, permite a su vez un desarrollo de la teoría pedagógica que retroalimenta la reflexión e indagación de modos de un mejor aprovechamiento de la enseñanza, tanto formal como no formal.

PATRIMONIO Y LA EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

La generación de actitudes sociales quizá se sostenga más en la búsqueda de las estrategias no formales de la educación y, a la vez, dinamizadoras de las relaciones que se establecen entre el educando y la comunidad en general. En nuestro medio un modo de abordaje que aparece como apropiado a una propuesta de desarrollo de los contenidos actitudinales, vinculados al desarrollo de las actitudes de apego al patrimonio cultural y natural, es el Museo educativo. El Museo concebido como instituciones sociales que tienen como finalidad resguardar y poner al alcance de toda la sociedad el Patrimonio cultural y natural de los pueblos está realizando una labor pedagógica muy relevante. El Museo recolecta, restaura, documenta, preserva, investiga y exhibe los objetos. Pero, además, puede asumir la responsabilidad de ser un centro para actualizar la educación permanente, transmitiendo el conocimiento científico a la comunidad en general a través de la exposición de su acervo, un apoyo para la educación formal y a la vez, un centro de recreación donde la apropiación del conocimiento sea un juego dinámico. Constituye un elemento formativo recreativo que permite al sujeto observador reproducir una vivencia

que le deja además de satisfacción, un aprendizaje significativo con la imagen tangible de los testimonios históricos, culturales o científicos.

Por su parte la escuela, como institución social e históricamente reconocida, condensa distintas demandas sociales, constituyéndose en uno de los medios más efectivos para lograr comportamientos de interacción positiva del sujeto con su medio. Para ello necesita generar ámbitos de experiencias educativas que no tienen que ser particularmente formales. Si bien el proceso educativo se realiza de múltiples maneras, la educación está relacionada con el quehacer de la escuela y el rol que esta cumple como formadora de nuevos sujetos para la sociedad. Esta educación es la que se considera como formal y hasta no hace mucho tiempo era la representación "única y legítima" de la forma de adquirir conocimiento. En la función social de educar, la escuela debe replantearse, en este tiempo, la importancia de otras formas de conocer y aprender, abrirse a nuevos espacios para la enseñanza fuera del aula de clases.

De acuerdo a los resultados obtenidos por proyecto de investigación citado, en la práctica educativa de aquellas instituciones escolares que de algún modo abordan esta temática, predominan diversas preconcepciones que consideran a los contenidos de la enseñanza y a los estudiantes como entidades relativamente estáticas, desestimándose la cantidad y calidad de sus conocimientos previos. Es decir, prevalece la "verdad del contenido a enseñar" en contraposición con la idea de que los saberes están en buena medida indeterminados, parcialmente abiertos y que, a través de las prácticas de la enseñanza serán completados, materializados, construidos. Esa propuesta dificulta el aprendizaje de nuevos procedimientos de manera significativa y no favorece la toma de decisiones respecto al propio modo de actuar de los estudiantes. Evidentemente, los modos de aprendizaje antes descriptos, son parte de una construcción general y, por ello, marcan alguna tendencia pero no describen la variedad de situaciones empíricas que despliegan los sujetos en los contextos escolares.

Para que podamos hablar de interactividad conjunta, construcción del conocimiento y aprendizaje significativo, el docente debe ayudar al alumno a tener una comprensión básica del sentido de lo que se está discutiendo y negociando en el aula, y debe asegurarse de que la percepción del contexto educativo es compartida por el alumno, pues sólo de este modo le ayudará a acercarse a la comprensión y adquisición del contenido curricular y a los extracurriculares objeto de aprendizaje.

En sectores importantes de la población escolar, el Patrimonio ha sido considerado como un tema "extracurricular" por excelencia, lo cual ha llevado a la más absoluta cristalización de los contenidos afines y a un intercambio de información restringida a algunas experiencias extra escolares. Los docentes, actualmente en ejercicio, han sido formados con esa mentalidad y por lo tanto, se manifiesta una actitud reticente a abordar los temas relacionados con el patrimonio ya que este exige estrategias diferentes a las rutinarias. De allí que se encaren, cuando se hace, estos temas sólo con estrategias expositivas, unidireccionales, que permiten sólo una participación de los alumnos en un interrogatorio final al especialista, al que por lo general se ha visitado dentro de una "salida escolar" y por que algún docente que ha detectado esa necesidad, en algún grupo de estudiantes.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la educación debe comenzar en el seno de la propia comunidad, una función muy importante de las instituciones educativas es la de lograr integrar las acciones educativas no formales en este proceso educativo. La Educación que quiera recuperar el patrimonio como su contenido requiere de un tratamiento totalmente enfocado hacia las particularidades de la situación de enseñanza -

aprendizaje que se presenta. En el caso de la educación a través del patrimonio se ve potenciada por las características propias de los contenidos que se intentan transmitir.

EL CURRÍCULO DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y PATRIMONIO

Del estudio de la organización curricular en las instituciones educativas en que ejercen los docentes y las estrategias que se utilizan para abordar los temas relacionados con el patrimonio, se puede inferir que cuando las hay, predominan aquellas de corte receptivo o transmisivas, fundamentadas en una concepción acumulativa del conocimiento. En ese sentido, las actividades aparecen como desligadas de un proyecto coherente con una perspectiva encarada desde un proceso activo de construcción, partiendo de la información que el alumno ha recibido. Sin embargo, se observa una tendencia hacia propuestas más integradoras en la organización curricular de las escuelas donde el trabajo por áreas o por proyectos que está reemplazando o, más precisamente, coexistiendo con las disciplinas. Esta tendencia se manifiesta en las entrevistas con docentes y directivos donde mencionan cierta apertura hacia la participación. Simultáneamente se detectó que son los docentes que tienen más afinidad con los estudiantes.

Ninguna propuesta metodológica puede entenderse exclusivamente, como un conjunto de procedimientos y técnicas "asépticas" que pueden ser aplicadas en cualquier contexto: en toda metodología subyace un concepto determinado de conocimiento. Nunca está exenta de la defensa, explícita o implícita, de una concepción de la educación y un modelo cultural.

El Patrimonio es indispensable, para que en todos los niveles de la enseñanza se procure al alumno las experiencias de aprendizaje necesario para interactuar y desalentar así, toda inclinación al desapego y el disvalor. La formación en el Patrimonio debe provocar un doble cambio, por un lado en cuanto a la forma de entender la interacción sociocultural y natural y por otra parte, la reflexión sobre el papel del educador dentro de este, obviamente no como transmisor de conocimientos. El cambio de actitud debe permitir una aceptación y valoración de la propia cultura y su medio natural, y la aceptación de la de los demás.

Teniendo en cuenta que la apropiación del Patrimonio comienza en el seno de la comunidad, una función muy importante de las instituciones educativas es la de lograr integrar las acciones no formales al proceso educativo. A través del Patrimonio el éxito de los programas de educación, formales y no formales, de integración a la comunidad puede lograrse. Para ello, es importante encarar actividades de formación, cuyos contenidos deben ser propuestos por los mismos actores. La participación y la interacción entre ellos permitirán resolver los problemas o la indiferencia a la introducción de estos programas, discutiendo y analizando todos los inconvenientes que suelen plantear. Por tanto un currículo abierto, dinámico, con articulaciones horizontales y verticales permitirán una mayor interacción con las propuestas educativas vinculadas al patrimonio que brinden otros espacios educativos de la comunidad.

El planeamiento pedagógico didáctico es deseable que incluya alternativas, como por ejemplo los talleres de los museos, elaborados como experiencias del currículo. Sus contenidos pueden adecuarse a los propuestos por el plan de estudios y enmarcarse dentro de los Bloques de Contenidos de todas las áreas. Los mismos contribuyen al enriquecimiento del currículo y posibilitan el empleo de otros espacios educativos que

ofrecen alternativas de interacción con la educación formal, en todos sus niveles, como un recurso educativo importante.

La intención es mejorar la calidad de la enseñanza con el objeto de promover aprendizajes, buscar una mejor forma de enseñar y aprender, con la evidencia de que los contenidos del Patrimonio es imprescindible instalarlos, no pudiendo faltar, a la hora del diseño del currículo de la formación del profesorado, todo el espacio que requiera.

DE LA DIDÁCTICA Y EL PATRIMONIO

No obstante el valor del Patrimonio como sostén del acto educativo su estudio no ha sido suficientemente elaborado desde la teoría de la enseñanza. El poco aprovechamiento de sus contenidos es notable a la hora del análisis tanto de los contenidos básicos comunes, diseños curriculares, planes de estudio y propuestas pedagógicas de la educación sistemática. Es de resaltar que igual resultado se obtuvo del análisis de los currículos de formación del profesorado. Paradójicamente es en la educación no formal donde pueden encontrarse innovaciones en la enseñanza, donde las estrategias didácticas son ingeniosas, que muestran el valor educativo del Patrimonio.

Parte de la problemática fundamental de la didáctica está en cómo generar y estandarizar estrategias que faciliten el aprendizaje, estimulen la motivación de los actores, así como facilitar y adecuar la comprensión de los mensajes del patrimonio para los distintos grupos. Esto exige la búsqueda del interés y la capacidad de observación en los estudiantes. La necesidad de apelar a la fascinación que ejerce el pasado, cultural y natural sobre ellos. El incentivar el placer que genera el descubrir el Patrimonio compartido. El impulsar a continuar con la labor de resignificación del bagaje cultural y natural en el proceso educativo, sobre todo a partir de las experiencias de aprendizaje construidas con el entorno y el presente de los sujetos involucrados.

El crecimiento de una didáctica específica, que permita el mejoramiento de la enseñanza a través del Patrimonio, se sustenta en los aportes que provienen de la didáctica de las ciencias sociales, aunque los contenidos disciplinares puedan provenir tanto de los bienes culturales como naturales. Ejemplo de ello los encontramos permanentemente en distintas propuestas, sobre todo de educación no formal, desde experiencias educativas como las que propone el museo de La Plata, que por medio de las imágenes de los objetos que exhibe da cuenta del patrimonio cultural de América. al Museo de la Minería en Mieres Asturias donde la vivencia, aunque efímera, del clima interno de una mina es suficiente para el impacto emocional que genera avidez por el conocimiento de los aportes culturales y el medio natural que la componen.

En ese proceso ¿cómo se inserta la educación formal? ¿Cómo puede influir la acción de las instituciones educativas en el permanente interjuego de situaciones que influyen sobre la formación de los ciudadanos? ¿Qué herramientas tiene el docente para promover acciones de valoración y preservación del patrimonio?

El Patrimonio produce un lugar de encuentro entre un educador, el sujeto de aprendizaje y le brinda su contenido. Es en la necesidad de interacción de estos tres componentes que aparece el problema de las estrategias de enseñanza que el docente debe emplear.

FORMACIÓN DOCENTE Y PATRIMONIO

El hecho generalizado de que los profesores, mediante su metodología de enseñanza, incidan de forma muy poco consciente y deliberada en la manera como sus alumnos estudian y aprenden los contenidos que se les proponen, se manifiesta ampliamente cuando se abordan contenidos relacionados con su Patrimonio.

La relación particular entre las formas como los docentes proponen, organizan las prácticas educativas y su incidencia en los aprovechamientos de los aprendizajes se hace notable a la hora de evaluar propuestas educativas. Se ha identificado que el mejor aprovechamiento del Patrimonio como estrategia educativa no está directamente relacionado con alguna área en particular de la enseñanza ni sustentado hegemónicamente en los contenidos conceptuales. Una sólida formación docente del profesor ha resultado uno de los componentes con mayor gravitación en el grado de satisfacción que los estudiantes refieren y no la ligan a la aplicación de una técnica de enseñanza particular sino al modo de interacción del vínculo pedagógico que los docentes logran con ellos. La utilización de ciertas técnicas innovadoras define más el interés y dedicación del docente que la acción de ellas mismas. Por tanto la formación docente requiere de una formación pedagógica sustentada en el patrimonio de su comunidad, sistematizada y acreditada, y una fuerte formación didáctica que le permita el dominio de las técnicas de enseñanza y sus estrategias para que pueda optar por la apropiada a cada situación educativa.

La formación de los docentes, ¿permite la reflexión sobre el abordaje eficaz de estas problemáticas?

El análisis de los Planes de Estudio de la Formación Docente en la Argentina en los últimos 20 años y de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) establecidos a partir de la Ley Federal de Educación (N° 24195/93) no manifiestan una tendencia en ese sentido. Por el contrario la Educación sostenida en el Patrimonio no está contemplada en la propuesta de la Formación Docente, más que esporádicamente, y sólo se proporcionan orientaciones didácticas para su abordaje a través de los temas transversales cuando el docente inquieto así lo decodifique. No dejamos de considerar la importancia de su posible inclusión como tema transversal, ya que pensamos que esta temática, implica adherirse necesariamente, a un enfoque pluri o multidisciplinario, pero esto exige aún más de la formación docente. La complejidad de un enfoque interdisciplinario requiere un tratamiento acorde para lograr el dominio suficiente que le permita integrar lo que aporta a la comprensión de la cuestión varias disciplinas a la dimensión pedagógica – didáctica de su enseñanza.

La enseñanza está requiriendo a sus actores la apropiación adecuada de los contenidos que le brinda su Patrimonio. Por otra parte es innegable que estos para los docentes deben ser los suficientes como para generar propuestas educativas que hagan un buen aprovechamiento del patrimonio de sus comunidades.

Estamos ante la necesidad de generara espacios académicos que brinden alternativas de capacitación, tanto en la Formación del Profesorado como en la formación continua y permanente de los docentes y Educadores no Formales en ejercicio de la enseñanza. Si esperamos que los educadores puedan aportar desde el patrimonio, la generación de mayores espacios dedicados a sus contenidos y estrategias, en el diseño curricular de su formación, es uno de los requisitos ineludibles.

FORMACIÓN DOCENTE Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

El uso casi exclusivo de las técnicas expositivas y conferencias, así como la utilización de videos o películas sin una acción planificada, coherente y continuada, inducen a los alumnos a modalidades de tratamiento de la información que favorecen un pensamiento rígido y un aprendizaje mecánico.

El docente que le asigna alto valor a la participación de especialistas, aunque de manera esporádica, para difundir contenidos relacionados con el patrimonio. De esta manera se excluye la participación de los alumnos con estrategias que aborden la reflexión y el planteamiento de situaciones problemáticas que induzcan a aportar soluciones por parte de los mismos estudiantes, tales como el cuidado y preservación del patrimonio.

El trabajo realizado solamente induce reflexiones de orden académico más amplio que, seguramente, enfatizará las tensiones entre los modos de aprendizaje de los estudiantes y las estrategias de enseñanza que se implementan desde la Educación pero parece imperioso un cambio en el modo de enseñar. Recuperar el debate de la enseñanza quizá sea útil.

Si consideramos que una estrategia de enseñanza, constituye una configuración compleja que proviene de la articulación de:

- a) La concepción sobre el objeto de conocimiento (contenidos).
- b) La concepción sobre el modo en que el sujeto aprende ese objeto de conocimiento.
- c) La relevancia social en torno de la transmisión y adquisición del objeto de conocimiento.

¿Podemos inferir el valor de la del Patrimonio en la constitución de la estrategia?

La problemática de las estrategias surge cuando el docente se pregunta:

¿Qué significatividad tiene para el alumno este contenido? ¿Cómo enseño este contenido para que el alumno se apropie de él? ó ¿Cómo y qué hago para que aprendan?

El hecho que el docente se planteó estos interrogantes lo conduce a pensar en como organizará las situaciones de aprendizaje para que las mismas constituyan aprendizajes significativos.

Al momento de enseñar existen dos razones fundamentales a tener en cuenta.

- 1) Transmitir a nuestros alumnos contenidos significativos.
- 2) Garantizar que estos contenidos puedan ser adquiridos por el alumno.

Partir de la idea de estrategias didácticas, propuesta por Lawrence Stenhouse, nos permite dejar de pensar las prácticas de enseñanza en función de pasos fijos, e incluir principios de procedimiento más amplios. La idea de estrategias permite ver que la enseñanza – más que una actividad técnica y de “aplicación” – es un arte complejo no exento de decisiones respecto del cómo, por qué y para qué enseñar. Es decir, permite salir del planteamiento de las soluciones universalmente válidas para entrar en la cuestión de los juicios propios de cada profesor en su contexto.

Estos interrogantes nos llevan a reflexionar sobre nuestra práctica pedagógica y profundizar en el conocimiento que enseñamos ya que habremos de reconocer que no incluye de manera apropiada, hasta aquí, los contenidos del Patrimonio.

CONSIDERACIONES FINALES:

Si bien en el sistema educativo la capacitación docente está instalada como una necesidad permanente en todos niveles de la enseñanza es una evidencia que muchos no

reciben preparación específica a través del patrimonio. Los resultados de la indagación acerca de las estrategias didácticas empleadas por los docentes para abordar esos contenidos, nos lleva a la necesidad de afrontarlos en acciones que no sólo profundicen en la aplicación de estrategias participativas con los estudiantes, sino que lleven a la reflexión a los docentes sobre las ideologías que subyacen en cada una de las estrategias que aplican.

Para esta construcción y desarrollo didáctico es imprescindible que la investigación educativa, como soporte legítimo de las propuestas innovadoras en educación, también logren aportar resultados significativos y espacios curriculares apropiados en la formación, capacitación y actualización docente de todos los niveles y ámbitos educativos.

No obstante las dificultades que siempre originan las búsquedas de innovaciones que generen cambios deseables en la educación, hay consenso, en nuestro equipo, acerca de algunos criterios y principios, que podríamos sintetizar del siguiente modo:

-La educación es la actividad humana, capaz de generar acciones de consolidación de actitudes primarias y construcción de actitudes secundarias de aproximación a valores comunitariamente aceptados como significativos, cuando el educando requiere generación y modificaciones de comportamientos sostenidos en normas culturales.

-En este campo la educación no debe limitarse ni a etapas, modalidades o restricciones de ningún tipo. Debe extenderse a ámbitos formales y no formales, así como apelar a todas las alternativas apropiadas que sean necesarias aplicar.

- El sujeto activo se apropia y re-significa el Patrimonio en la búsqueda de una identidad social, revitalizando su propia cultura. Este proceso de vivificación y renovación de cultura, por el cual el sujeto construye su conocimiento, es lo que denominamos educación personal.

-Se requiere integrar los aportes, perspectivas y enfoques de diferentes disciplinas científicas, interpretadas de tal modo que dicha integración permita una mejor comprensión de los fenómenos educativos sostenidos en el patrimonio.

Para lograr esos objetivos se requieren docentes preparados, capaces de asumir este desafío, e instituciones educativas que avalen las acciones de intervención educativa, proporcionando los medios y las condiciones para orientar su realización.

BIBLIOGRAFÍA

ALDEROQUI, S.(1996):" Museos y Escuelas: socios para educar". Ed. Paidós, Buenos Aires.

Contenidos Básicos Comunes para la E.G.B. Ministerio de Educación y Cultura de la Nación. 1995. Buenos Aires.

Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial. Ministerio de Educación y Cultura de la Nación. 1996. Buenos Aires.

Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Polimodal. Ministerio de Educación y Cultura de la Nación. 1996. Buenos Aires.

DUJOVNE, M.(1995): "Entre Musas y musarañas: una visita al museo". Fondo de Cultura Económica. Méjico.

KOHLBERG, L. (1992): "Psicología del Desarrollo Moral", Descleé de Brouwer, Bilbao.

TIRADO SEGURA, F.(1990): "Investigación de estrategias psicoeducativas en museos" Rev. Mexicana de Psicología. Vol. 7 Nro. 1 y 2. UNAM, México.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata (1 REVISTA DEL MUSEO DE LA PLATA, (1999) Vol. 2. Número 13, julio.

STENHOUSE, L.(1987): "La investigación como base de la enseñanza". Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1984): "Investigación y desarrollo del currículum". Madrid: Morata.

DELORS, J (1996):" La educación encierra un tesoro". Ediciones UNESCO.Madrid

NASSIF, R. (1986): "Teoría de la Educación". Editorial CINCEL. Madrid.

EL ESTUDIO DEL PATRIMONIO Y LAS MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL

Ortega Morales, Natividad I.
natiortega@eresmas.com

Universidad de Almería.

INTRODUCCIÓN

Con la enseñanza de las manifestaciones artísticas y de los vestigios del pasado se pretende que el alumno aprenda y desarrolle las conductas propias que le permitan valorar, conservar y respetar su pasado. No se trata, de la presentación de los grandes hitos testimoniales de la Historia, sino que se trate de avanzar hacia el análisis de otras informaciones, hacia otras fuentes de conocimiento que nos permiten conocer rasgos de la vida cotidiana, condiciones de trabajo, unión y no de enfrentamiento entre pueblos, desarrollo tecnológico, papel de la mujer....

Familiarizándose, comprendiendo y disfrutando del Patrimonio, es decir, de los conjuntos que ofrecen un paisaje urbano bien conservado, pequeños edificios, muy sencillos, pero significativos por su importancia como documento histórico, humildes objetos o instrumentos cotidianos (molinos, fábricas, puentes, utensilios, muebles, máquinas), se propicia que pueda acceder a uno de los medios más poderosos de información, conocimiento y recreación del mundo que le rodea.

En nuestro trabajo de docencia e investigación en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y más específicamente en el ámbito de la Didáctica de la Historia del Arte hemos reflexionado sobre la importancia de la educación estética en el aula y teniendo en cuenta nuestra experiencia en las aulas de la formación inicial, así como las prácticas llevadas a cabo ante la misma obra de arte, nos llevó a plantearnos trabajar una serie de ideas, sobre el Patrimonio, con nuestros alumnos, ideas que a continuación exponemos.

Este trabajo se sitúa en el campo de la Formación Inicial del Profesorado de Educación de cualquier especialidad de magisterio, trabajado a través de las asignaturas de Medio Social y su Didáctica y, sobre todo, en Didáctica de la Historia del Arte, e intento demostrar que el trabajo con las manifestaciones artísticas y con los restos que pertenecen a nuestro entorno más cercano ha de tener un lugar mucho más significativo que el reducido espacio que hasta ahora se le ha dedicado dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales y por supuesto lo que implica también dentro de las aula del centro escolar.

Los objetivos más importantes de mi trabajo son:

- *Defender la importancia que ha de tener el Patrimonio en la Educación Primaria. Lo que se busca con ello es que se conozcan todas las posibilidades y recursos que su estudio puede ofrecer a los alumnos de Primaria dentro del área de Conocimiento del Medio social y Cultural (Patrimonio, Museos, Lenguaje formal, temas, factores externos...)*

□ *Intentar definir cuales han de ser las finalidades del trabajo con las manifestaciones artísticas y el Patrimonio en esta etapa educativa.* Las obras de arte al igual que los objetos antropológicos, son documentos visuales que los alumnos pueden observar, examinar o manipular. Por tanto en Educación Primaria son quizás documentos más válidos y evidentes para estudiar nuestro pasado y presente que algunos documentos escritos más abstractos y teóricos.

Es importante también que los niños de esta etapa educativa conozcan y aprendan a valorar el Patrimonio Histórico-Artístico de su localidad y de otros lugares más lejanos para comprobar así la riqueza y diversidad del Patrimonio a escala universal. Han de ser conscientes de que todas las obras artísticas independientemente de su valor estético, son un bien cultural e histórico que es necesario conocer, conservar y legar a generaciones futuras.

El estudio y análisis de las obras de arte pueden contribuir además a la formación estética y visual de los alumnos, aspecto este último muy importante, como nos dice Cecilia Llobet (2000) y con el cual estamos de acuerdo y así lo exponemos aquí, en el mundo actual en el que nos encontramos rodeados de imágenes que acaparan constantemente nuestra atención.

□ Defender la presencia de algunos contenidos de Didáctica de la Historia del Arte dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación del Profesorado de Educación Primaria. Es importante que los programas de Didáctica de las Ciencias Sociales no se centren únicamente en temas relacionados con la Historia o la Geografía.

Junto a estos objetivos aparecen otros interrogantes, ¿Qué ha de saber sobre el Patrimonio un docente de Primaria?, ¿Cómo podemos relacionar el estudio de las manifestaciones histórico-artísticas y las Ciencias Sociales?.

A lo largo de mucho tiempo, y en esto estamos de acuerdo con María Guzmán (1991), el acercamiento y comprensión hacia toda manifestación artística tuvo un carácter exclusivo, la gente no visitaba los conjuntos monumentales, como ahora ocurre, eran espacios solitarios y el conocimiento sobre el Patrimonio Histórico-Artístico brillaba por su ausencia. Los museos permanecían vacíos, las exposiciones eran escasas y los monumentos sólo eran visitados por los turistas extranjeros. Pero esta imagen pertenece al pasado y hoy día los vestigios del pasado están más cerca de la población.

Nuestra observación y estudio nos ha hecho reflexionar sobre una carencia importante del individuo en su formación elemental. Se les mueve hacia el consumo cultural, se les invita a que miren sin saber que ver y por supuesto sin comprender.

Y es uno de los hechos más sorprendentes de nuestro trabajo el comprobar los pocos conocimientos que tienen algunos alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación sobre la Historia del Arte, y especialmente sobre su entorno y el valor cultural del mismo

En un momento en que el concepto de Patrimonio está cambiando y pensando que nuestros alumnos de Formación Inicial serán los maestros del siglo XXI es importante sensibilizarles hacia la valoración del Patrimonio. En el trabajo del aula he podido comprobar que muchos de nuestros estudiantes tienen una visión bastante negativa de los vestigios, ya que su concepto de obra de arte es muy restringido. Con esta visión tan limitada es difícil que estén preparados para comprender y aceptar las manifestaciones histórico-artísticas como parte importante de su cultura y de su historia.

Por la importancia que creemos que tiene el aula y por ser el espacio desde donde se pueden realizar los cambios exigibles para dar la respuesta a esa demanda social, intentamos desde ahí, desde donde podemos tener una intervención directa, que nuestros alumnos aprendan a ver y comprender. Pretendemos describir e interpretar una realidad educativa en su globalidad. Es una reflexión “en” la práctica y “desde” la práctica y mis alumnos serán la fuente principal de información para su trabajo.

NUESTRA PROPUESTA PARA TRABAJAR EL PATRIMONIO EN LAS AULAS DE MAGISTERIO

Lo que proponemos con nuestro trabajo es ilustrar determinados contenidos generales del medio a través del análisis concreto de un elemento y de una función de la ciudad, y su valoración como Patrimonio Histórico-Artístico.

Como docentes creemos que la percepción debe ser considerada como el primer grado de conocimiento de cualquier manifestación histórico-artística, y como tal se debe estimular desde edades tempranas para despertar la atención y la observación sobre la estructura y los valores del Patrimonio. Después de la percepción se pasara a la comprensión, que deberá hacerse sobre los sólidos cimientos de una adecuada percepción porque de lo contrario solo se conseguirá en el alumno una desmotivación y falta de interés por el hecho histórico-artístico que sería como querer que comprendan “El Quijote” sin saber leer.

Con este trabajo pretendemos exponer los resultados de la experiencia realizada en el aula con nuestros alumnos de Magisterio. La intención es mostrar como nuestro objetivo investigativo, nos ha llevado a plantear una hipótesis de trabajo cuyo centro de interés es el Patrimonio, y como introducir este mundo de creación y vivencia en el ámbito escolar.

Lo que pretendemos conseguir con nuestros alumnos al realizar este trabajo es:

Crear actitudes y procedimientos de respeto y estimulación por la exposición, ya sean temporal o permanente.
Conocer, cuidar y conservar las manifestaciones artísticas como un bien cultural e histórico.
Adquirir posiciones críticas frente a todo tipo de Patrimonio.
Dotar de una instrumentación para que haga viable la enseñanza- aprendizaje del Patrimonio en el aula.
Valorar la creación artística, mediante el análisis y reflexión sobre la misma.

Pues bien, ante ésto, nuestro método se lleva a cabo, partiendo de las bases ya puestas y trabajadas por el grupo de investigación que preside María Guzmán (Guzmán,1993), el cual parte de tres núcleos de apoyaturas, que a continuación exponemos:

- 1.- Desde la perspectiva individual y cognitiva, valorando a tal fin:
 - Qué conoce
 - Qué puede percibir

- La actitud que presenta
 - Los intereses que le motivan
 - Qué puede aprender y qué debe aprender
 - Su estimación hacia la ciudad y sus monumentos
- 2.- Desde la perspectiva de integración social:
- Cómo se produce su conexión con el medio que le rodea
 - La incidencia de los medios de comunicación
 - La imagen y su función
 - El conocimiento de la realidad presente
 - La valoración de la historia pasada
 - Los parámetros artísticos y los vivenciales
 - La función social de la arquitectura y de la red urbana
 - La articulación del ocio
- 3.- Desde la perspectiva educativa y legislativa:
- Como exigencia real de los diseños curriculares, donde queda integrado el conocimiento del medio natural, social y cultural en Primaria, como área de conocimiento.
 - Por el valor otorgado al Patrimonio Histórico-Artístico tanto en Primaria como en Secundaria.
 - Como referencia profesional para concretar el nuevo modelo de diseño abierto y flexible ofertado por el MEC y la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Partiendo de estas apoyaturas, como nos dice María Guzmán, hemos codificado las bases del conocimiento mediante una estructura lógica y una aplicación metodológica con la que llevarlo a cabo:

- a) En la elaboración de una dinámica de conocimiento que enlaza conceptos, procedimientos y valores. Crea actitudes y procedimientos con los que abordar el aprendizaje propuesto.
- b) Se convierte en la instrumentación para hacer un aprendizaje constructivo. Sentamos las bases para enseñar a ver el monumento y su enclave ciudadano.
- c) Permite la capacitación para que cada sujeto como agente de su actuación pueda incrementar su propio esquema de conocimiento y ampliarlo sobre las bases de sustentación elaboradas que, de alguna manera, servirán también para diagnosticar o evaluar su propio proceso.
- d) Conciliamos la observación indirecta con la directa: precisamente con esta conjunción el organismo o el Patrimonio dejará de ser "algo que está" para convertirse en otro "algo que reclama el interés", que es captable y analizable consiguiendo que se adquieran unas pautas trasladables a otros y en cierta medida generalizadoras de aprendizaje y comportamiento.

Metodológicamente en todo el estudio prevalece una dimensión activa, convirtiendo a nuestros alumnos en los protagonistas de su propio aprendizaje. Domina el carácter interdisciplinar o globalizador en la selección de los objetivos y experiencias en estos trabajos y a su vez están en total conexión con los contenidos trabajados.

Para conseguir un conocimiento significativo y lógicamente estructurado, a fin de obtener resultados positivos, en nuestras propuestas didácticas establecemos unas fases que implican preparación, desarrollo y evaluación. Conectamos la clase con la expansión fuera de ella, principio y final del proceso que secuenciamos.

Las propuestas de trabajo realizadas por mis alumnos en las especialidades de Educación Infantil, Primaria y Educación Física, se fundamentan principalmente en el aprendizaje por descubrimiento, donde los alumnos indagamos sobre su pasado, completando la fase de preparación. Este análisis del pasado deja de mostrárnoslo como algo remoto al proyectarlo en la realidad presente y al ser planificado, por ellos mismos, para trabajarlo en sus futuras aulas, en la fase de desarrollo. Para terminar con la evaluación de todo el proceso.

Como propuestas de trabajo, presentamos, itinerarios urbanos y, también, itinerarios histórico-artísticos, visitas a conjuntos monumentales, visitas a museos y salas de exposiciones, así como curiosidades, al visitar talleres de cerámica artesanal y de mármol, tan prolífero en Almería.

Nuestros alumnos han intervenido activamente en este proyecto, pues lo que pretendemos es instrumentalizarlos para que reproduzcan y consideren el conocimiento y la investigación de su entorno cultural a través de los vestigios del pasado. El fin de las visitas, itinerarios...es utilizarlas como fuente para el estudio de la Cultura Artística, satisfaciendo, a la vez, las demandas de los diseños curriculares, así como la valoración del Patrimonio Histórico-Artístico.

Utilizamos estas propuestas didácticas como base instrumental para la acción docente y del profesor en la actividad que le es propia, la formación. Somos conscientes de que entre los fines de toda salida o visita se encuentra además del estudio y la difusión del patrimonio, la educación y la formación y como no, el deleite.

Una de nuestras preocupaciones como docentes en este proyecto es crear en nuestros alumnos la capacidad crítica pero no sólo ante el vestigio propiamente dicho sino ante el tratamiento que se da al mismo. Por lo tanto una parte importante de este trabajo ha consistido en la investigación sobre la cultura y la manifestaciones artísticas de su entorno, cuestiones generales sobre estudio de la obra artística, arqueología, historia del arte, urbanismo, orientación, localización, exposición, historia, etnología, valores estéticos....

Así también ha sido analizado el hecho de que en la actualidad existe gran variedad de espacios monumentales, museos, exposiciones abiertas al público, que responden a distintos criterios, ya sean relacionados con los objetos que contienen, o con la generalidad de sus exposiciones o la especificidad de las mismas, éstas pueden estar dedicadas a determinadas actividad humana, a recoger diferentes objetos...

Y de esta forma nuestros alumnos han descubierto como la información recogida afecta por un lado tanto al valor histórico y artístico de la obra, como al científico.

El otro punto de interés en esta experiencia ha sido el uso que la visita escolar hace del Patrimonio y hacia dónde puede apuntar la demanda futura del sector docente

En la visita escolar dirigida por el profesor van a confluír elementos condicionantes tanto por parte de las manifestaciones artísticas y del Patrimonio como de la escuela. Siempre por parte de la creación artística, los condicionantes pueden ser muchos y variados, como, por ejemplo, su espacio, la ambientación, su horario de apertura al público, la organización de sus salas, la presentación de los objetos, la información que nos trasladan...

Por parte de la escuela intervienen el alumno y el profesor, se supone que acuden a la exposición en función de su actividad docente y educativa, razón que pongo en duda ya que la visita normalmente es el resultado de la típica salida cultural a destiempo y sin la función didáctica que le corresponde, en virtud de lo cual pensamos que el profesor debe guiar o dirigir cómo conseguir los conocimientos, actitudes y técnicas que por parte de los alumnos, han de adquirir, así como motivarlos para tal fin.

El profesorado suele ver, solamente, el estudio del Patrimonio como recurso pedagógico, y como tal, en ocasiones, no será más que el espacio donde los alumnos conecten con la realidad cultural y de esa manera adquieran o refuercen mejor unos datos. Pero, además, creemos que la mayoría de las veces debemos presentar al Patrimonio como un lugar de “descubrimiento e investigación”, como una fuente de conocimiento que implica una metodología en la que el alumno participa activamente como constructor de sus propios conocimientos. Iniciando al alumnado en un método de investigación, donde se potencia el descubrimiento del uso, funciones, fines, técnicas... de los objetos expuestos con el fin de descubrir el “Contexto Social” al que pertenecen.

Esta metodología investigativa no puede conformarse únicamente con llegar al mero conocimiento funcional del objeto, sino que a través de su testimonio nos permita conocer nuestra cultura artística.

Se ha actuado mediante un proceso inductivo/deductivo, partiendo de aspectos concretos del objeto (materiales, formas, tamaños...) y se ha seguido con un análisis comparativo de los mismos y por último, se ha llegado a la abstracción del modelo social o natural del que dimanaron y al cual testimonian.

La metodología utilizada en la formación de maestros/as ha sido el proyecto de trabajo. Ello nos ha permitido la adquisición de estrategias cognitivas de orden superior, propias del pensamiento crítico. El estudiante ha podido ser responsable de su propio aprendizaje, lo que supone aprender a investigar desde un enfoque relacional que une ideas clave desde diferentes posiciones, como alumno/a y como docente y donde les ha permitido relacionar la teoría con la práctica.

Al estar el alumnado implicado en el proceso de aprendizaje el proyecto de trabajo le ha resultado más motivador y los resultados así lo han demostrado.

Con lo expuesto, observamos que hemos trabajado para conseguir nuestro objetivo básico, y así, el alumno aprenda y desarrolle las conductas propias que le permitan valorar, conservar y respetar su pasado. Sensibilidad e instrumentación, por lo tanto, serán las dos vías por las que circular hacia la comprensión de toda manifestación artística y del Patrimonio.

Como conclusión exponer algunos resultados obtenidos de nuestro trabajo, como por ejemplo, las finalidades que desean conseguir con sus futuros alumnos, nuestros alumnos, expresadas, todas ellas, en los trabajos de clase y que a continuación exponemos:

- Descubrir las modificaciones sufridas en el entorno a lo largo del tiempo.
- Adquirir una visión de evolución de las cosas.
- Incorporar el legado histórico al sentimiento vivencial de los alumnos.
- Contribuir al cuidado y conservación del patrimonio histórico-artístico.
- Valorar la cultura artística de su ciudad.
- Conocer y apreciar los elementos, rasgos básicos del Patrimonio natural, cultural e histórico.
- Desarrollar en los alumnos la conformación de actitudes de valoración y responsabilidad hacia el Patrimonio
- Explorar el mundo que les rodea.
- Ofrecer a los niños contextos de experiencias ricas y diversas que estimulen la curiosidad.

Respetar y cuidar, así como, adquirir una actitud y tomar conciencia, serían las acciones que nuestros alumnos buscaría y perseguirían, principalmente, con sus futuros alumnos.

Pero hay otras alumnos que observan que los vestigios del pasado, también, nos pueden hablar y mostrarnos formas que nos hagan identificar formas de vida, reconocer costumbres y usos, comprender los procesos de fabricación y construcción, descubrir los objetos y herramientas, y todo ello les llevará a comparar y valorar las diferentes formas de vida antes y ahora.

En general, ellos creen que su finalidad sería que al participar y conocer las manifestaciones culturales y artísticas del entorno desarrollará, en los alumnos, una actitud de interés y aprecio hacia la cultura, en este caso andaluza, llevándoles a valorar y respetar la pluralidad cultural, tan diversa en esta ciudad y provincia de Almería.

Para ello creen, y así lo han planteado, que hay que favorecer la participación de los niños y niñas en distintos acontecimientos de su comunidad y en las costumbres y prácticas tradicionales propias de su cultura, para que se interesen y aprendan a integrarse activamente en ellas de manera igualitaria. También se ha de procurar el acercamiento a las formas de expresión y manifestaciones artísticas propias de su entorno cultural para que aprendan a apreciarlas y puedan adoptarlas como modelo de referencia para sus propias producciones creativas. De esta manera llegarán a sentirse artífices de la cultura propia de la comunidad en la que viven y desarrollan actitudes de valoración y respeto hacia cualquier actividad o forma de expresión de carácter cultural.

Y como resultado del encuentro personal de nuestros alumnos con el Patrimonio, hay que decir que en general, la visita resultó positiva, pues algunas de nuestras finalidades, a la hora de plantear este trabajo, se cumplen, ya que se les acercó a su propio Patrimonio histórico-artístico. Descubrieron lugares que desconocían de su propia ciudad, y ésto es de destacar al plantearse casos de alumnos que conocían mejor otras ciudades que la suya propia. Ampliaron conocimientos sobre su historia y profundizaron en ella, así como, sobre arte y urbanismo de la ciudad, analizando detalles que la curiosidad reclamaba en muchas ocasiones. Observaron detenidamente ese circuito diario que recorren y al cual nunca han prestado atención (fachadas, esculturas, jardines, relieves,

edificios, patios....) descubriendo aspectos ignorados hasta el momento, causando en ello una grata satisfacción personal y cubriendo ampliamente muchos aspectos de sus inquietudes investigativas.

Llegado a este punto concluimos que hay individuos que sólo valoran la vía de la sensibilidad al observar el Patrimonio, y pese a ser imprescindible y muy importante, creemos que como formadores se necesita algo más, nuestra intención es, por lo tanto, conseguirlo llegando a un conocimiento más profundo y crítico por parte de nuestros alumnos, y todo ello teniendo como espacio nuestro aula de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA:

- ALVAREZ DE PRADA,G.;(1996); "Cómo elaborar unidades de Historia del Arte", En *IBER*, nº 8, pp. 69-92. Barcelona.
- ARNHEIM,R.; (1977) *Arte y percepción visual psicología del arte creador*. Madrid, Alianza.
- AVILA,R. y ESTEPA,J.; (1997); "El conocimiento profesional de los profesores de Historia del Arte de Bachillerato. Una propuesta metodológica" en *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Sevilla, Diada.
- AVILA,R.; (2000); "Los profesores de Historia del Arte. Análisis de sus concepciones y propuesta de formación" en, *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- BOU,L.M.; (1986); *Cómo enseñar el arte*. Barcelona, Ceac.
- CALABRESE,O.; (1993) *Cómo se lee una obra de arte*, Madrid, Cátedra.
- CALAF,R.; (1996); "La enseñanza de la Historia del Arte: entre borrosidad y la realidad posible" En *IBER* nº 8, pp. 17-24. Barcelona.
- EISNER, E.W.; (1995) *Educando la visión artística*. Barcelona, Paidós
- ESTEPA, J.A; DOMINGUEZ,C.; CUENCA, J.M.; (1998), *La enseñanza de valores a través del Patrimonio*, Lleida, IX Symposium de CCSS.
- GARCIA RUIZ, A.L. y otros; (1993), *Didáctica de las CC.SS. En Primaria*, Algaida, Sevilla.
- GREER,W.D.; (1987); "La educación artística como disciplina. Aproximación al arte como materia de estudio" en, *Arte y Educación*, 1, 115-129.
- GUZMAN PEREZ, M.F.; (1991); "Orientaciones didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la Historia del Arte en la escuela" *Revista de educación de la Universidad de Granada*, nº 5, pp. 71-88.
- GUZMAN PEREZ; M.; (1993) *Arquitectura: percepción y conocimiento. Propuesta didáctica*. Comares, Granada.
- GUZMAN, M.; (1993); *Itinerarios Artísticos de Granada. Propuesta Didáctica*. Granada, Universidad de Granada.
- GUZMAN PEREZ, M.; (1994) *Escultura percepción y conocimiento. Propuesta didáctica*. Granada, Comares
- GUZMAN PEREZ, M.; (1994) *Pintura percepción y conocimiento. Propuesta didáctica*. Granada, Comares.
- GUZMÁN PEREZ, M.; (1999); *Itinerarios histórico-artísticos de la ciudad de Granada*. Granada, Comares.

- HERNANDEZ, F.; JODAR,A.; MARIN,R.; (1991); *¿Qué es la educación artística?*. Barcelona, Sendai.
- JUANOLA,R.; (1992); "Reforma educativa y Educación Artística", *Cuadernos de Pedagogía*, 208, 12-17.
- LLOBET,C.; (2000); "Los conocimientos de Historia del Arte en los alumnos de formación inicial del profesorado de Educación Primaria: un estudio de caso", en PAGES,J, ESTEPA,J., y TRAVÉ,G.; *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva.
- MALINS,I.; (1983) *Mirar un cuadro*. Madrid, Blume.
- POL,E.; (1995); "La enseñanza y el aprendizaje del arte" en, *Signos*, 14, 68-83.
- POL,E y ASENSIO,M.; (1996); "El aprendizaje de los estilos", En *IBER*, nº 8 pp. 25-42, Barcelona.
- READ, H.; (1982) *Educación por el arte*. Barcelona, Paidós.
- SOCIAS BATET, I.; (1996) "El valor del arte y la renovación de la didáctica en las Ciencias Sociales". En *IBER*, nº 8, pp. 7-16. Barcelona.
- TREPAT CARBONELL,C.; (1996); "La lectura de la obra de arte en secundaria", En *IBER* nº. 8, pp. 57-68. Barcelona.
- VENTURI,L.; (1988) *Cómo entender la pintura*. Barcelona, Destino.

EL PAPEL DE LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS

Carmen Cuéllar Lázaro
cuecar@uva.es

Henar Herrero Suárez
hherrero@sdcs.uva.es

Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN: PEQUEÑAS PRECISIONES TERMINOLÓGICAS

Cualquier intento de profundizar y avanzar en un terreno tan fascinante y crucial, pero al mismo tiempo tan dilatado y complejo y tan tibiamente conceptualizado, como es la Didáctica del Patrimonio, requiere en primer lugar una clarificación y una concreción terminológicas, es decir, una definición de lo que en el ámbito educativo se entiende por patrimonio, y más concretamente por patrimonio cultural o histórico-artístico, pues también existe un patrimonio natural o un patrimonio científico-técnico, sólo por poner algunos ejemplos¹.

En este sentido, y a fin de ir aquilatando nuestra terminología, realizaremos un pequeño repaso a las definiciones más comúnmente extendidas y a sus principales aportaciones. Así pues, la concepción promovida por la UNESCO plantea que *“El patrimonio cultural de un pueblo comprende las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así como las creaciones anónimas, surgidas del alma popular y el conjunto de valores que dan sentido a la vida, es decir, las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo; la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y monumentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas”*².

¹ A. Roca y Rosell, investigador del Centro de investigación para la Historia de la técnica ETSEIB, hizo la siguiente denuncia: *“Las palabras tienen vida propia y ganan y pierden prestigio y significado, según los modos, los usos, la sensibilidad. Ahora parece que la expresión “patrimonio” ha ganado puntos en el mundo académico y en el público atento a estas cosas. Pero generalmente cuando hablamos de patrimonio cultural, pensamos, primero, en objetos valiosos, pertenecientes, sobre todo, al terreno del arte, de la artesanía y, también de la arquitectura; más allá de objetos, quizá también pensemos en la literatura; pocas veces en la música culta; y tal vez con más frecuencia, en las tradiciones populares: fiestas, celebraciones, mitología, bailes, canciones, (...). Así mismo, estas referencias no abarcan ni, muchísimo menos lo que compone el patrimonio cultural de la humanidad: quedan algunas lagunas (o mares), entre las cuales nos centraremos en el patrimonio científico o técnico. ROCA ROSELL A., “Conservar (y actualizar) el patrimonio científico” en http://www.uv.es/metode/anuario2000/38_2000.html*

² UNESCO. *Conferencia Mundial sobre Patrimonio Cultural*. México, 1982.

Como se puede observar, la UNESCO nos ofrece una definición un tanto descriptiva y aséptica, que no resuelve las cuestiones fundamentales; pero que al menos incluye dentro de la dimensión patrimonial tanto la cultura con mayúsculas, (la alta cultura, la cultura de las elites o la cultura formal, -como quiera que prefiramos denominarla-), como la cultura con minúsculas, también conocida como cultura popular o no formal.

Desde otro punto de vista, A. Ruiz hace recaer la esencialidad del patrimonio en su capacidad para configurar o modalizar identidades e imaginarios sociales, así, y con esta perspectiva, el autor plantea el patrimonio histórico como “el conjunto de elementos naturales o culturales materiales o inmateriales, heredados del pasado o creados en el presente, en donde un determinado grupo reconoce sus señas de identidad. Se constituye así como en el DNI de una comunidad”³. En esta misma línea también se encuentran los profesores Hernández Cardona y Leniaud, el primero de ellos cuando se refiere a la “cultura o herencia de civilización que otorga una determinada personalidad colectiva”⁴ y el segundo al determinar que el “patrimonio puede considerarse como el conjunto de bienes que una generación transmite a las siguientes con el propósito de que puedan llegar a ser un medio de comprensión de la esencia de la propia historia”⁵, con lo que el patrimonio se entiende como otra forma más de custodiar y desde luego también de conformar la memoria colectiva de las sociedades.

No obstante, y para terminar de perfilar el término que nos ocupa, aún es preciso añadir la perspectiva aportada por la profesora Francisca Hernández, quien abunda en que “el patrimonio no se da a priori, sino que todo objeto, cuando ya ha perdido su valor de uso, puede formar parte de aquél. Y cuando esto sucede, el objeto adquiere un valor patrimonial como resultado de un proceso de apropiación que se ha realizado siguiendo unos determinados criterios que son aplicados por los mediadores”⁶.

1. LOS FINES DE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO: ¿PRÓXIMA ESTACIÓN?

El proceso recién esbozado de selección y fijación de la memoria y consecuentemente de la identidad y de los imaginarios colectivos, a través del patrimonio, puede ser leído e interpretado a la luz de las teorías de la reproducción cultural de Bourdieu y Passeron quienes, -como es sobradamente conocido-, proclaman que la superestructura cultural, -y en especial la escuela y el discurso pedagógico-, actúan como agentes de reproducción y de mantenimiento de los principios arbitrarios de la cultura dominante, de sus categorías de percepción y de sus concepciones de la realidad⁷. Aunque éste no es el objetivo del presente trabajo.

³ RUIZ GARCÍA A., “Patrimonio Histórico-artístico” en *Encuentro medioambiental almeriense: en busca de soluciones* en <http://www.gem.es/materiales/document/document/g10/d10101/d10101.htm>.

⁴ HERNÁNDEZ CARDONA F. X., “Sociedad, patrimonio y enseñanza. Estrategias para el siglo XXI” en GONZÁLEZ GALLEGO I., (Dir.), *La Geografía y la Historia, Elementos del Medio*. M.E.C. ;Madrid, 2002, p. 254.

⁵ LENIAUD J. J., *L'Utopie française. Essai sur le patrimoine*. Mengès, Paris, 1992, p. 3.

⁶ HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ F., *El patrimonio cultural: la memoria recuperada*. Trea. Gijón, 2002, p. 16 (la negrita es nuestra).

⁷ BOURDIEU P. y PASSERON J. C., *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia, Barcelona, 1977, *passim*.

De cualquier modo, este último extremo nos lleva a plantearnos, -aunque sólo sea de una forma muy superficial-, las finalidades y los objetivos educativos que tradicionalmente se han atribuido no sólo al patrimonio sino también a las propias manifestaciones artísticas y a la enseñanza de su historia. Por lo que respecta al primero de los casos resultan muy expresivas las palabras de S. Miralles, quien presenta la cuestión en los siguientes términos:

*Ciertamente, podemos decir que los artistas, a lo largo de las diferentes épocas de la historia, han llevado a buen término y con gran cuidado los encargos de quien coyunturalmente ha ejercido el poder político y social; éste ha sabido cómo utilizar la eficacia y las dotes de seducción y de sugerencia de la obra de arte para transmitir, condicionar y/o aleccionar a sus súbditos según los intereses que este poder tenía. Podemos decir así que el arte, al frente de la historia ha sido un fenómeno que, además de su papel catártico, ha jugado de forma subsidiaria un papel educativo, inculcando al pueblo los valores y los gustos que le son inherentes y que, sin embargo, son los que el poder dicta a los artistas, ya sea en forma de canon, determinando toda una estructura estética, ya sea demandando de los artistas la ejecución de la forma exacta de sus gustos y caprichos*⁸.

En cuanto a la enseñanza del patrimonio, los trabajos de Hernández Cardona, entre otros, ponen de manifiesto cómo durante largas etapas de la historia, los libros de texto han servido a la formación de los ciudadanos en una serie de valores y a la consolidación de los estados-nación, ello mediante la selección de determinados objetos patrimoniales que, paulatina y progresivamente, adquirieron la categoría de emblemáticos para el conjunto de la sociedad. Entre los “objetos escogidos” se contaron: *las grandes catedrales, imagen del poder de la Iglesia, y los grandes palacios, imagen del poder de la monarquía y la nobleza, así como la pintura cortesana y la imaginería religiosa*⁹.

En el presente, las sendas por las que se pretende que transite la enseñanza del patrimonio, (o la estación a la que, al parecer, nos dirigimos), son bien distintas, no en vano en 1996, en la conferencia de Helsinki, los horizontes de la Didáctica del Patrimonio se centraron tanto en resaltar aquellos valores históricos, artísticos y éticos que se encuentran representados en el patrimonio cultural, como en enseñar a respetar las diferentes culturas y potenciar el desarrollo de la tolerancia y la eliminación de las desigualdades y las exclusiones sociales.

Así pues, el patrimonio histórico-artístico ha de ser concebido y trabajado no sólo como un mero conocimiento, lo que hace que rebase los planteamientos de corte academicista que se centran en el estudio de los entresijos del arte y su historia (las formas artísticas, los estilos, el lenguaje artístico...), se trata, en palabras de Caridad Bestard, del *desarrollo de la percepción y la imaginación como aspectos esenciales para aprender Historia, (...) a partir de elementos probatorios o medios que constituyen fuentes históricas*¹⁰. La importancia atribuida por Bestard a las fuentes históricas, -como base

⁸ MIRALLES S., “Arte y educación hoy, carrera hacia una libertad condicionada” en HUERTA R., (Ed.), *Los valores del arte en la enseñanza*. PUV, Valencia, 2002, p. 27.

⁹ HERNÁNDEZ CARDONA F. X., “Sociedad, patrimonio... op. cit., p. 269.

¹⁰ BESTARD GONZÁLEZ M. C., “El patrimonio histórico artístico local como elemento probatorio y medio de enseñanza en el aprendizaje de quinto grado”. <http://www.ucf.edu.cu/publicaciones/anuario99/pedagogia/milagrosbestal.html>. La resolución nº 5 sobre la

esencial de la enseñanza del patrimonio-, es compartida por los profesores Hernández, Pibernat y Santacana, en cuya opinión *cualquier modelo didáctico que se plantee para enseñar la historia -(a través del patrimonio en este caso)-, no puede discutir el uso de las fuentes históricas -(entre las que se encuentran las fuentes patrimoniales)- como base fundamental de la enseñanza*¹¹.

Mas esta declaración programática de intenciones sobre la enseñanza del patrimonio debe ser contrastada con la realidad y con la práctica educativa. En consecuencia, en las páginas que siguen trataremos de acercarnos a una de las múltiples expresiones de la Didáctica del Patrimonio, a través del observatorio de unos materiales didácticos para la enseñanza del español a alumnos extranjeros, en los que, como es obvio, -y ya veremos bajo qué concepciones-, el patrimonio desempeña un papel altamente representativo.

UN OBSERVATORIO: LOS MATERIALES DIDÁCTICOS UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS

Antes de pasar a describir los materiales didácticos que hemos seleccionado para nuestro estudio, creemos que es necesario exponer las razones que nos han movido a elegir el observatorio de la enseñanza del español para extranjeros. Ciertamente, y como ya anunciamos, la posible aportación de una mirada interdisciplinar constituye una razón en absoluto desdeñable, más no la fundamental, siendo el principal atractivo de estos materiales el estar destinados a alumnos procedentes de diferentes culturas. No en vano, nuestra principal hipótesis de trabajo consiste en analizar y poner en valor las potencialidades de la Didáctica del Patrimonio como agente de integración intercultural.

Así pues, hemos trabajado sobre un curso de español para extranjeros, -titulado *Primer Plano 3-*, destinado a alumnos que deseen adquirir un nivel avanzado de español¹². El curso se desarrolla a través del tradicional y convencional libro de texto al que se unen, con un papel notablemente significativo, las casetes y un CD-ROM, además de frecuentes alusiones a documentación y recursos disponibles en la red Internet¹³.

pedagogía del patrimonio, adoptada por el Consejo de Europa en 1998, define la didáctica del patrimonio como una forma de educación que, basándose en el patrimonio cultural, trata de integrar los diferentes modelos activos de enseñanza, asumiendo la liberación de disciplinas y fomentando la estrecha colaboración entre educación y cultura a través de las diferentes formas de expresión y comunicación. En cuanto al marco de aplicación de dicha pedagogía la resolución señala que su concepción y su enfoque ha de ser de carácter interdisciplinar.

¹¹ HERNÁNDEZ F.X., PIBERNAT LL. y SANTACANA J. "Fundamentación epistemológica de una didáctica del patrimonio" en *Iber*, nº 17, p. 33.

¹² *Primer plano*. Ed. Edelsa, Madrid, 2002, está diseñado en cuatro niveles. Los tres restantes son: *Primer plano 1* (dirigido a estudiantes principiantes), *Primer plano 2* (para alumnos con conocimientos básicos), y *Primer plano 4* (curso de perfeccionamiento). Sus autores son Germán Ruipérez García, Blanca Aguirre Beltrán, José Carlos García Cabrero y Esperanza Román-Mendoza.

¹³ El curso se compone de siete unidades, una de carácter introductorio y seis de carácter temático, todas ellas reciben el nombre de episodios y van numerados de cero a seis, de modo que el episodio 0, corresponde a la unidad "Señas de Identidad", el 1 a "La entrevista", el 2 a "De paseo por Madrid", el 3 a "La Prensa en español", el 4 a "En un restaurante, el 5 a "Los problemas de la vivienda" y el 6 a "La Universidad". Cada uno de los episodios comprende las siguientes secciones: "Secuencias de la vida real", "¡A escena!", "Permanezca a la escucha", "Encuadre gramatical", "Se rueda", "Multimedia" y "Archivo de palabras".

De los siete episodios, o unidades temáticas, que comprende el libro, cuatro incluyen aspectos relacionados con el patrimonio, se trata del episodio 0 "Señas de Identidad", -en el que se ofrece una visión global de los distintos aspectos del mundo hispano-, del episodio 2 "De paseo por Madrid", -cuando se refiere a los lugares y los monumentos de la ciudad-, del episodio 3 "La prensa en España", -que al hablar de los géneros periodísticos y la información se centra en el Camino de Santiago-, y del episodio 6 "La universidad española", -en el que, con la Universidad de Salamanca como referente principal, se trabaja sobre la arquitectura renacentista y en particular sobre el Escorial-.

Los contenidos de carácter patrimonial se tratan de manera prácticamente exclusiva y salvo raras excepciones en la sección Multimedia, siendo presentados en formato CD-ROM¹⁴. De manera menos sistemática, el patrimonio se hace patente también en las tareas que han de efectuarse a través de Internet, entre ellas se cuentan la programación de un fin de semana cultural, un viaje a la historia de España a través de los castillos, el turismo rural o la difusión de la Edad de Plata española. Pero veamos de forma más detenida los contenidos y las estrategias empleadas en la enseñanza del patrimonio¹⁵.

ASÍ NOS PRESENTAMOS: EL PATRIMONIO

Como ya hemos comentado, el libro del alumno incluye un CD-ROM de cultura y civilización hispanas, en el que basaremos nuestro análisis¹⁶, y cuyos resultados se presentan, a continuación, en unas tablas en las que se recogen, -con carácter ejemplificador-, los contenidos y las actividades propuestas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje¹⁷. Del mismo modo, y junto a la explicitación de los contenidos, puede resultar interesante el análisis del tratamiento didáctico-pedagógico que el componente cultural presenta en estos apartados.

A este segundo fin, nos hemos basado en si la cultura se presenta como información cerrada (como objeto, cúmulo de información) o si se presenta, en proceso (como práctica)¹⁸. Igualmente, hemos tenido en cuenta si, al tratar los diferentes temas, se hace uso del enfoque contrastivo entre C1 (la cultura de origen) y C2 (la cultura meta en grupos homogéneos desde el punto de vista de su nacionalidad) y el enfoque contrastivo entre las diferentes culturas de los estudiantes y C2 (la cultura meta en grupos

¹⁴ De estos cuatro episodios nos vamos a centrar en los tres en los que el patrimonio presenta un mayor protagonismo en el CD-ROM.

¹⁵ Hemos de recordar que también la literatura forma parte del patrimonio cultural y artístico y a ella se dedican cuatro monográficos del CD-ROM que incluyen: Literatura española desde la Guerra Civil (Ep. 1), Literatura latinoamericana de los últimos 50 años. (Ep. 2), Literatura y cine (Ep. 4) y Literatura de mujeres (Ep. 5). Igualmente se plantean cuestiones referidas a la cultura no formal o con minúscula, como la "cultura empresarial", "La prensa en España", "En un restaurante" o "Los problemas de la vivienda".

¹⁶ A partir de un vídeo introductorio en cada episodio, el alumno dispone de un banco de información sobre el tema que se va a tratar, con un amplio material fotográfico, tablas-resumen de contenidos, así como enlaces a Internet para profundizar en la materia ("Para saber más...").

¹⁷ Las tablas están estructuradas en tres epígrafes: "Vídeo", "Texto escrito" y "Tareas". Cuando la transcripción del contenido sea literal haremos uso de la comillas.

¹⁸ Sobre la importancia de revelar la cultura como un proceso comunicativo en el aula cfr. CUÉLLAR LÁZARO, C., "El profesor de lengua extranjera: «mediador intercultural»", en *Frecuencia-L*, Madrid, 2002.

heterogéneos). Por último, nuestras tablas incluyen un análisis de las “Tareas realizadas con el CD-ROM” recogidas bajo este mismo epígrafe en el tema correspondiente del libro.

**TABLA 2. ANÁLISIS DE CONTENIDOS Y TAREAS:
“El Camino de Santiago”**

1. **Vídeo:**
 - 1.1 **Título:** “El Viaje Prometido”
 - 1.2 **Duración:** 8 minutos y 54 segundos
 - 1.3 **Contenido:** Universalidad e internacionalidad del Camino de Santiago. **Historia:** El origen del Camino y descubrimiento del sepulcro del apóstol Santiago (siglo IX). **Arte:** Ruta del Románico. **Reservas naturales. Hospedaje. Gastronomía. Rutas y Lugares destacados:** Samos, Sarria, Portomarín, Monterroso, Palas de Rei, Melide, Arzúa, Santiago de Compostela (la Plaza del Obradoiro, la Catedral ...).
2. **Texto escrito:**
 - 2.1 **Orígenes:** Muerte del apóstol. Vinculación del apóstol con “Hispania”. Identificación por parte de la monarquía y de la iglesia del Sepulcro de Santiago en tiempos de Alfonso II. Conversión de la tumba de Santiago en punto de peregrinación.
 - 2.2 **Los peregrinos del Románico:** Trazado de la primera ruta del Camino de Santiago y conversión de ésta en una importante vía de comunicación y de intercambio artístico, técnico y de ideas. Aparición del arte Románico al servicio de la peregrinación. Concesión del privilegio jubilar al santuario. Redacción de la primera guía del peregrino (*Codex Calixtinus*). Difusión del culto a Santiago en los nuevos territorios descubiertos-conquistados por España y Portugal.
 - 2.3 **Rutas del Camino:** Trazado y recorrido de las rutas. La ruta establecida en el *Codex Calixtinus*. El *camino francés* con cuatro vías principales. El *camino del norte*. Varios *caminos portugueses*. El *camino inglés*. La *Vía de la Plata*. Ilustración: Dibujo de la ruta de los dos principales caminos que llevaban a Santiago de Compostela.
 - 2.4 **Catedral de Santiago de Compostela:** Historia y motivos del comienzo de la edificación. Finalidades de la misma. Tiempo de construcción. Foto: El Pórtico de la Gloria
 - 2.5 **Las claves del Románico:** Repercusiones de la ruta jacobea en la sociedad, el comercio, la política, la construcción, el nacimiento de las ciudades... y el arte Románico. El Románico un arte de ámbito internacional en la Edad Media. Principales características del templo románico e influencia del mundo árabe. Fotos: Interior de la Colegiata de San Isidoro en León / Exterior de la Iglesia de Santiago y Beamonde en la provincia de Lugo”.
 - 2.6 **Para saber más...** : Federación de Amigos del Camino de Santiago: <http://www.caminosantiago.com>. Federación de las Organizaciones de Amigos del Camino: <http://caminosantiago.org>. <http://jacobeo.net>. Centro Virtual del Instituto Cervantes http://cvc.cervantes.es/actcult/camino_santiago/
3. **Tareas:**
 - 3.1 Gran parte de las actividades se basan en el esquema “pregunta-respuesta” para comprobar el grado de comprensión del contenido de la información ofrecida, por ejemplo: “Explique el origen del nombre de Santiago de Compostela”, “Tras la lectura del texto sobre el Camino de Santiago, enumera tres enclaves emblemáticos del trayecto con los monumentos más característicos que podamos asociar a esos lugares”, en definitiva, se trabaja la cultura como información. También en el libro (65) se pide a los alumnos que después de consultar el CD desarrollen dos tipos de tareas, en las que tienen que demostrar si han comprendido el contenido expuesto en el CD.
 - Una de ellas radica en reconocer si es verdadero o falso afirmaciones, como:
 - 2 Sobre el Camino de Santiago: “Santiago de Compostela es un lugar de peregrinación desde le siglo IX a.d.C.”, “El Camino de Santiago facilitó el intercambio artístico y

- técnico entre los pueblos de Europa”, “La Catedral de Santiago es el monumento más emblemático del románico español”.
- 2 Sobre el estilo románico: “No se encuentra solamente en España”, “Comienza en el siglo X y termina en el XII”, “Se caracteriza por la sencillez de formas”, “Las iglesias estaban orientadas hacia Jerusalén”.
- 3.2 Pero se le ofrece asimismo al alumno la posibilidad de trabajar la cultura en proceso: “En su opinión, ¿de cuántos caminos puede hablarse? Justifique su respuesta”. También en el libro (página 65): “¿Qué significado tuvo y tiene actualmente el Camino de Santiago?”, “En su opinión, ¿Cuál es la ruta más importante y por qué?”

**TABLA 3. ANÁLISIS DE CONTENIDOS Y TAREAS.
“Arquitectura renacentista en España”**

1. **Vídeo**
 - 1.1 **Título:** “El Real Monasterio de San Lorenzo del Escorial”
 - 1.2 **Duración:** 1 minuto y 53 segundos.
 - 1.3 **Contenidos:** Modificaciones al proyecto de Juan Bautista de Toledo. Complejidad del edificio y principales valores: espíritu religioso, Contrarreforma y hermetismo cristiano. Influencia del Pitagorismo y predominio de las formas geométricas cúbicas.
2. **Texto escrito:**
 - 2.1 **Cronología y principales tendencias:** Esplendor artístico del siglo XVI español. Mecenazgo e influencia italiana y flamenca. Arte predominantemente religioso. Tendencias artísticas: el plateresco y el herreriano. Descripción de las principales características de ambos estilos. El Monasterio de San Lorenzo del Escorial como máxima expresión del estilo herreriano. Principales centros peninsulares de producción artística en el siglo XVI: Burgos, Salamanca, Valladolid, Toledo, Valencia y Zaragoza (áreas todas ellas de gran relevancia económica). Fotos: Panorámica del Hostal San Marcos de León / Detalle de la portada del Hostal San Marcos / Patio de los evangelistas del Monasterio de El Escorial.
 - 2.2 **Estilos arquitectónicos:**
 - A.- **El estilo plateresco.**
 - 2 1.- **Características:** Fusión de la corriente florentina con la tradición mudéjar española. Orígenes del término *plateresco*. Principales elementos decorativos. Salamanca, primer foco del estilo renacentista a finales del XV y la primera mitad del XVI. Fases del plateresco: el estilo isabelino (1480-1540), llamado también gótico-plateresco, y el estilo plateresco-renacentista, también conocido simplemente como plateresco (1540-1560)”. Foto: Patio del Palacio de Carlos V.
 - 2 2. **Artistas más destacados (arquitectos).** Diego de Siloé (¿?-1563). Foto: Escalera Dorada de la Catedral de Burgos. Rodrigo Gil de Hontañón (1505-1577). Alonso de Covarrubias (1488-1570). Fotos: Palacio arzobispal de Alcalá de Henares / Portada del Hospital de Santa Cruz en Toledo.
 - 2 3. **Monumentos.** Entre los edificios representativos del estilo plateresco, destaca: Fachada de la Universidad de Salamanca (Foto: Fachada de la misma); Fachada de la Universidad de Alcalá de Henares (Foto: Portada de la Universidad); Catedral de Granada (Foto: Interior de la Catedral); Catedral de Málaga (Foto: Fachada principal); Hospital de Santa Cruz (Foto: Fachada del Hospital); Iglesia de San Esteban.
 - El estilo herreriano.**
 - 2 1. **Características.** Origen de la denominación. Principales rasgos característicos: sencillez de sus formas, grandiosidad de los edificios y ausencia de elementos decorativos. Tendencia mística basada en la combinación de lo monumental con la

sobriedad ornamental. Preferencia de Felipe II por este estilo arquitectónico. Presencia del herreriano en las ciudades castellanas y en Andalucía, así como en México. Foto: Vista aérea del Monasterio de El Escorial.

2 **2. Artistas más destacados.** Juan de Herrera (h. 1530-1572) y Juan Bautista de Toledo (¿?- h. 1567).

2 **3. Monumentos:** El Real Monasterio de San Lorenzo de El Escorial (Fotos: Fachada principal / Interior de la Iglesia). Catedral de Valladolid (Foto: Fachada puerta principal). Lonja de Zaragoza (Foto: interior de la Lonja).

2.3 Para saber más...: listado de las universidades españolas más antiguas y año de fundación.

3. Tareas:

3.1 Los alumnos deben responder a preguntas como por ejemplo: “¿En qué se diferencian el estilo plateresco y el herreriano?”, “¿Qué influencias se unen en el estilo plateresco?” Es decir, se trabaja la cultura como información. Asimismo en el libro (página 65) se les pide, que reconozcan si es verdadero o falso afirmaciones como: “Las Universidades de Salamanca y Valladolid son del siglo XIII”, “Los dos estilos más representativos de la arquitectura renacentista en España son el plateresco y el herreriano”.

3.2 También se le ofrece al alumno la posibilidad de trabajar la cultura en proceso, interesándose por la cultura del propio alumno, favoreciendo la interculturalidad en el aula: “¿Cuál es la universidad más antigua de su país? ¿En qué año se fundó?”.

CONCLUSIONES

Quizás la primera y más obvia conclusión que podemos extraer del análisis precedente es la progresiva importancia atribuida a los contenidos de carácter patrimonial en la enseñanza de las lenguas. Una buena muestra de esta nueva perspectiva la constituye el CD-ROM sobre el que hemos trabajado. Lo que en cierto modo contrasta con la menor presencia de los contenidos patrimoniales en el libro de texto, -mucho más centrado en la enseñanza de los aspectos lingüísticos, concebidos bajo un enfoque funcional y comunicativo-. Ello nos hace reflexionar sobre cuestiones tales como la posible idoneidad de los formatos multimedia para la enseñanza y el aprendizaje de aspectos patrimoniales, o la idea de que, a pesar del fuerte incremento del componente cultural, éste sigue jugando un papel complementario y no constitutivo. De cualquier modo, lo que resulta palmario es que los contenidos culturales o patrimoniales dejan de intervenir como un mero apéndice justificativo y ornamental, tal y como, en cierto modo, se habían concebido hasta no hace mucho tiempo para pasar, paulatinamente, a formar parte del currículo escolar.

En segundo lugar, y junto a las constataciones de tipo cuantitativo, otro aspecto que resulta especialmente significativo y paradigmático es la coincidencia de los grandes centros de interés trabajados en el material didáctico, (el Camino de Santiago y el Escorial), así como la selección efectuada en el aparato iconográfico-fotográfico, con algunos de los elementos más expresivos de la función de persuasión ideológica y de sumisión al poder de la iglesia y de la monarquía ejercidos por el arte y el patrimonio, tal y como señalaba Hernández Cardona para los libros de texto decimonónicos. Aunque, quizás, en el presente esta función se haya desnaturalizado, perviviendo en la forma como una inercia de la tradición educativa.

En tercer lugar, entendemos que la selección de contenidos del material que hemos trabajado insiste en la perpetuación de una enseñanza del patrimonio de corte

académico, basada en un aprendizaje fundamentalmente conceptual y anclada en el suministro y la reproducción de la información, con un fuerte afán enumerador, descriptivo y clasificador, a pesar de que, como veremos más adelante, se incluyen algunas actividades que apuntan hacia nuevos horizontes, atentos a la cultura como proceso y a la dimensión intercultural.

Entre las inercias educativas detectadas en el material didáctico se observa también un claro sesgo a favor de la denominada alta cultura o cultura con mayúsculas, sin apenas concesiones a la cultura popular, eso sí con leves novedades, como es la inclusión de cantantes de ópera o directores de cine entre las personalidades más destacadas en el mundo artístico español. No obstante, donde quizás sí que se produce una cierta apertura del concepto de cultura es en el tema dedicado al Camino de Santiago en el que se introduce una perspectiva más amplia y global.

En cuanto al tratamiento que se le otorga al contenido cultural para su trabajo en el aula, cabe destacar el empleo de actividades de pre-audición y de pre-lectura que activan los conocimientos previos de los alumnos, despertando su interés por el tema, es decir, tratando de motivarles¹⁹. Una vez consultado el CD-ROM se realizan distintos tipos de actividades, como el uso tradicional de preguntas sobre el contenido, con el objetivo de determinar el mayor o menor grado de comprensión del mismo. De esta manera, se plantean cuestiones como: “¿En qué se diferencian el estilo plateresco y el herreriano?”, “¿Qué influencias se unen en el estilo plateresco?”, etc. También se trabaja con los alumnos ejercicios que responden al esquema de “verdadero/falso”, por ejemplo: “Santiago de Compostela es un lugar de peregrinación desde el siglo IX a.d.C.”, “El Camino de Santiago facilitó el intercambio artístico y técnico entre los pueblos de Europa”, “La Catedral de Santiago es el monumento más emblemático del románico español”.

Igualmente se presentan actividades que permiten un margen de interpretación, trabajándose la cultura en proceso, ofreciendo al alumno la oportunidad de opinar sobre el tema. Así aparecen enunciados del tipo: “Busque más información sobre tres de los personajes y tres de los términos que aparecen señalados en negrita. ¿Por qué cree que son relevantes para la descripción del país donde se incluyen?”.

Por último, y más interesante, dada la relevancia que la educación intercultural está adquiriendo en el momento actual, se incluyen actividades que potencian la integración en el proceso de aprendizaje de la cultura origen (C1) y de la cultura meta (C2), es decir, de la cultura del propio alumno, su propia realidad cultural, y la cultura objeto de estudio. Un ejemplo de ello sería: Cuál es la universidad más antigua del país del alumno y en qué año se fundó. Esto supone, sin lugar a dudas, y aunque sea de manera muy tenue, un paso adelante hacia la búsqueda de la interculturalidad en el aula, siendo ésta, quizás, una de las principales aportaciones que la Didáctica del Patrimonio puede hacer al ámbito educativo y a la sociedad en general.

¹⁹ Por ejemplo, en “Tareas con el CD-ROM” del libro se les pide que antes de consultar el mismo anoten lo que sepan sobre el Camino de Santiago y las peregrinaciones en la actualidad (pág. 65), o sobre el Renacimiento en España y en Europa (pág. 113).

Así pues, y para concluir, creemos que la Didáctica del Patrimonio puede constituir un vehículo óptimo para rebasar las distancias que separan a las diferentes culturas, y constituirse en un vehículo de integración y convivencia, a través del conocimiento mutuo y del respeto y la tolerancia con las diferencias, procedentes, en muchos casos, de la trayectoria histórica y del pasado de las distintas colectividades.

EL TRATAMIENTO DEL PATRIMONIO EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA. REALIDADES Y DESAFÍOS.

Pilar Blanco Lozano.
Domingo Ortega Gutiérrez.
Josefa Santamarta Reguera.
pblanco@ubu.es

Universidad de Burgos.

EL PATRIMONIO: SU CONCEPTUALIZACIÓN.

El concepto de Patrimonio no es un concepto cerrado y simple, sino por el contrario complejo y dinámico, que ha evolucionado con el paso del tiempo y que naturalmente seguirá modificándose. Así, mientras que hasta hace pocos años el patrimonio se asociaba únicamente con las grandes obras arquitectónicas, escultóricas o pictóricas, símbolos del poder de los grupos sociales dominantes en las sociedades pasadas, hoy han adquirido también la categoría patrimonial otra serie de elementos, pertenecientes más a la cultura popular, que van desde un conjunto urbano hasta los más simples objetos e instrumentos de la vida cotidiana representativos de otras épocas.

Evidentemente las modernas corrientes de investigación historiográfica, preocupadas por poner de relieve la importancia también de las capas inferiores de la sociedad, de lo cotidiano y de las mentalidades en la evolución de lo social, así como las aportaciones de nuevas disciplinas tales como la Etnología, Antropología y la Arqueología en sus recientes modalidades de Industrial, Urbana, etc., junto con una progresiva democratización de la sociedad occidental contribuyen en gran medida a explicar esta expansión conceptual del término “patrimonio”.

Teniendo en cuenta estas consideraciones partimos, pues, para el desarrollo de esta comunicación por considerar “patrimonio” todo aquel conjunto de obras o de restos, ya sean materiales o no, que por sus valores estéticos, históricos, simbólicos, lingüísticos, técnicos, etnográficos, etc. sirven para definir y caracterizar a una sociedad, tanto en su dimensión actual como en su devenir histórico (Equipo Directivo de IBER, 1994).

EL PATRIMONIO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

Esta etapa educativa, que marca el comienzo de la obligatoriedad de la enseñanza, pretende alcanzar el desarrollo integral del alumno, de su identidad personal y social, su autonomía de acción en el medio y la adquisición de instrumentos básicos de aprendizaje.

El Área *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*, de carácter marcadamente interdisciplinar, contribuye de manera muy eficaz a lograr estos objetivos. El Medio se convierte en el núcleo integrador del Área y de todos los aprendizajes de la Etapa. El estudio del Patrimonio, en su acepción más amplia, se incluye de forma explícita tanto en los contenidos de conocimientos de este Área, como en los procedimientos que hay que aplicar sobre él y en las actitudes que deben desarrollarse para su valoración y defensa. De los 10 Bloques Temáticos que el currículum plantea para este Área en Primaria, interesan especialmente a nuestros objetivos dos: el "Paisaje" y "Cambios y Paisajes históricos".

El primero de ellos, el "Paisaje", establece, entre otros, como contenidos conceptuales (M.E.C., 1992, 21-22):

El conocimiento de los elementos del paisaje natural y de las grandes regiones naturales españolas.

La distinción entre paisaje rural y urbano como consecuencia de la presencia humana.

La actividad transformadora del hombre sobre el paisaje, que puede discurrir desde su conservación a su degradación o mejora.

La diversidad de paisajes en la comarca y en la Comunidad Autónoma y sus semejanzas y diferencias con el de otras Comunidades Autónomas.

Los procedimientos a desarrollar serían principalmente la observación directa del paisaje y el uso, elaboración e interpretación de informaciones diversas. El desarrollo de la sensibilidad y respeto por la conservación del paisaje y la valoración de la diversidad y riqueza de los paisajes del territorio español son las actitudes que se pretenden alcanzar trabajando este Bloque temático (M.E.C., 1992, 22-23).

Junto a él, el denominado "Cambios y Paisajes históricos" posibilita en gran medida el desarrollo del patrimonio en el currículum de Primaria. Así entre los conceptos figuran los siguientes (M.E.C., 1992, 36):

Fuentes orales, escritas, audiovisuales y materiales para la reconstrucción del pasado.

Evolución de algún aspecto básico de la vida cotidiana a lo largo de la historia (vestido, rasgos del paisaje, vivienda, transporte, etc.).

Formas de vida cotidiana en la sociedad de las grandes épocas históricas.

Vestigios del pasado en nuestro medio como testimonios de la vida en otras épocas:

- Restos materiales: monumentos, edificios, objetos, instrumentos.
- Costumbres y manifestaciones culturales: fiestas, gastronomía, arquitectura, pintura, música, deportes, etc.
- Documentos orales, escritos y visuales.

De los contenidos procedimentales destacan sobre todo dos (M.E.C., 1992, 37):

Recogida, archivo y clasificación de diversos documentos históricos relativos a la historia personal y familiar y al pasado histórico (fotografías, documentos personales y familiares, cromos, recortes de prensa, objetos diversos, canciones, etc.).

Iniciación en la recogida de información sobre el pasado a partir de restos arqueológicos, imágenes, obras de arte y textos escritos sencillos.

Al señalar las actitudes correspondientes a este Bloque de contenidos, el currículum utiliza expresamente el término "patrimonio" y todas ellas giran en torno a él. Así se dice (M.E.C., 1992, 37):

Respeto por el patrimonio cultural y natural (fiestas, artesanía, juegos, gastronomía, vestidos, vivienda, etc.) de la comunidad e interés por su mantenimiento y recuperación.

Valoración y respeto por las costumbres y formas de vida de los antepasados.

Consideración de los objetos cotidianos actuales como portadores potenciales de información histórica para las generaciones venideras.

Valoración y conservación de los restos histórico-artísticos presentes en el medio como fuentes de información sobre la historia de nuestros antepasados.

Responsabilidad y cuidado en el uso y consulta de documentos históricos.

Observamos, pues, que el currículum de Primaria contempla el Patrimonio como un valor educativo a desarrollar en los alumnos a través de las actitudes de valoración y preservación, que sólo se conseguirán mediante el trabajo de los contenidos de conocimiento utilizando procedimientos activos, críticos y participativos.

Los condicionantes psicológicos de la Etapa determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje y la secuenciación de los contenidos. Debido a que determinados conceptos, procedimientos y actitudes no se adquieren en toda su complejidad de una vez, debemos adoptar una estructura cíclica en la organización de los contenidos por Ciclos y Cursos, de forma que garanticemos un estudio progresivo en profundidad de los contenidos curriculares, acorde con el ritmo evolutivo de los escolares. Respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, éste debe partir de la observación y de la experiencia vivencial del alumno con su medio natural y social, porque además de ser motivador para el estudio es favorecedor de aprendizajes significativos. El contacto con la realidad debe realizarse a través de la actividad sobre la realidad misma, actividad que debe ser manipulativa, sensorial, motriz e intelectual. Esta actividad experimental debe fundamentarse en el método científico, instrumento de que disponemos para abordar los problemas que el Medio plantea. La iniciación al método científico y el conocimiento, afianzamiento y consolidación de procedimientos básicos es uno de los objetivos fundamentales de la etapa.

Teniendo en cuenta estas consideraciones didácticas se deduce fácilmente la importancia que el estudio del paisaje natural y de la localidad o de la ciudad en la que vive el alumno tiene en los estudios de Primaria, e igualmente se descubren las potencialidades de estos estudios respecto al conocimiento del Patrimonio natural y cultural. Los estudios del entorno en general pueden constituir un lugar para la interdisciplinariedad y un motor de aprendizajes instrumentales básicos. Su utilidad, desde la perspectiva constructivista, es la de servir como un eje más en la disposición en espiral de los temas de estudio (Prats, 1988, 2).

El trabajo directo sobre la localidad, urbana o rural, es una importante fuente de conocimiento del Patrimonio en sus distintas manifestaciones:

1. Ecológico: ecosistemas naturales propios de la zona o comarca.

2. Lingüístico: a través de la toponimia de la propia localidad, calles, vías de comunicación, accidentes geográficos, pueblos de la comarca, etc.
3. Artístico: por medio de la observación y estudio de la enorme variedad de edificios y vestigios civiles y religiosos que podemos encontrar en cualquier núcleo de población por pequeño que sea.
4. Histórico: expresado en la documentación escrita y en los restos arqueológicos, y materiales iconográficos e instrumentales conservados en sus Archivos y Museos, depositarios de su legado pasado.
5. Urbano: estructura y trazado urbano, funciones, red viaria.
6. Tecnológico-industrial: herramientas, máquinas, objetos de uso doméstico, puentes, red de carreteras, líneas de ferrocarril, etc.
7. Etnográfico: canciones, cocina típica, vestidos, juguetes, fiestas populares, etc.

Pero centrar el estudio en lo local no debe llevarnos a caer en el "chauvinismo" y en actitudes insolidarias provocadas por una supervaloración del patrimonio propio (Prats, 1988, 4), sino que debe hacerse para aprovechar sus enormes posibilidades para el aprendizaje por descubrimiento, ayudando a reforzar en los alumnos la adquisición del método científico y el hábito de la observación.

Una vez conocida su localidad y su entorno inmediato, adiestrado el alumno en el uso de los procedimientos más adecuados para ello y despertado en él actitudes de valoración y respeto hacia lo que constituyen sus señas de identidad, el profesor puede orientar al alumno a poner todo eso al servicio del conocimiento y valoración de otras realidades sociales y culturales más alejadas espacialmente a él, como la Comunidad Autónoma, España, Europa y el mundo, a las que progresivamente se sentirá vinculado en la medida que se va desarrollando su capacidad intelectual.

La enseñanza de la ciudad y la valoración de su patrimonio se pueden convertir, por tanto, en un eje casi transversal del currículum de Primaria. Este eje sirve para realizar la globalización e integración de los saberes aportados por las distintas disciplinas científicas, tanto Naturales como Sociales, que conforman el Área de "Conocimiento del Medio", y facilita asimismo la interdisciplinariedad con las restantes Áreas que configuran el currículum de Primaria, especialmente con las de Lengua Castellana y Literatura y Educación Artística, para el desarrollo del tema que ahora nos ocupa: el Patrimonio.

Así desde el Área de *Lengua y Literatura* (M.E.C. 1992, 20-29) se trabajan los distintos usos y formas de la comunicación oral y escrita y sistemas de comunicación verbal y no verbal, que ponen al alumno en contacto con textos literarios de tradición oral (canciones, romances, cuentos y leyendas populares, refranes, adivinanzas, etc.) y de tradición escrita (poemas, teatro, obras literarias) y con las nuevas formas de comunicación por medio de la imagen y la publicidad, que le permitirán valorar la lengua escrita como medio de información y de transmisión de cultura y apreciar la diversidad lingüística de España y de la sociedad en general como una manifestación cultural y patrimonial enriquecedora.

Por su parte la *Educación Artística* (M.E.C. 1992, 23-37) formará a los alumnos en las enormes posibilidades de comunicación que representa la imagen y la forma, así como en la expresión musical y corporal, que se traducen en manifestaciones culturales

diversas que forman parte de nuestro patrimonio: dibujo, pintura, modelado, arquitectura, cine, canto y música instrumental, danza, etc. Por esta razón, uno de sus ocho bloques temáticos se dedica precisamente al conocimiento de las "Artes y la Cultura" con contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que desarrollan plenamente el concepto de Patrimonio.

En definitiva, la conclusión que podemos extraer del análisis del currículum de Primaria es que éste abre numerosos caminos para el tratamiento del patrimonio en la escuela. Su mayor o menor desarrollo en el aula va a depender de las decisiones últimas que adopten los Centros y equipos de profesores en el diseño de las unidades didácticas correspondientes a cada Nivel y Ciclo.

RELACIONES DEL PATRIMONIO CON LOS TEMAS TRANSVERSALES.

Otro de los aspectos curriculares a través del cual podemos analizar el tema del Patrimonio son los denominados ejes transversales. Veamos algunas de estas relaciones.

El tratamiento de la educación para la *igualdad de oportunidades entre ambos sexos* (MEC, 1992, 14-16) puede realizarse, además de otras muchas formas y maneras, a través del conocimiento de las distintas manifestaciones culturales producidas por hombres y mujeres a lo largo de la Historia. Algunos de los contenidos curriculares de las diversas Áreas que pueden ser estudiados bajo este prisma podrían ser:

Conocimiento y valoración crítica de los prejuicios sexistas presentes en nuestras costumbres y tradiciones, y recuperación e integración del patrimonio cultural de las mujeres.

Investigar sobre las escasas posibilidades que han tenido las mujeres en la producción científica, lingüística, literaria y artística.

Actitud crítica ante los mensajes transmitidos por los textos escritos, los textos literarios, los mensajes de los medios de comunicación y los usos de la lengua que suponen una discriminación sexual.

El análisis del contenido sexista del lenguaje plástico y de las tradiciones populares, extrayendo las consecuencias derivadas de ello, para producir la necesaria transformación de actitudes, valores y normas.

La valoración del papel de las mujeres en la obra de arte y en la producción musical, en tanto que objetos y sujetos de las mismas y sus consecuencias sociales.

La costura, los tejidos, tapices, etc., como creaciones artísticas devaluadas y su necesario reconocimiento.

Las aportaciones de hombres y mujeres a la historia del Arte, de la Literatura, de la Música y su diferente valoración social.

Del mismo modo, el conocimiento, respeto y valoración de la diversidad histórica y cultural de España como una realidad distintiva y enriquecedora de nuestro patrimonio colectivo, contribuye en gran medida a fomentar la dimensión *educativa para la Paz*. Solo a través del conocimiento se puede llegar a comprender, amar, respetar y admirar al "otro" y a sus manifestaciones creadoras. Para ello es necesario una actitud de apertura y diálogo. Desarrollar en nuestros alumnos tales actitudes y despertar en ellos el interés y la curiosidad por conocer la realidad plurilingüe y pluricultural de España, así como otras culturas diferentes a la nuestra es educarles para desarrollar actitudes pacíficas y solidarias

en la convivencia, y actitudes de respeto, admiración y conservación del Patrimonio legado de la Humanidad.

La *educación para el Consumo* (MEC, 1992, 33-43) igualmente puede relacionarse con la educación en los valores patrimoniales. Descubrir y analizar las características consumistas de la sociedad actual y el poderoso influjo de la publicidad en el consumo, permitirá a los alumnos conocer, de acuerdo con sus capacidades a lo largo de la educación obligatoria:

Los factores y actividades humanas que degradan el medio ambiente, despertando la sensibilidad y el respeto consecuentes para su conservación y mejora.

El carácter finito de los recursos naturales y la necesidad de racionalizar su uso, conservarlos y renovarlos.

Las determinaciones sociales que condicionan el consumo de textos literarios, de obras de arte, de objetos de diseño, etc.

El consumo de la música en la sociedad actual y su uso en ocasiones indiscriminado, generando el problema del ruido.

Los contaminaciones urbanas y su incidencia en la conservación del patrimonio artístico.

La importancia del ocio como actividad humana con posibilidades creativas y de satisfacción personal. En este sentido, la enorme riqueza de nuestro patrimonio cultural abre infinitas vías para planificar actividades de ocio y tiempo libre de forma autónoma y creativa, como respuesta a otras ofertas de carácter más alienante y consumista. Actividades diversas que van desde la práctica de deportes y juegos populares y tradicionales, pasando por la utilización de espacios de gran belleza natural para la práctica deportiva (senderismo, montañismo, alpinismo, esquí, etc.), o por la afición a la lectura o por la práctica de un turismo cultural, para llegar incluso hasta la participación en campos de trabajo de tipo arqueológico o recuperación del patrimonio histórico-artístico.

Pero si como observamos la Educación para el Consumo guarda una estrecha vinculación con otro de los ejes transversales de gran interés en el currículum, la *Educación Ambiental*, hemos de decir que es con éste último eje con quien el estudio del Patrimonio establece unas conexiones más vigorosas y fructíferas. El concepto de Medio Ambiente es un concepto global, que debe ser considerado en su totalidad, esto es, tanto en sus aspectos naturales como en los aspectos creados por el hombre, tecnológicos y sociales, así como en sus complejas y continuas interacciones. En consecuencia, educar medioambientalmente no solo significa considerar y tratar de buscar soluciones a los problemas ambientales que afectan al patrimonio natural, sino también aquellos otros que inciden sobre el patrimonio histórico-cultural. La mayoría de los contenidos de la Educación Ambiental (MEC, 1992, 32-52) aparecen agrupados en torno al Área de "Conocimiento del Medio" en Primaria. La estrecha unión de este Área con el Patrimonio -como ha quedado reflejado en el análisis anterior- permite a su vez deducir la coincidencia entre los enfoques ambiental y patrimonial. Ambos enfoques precisan igualmente presentar los contenidos a la luz de la experiencia vital del alumno, agrupados en torno al conocimiento del medio y en torno a ejes significativos para él, que tengan que ver con su experiencia y sus vivencias cotidianas, favoreciendo un tratamiento globalizador e interdisciplinar.

En fin, todos los contenidos curriculares, tanto de las diversas Áreas cuanto de los distintos ejes transversales, se orientan hacia el objetivo último de una educación obligatoria, cual es la *educación moral y cívica* de los más jóvenes de la sociedad. Es la formación en valores, actitudes y normas, que el currículum recoge también como parte esencial de la acción educativa en la búsqueda de una educación integral.

En definitiva, podríamos concluir de este análisis que el propio Patrimonio reúne las condiciones necesarias para constituirse él mismo en un eje transversal, aunque no haya sido reconocido oficialmente como tal en el currículum. Esas condiciones son:

Servir de eje o centro de interés para estructurar los contenidos de forma globalizada o interdisciplinar según los momentos educativos.

Posibilitar una enseñanza activa y la utilización del método inductivo-experimental mediante la relación interactiva que puede y debe producirse entre el alumno y el patrimonio natural y artístico-cultural que le rodea.

Facilitar aprendizajes funcionales y no academicistas.

Contribuir al desarrollo en el alumno del concepto de sociedad.

Fomentar valores y actitudes básicas en la sociedad actual: de respeto, tolerancia, sensibilidad, valoración, defensa, conservación y mejora del legado patrimonial.

CONCLUSIONES Y DESAFÍOS.

Hemos visto que el conocimiento y valoración del Patrimonio quedan recogidos como contenidos curriculares en Primaria. El concepto de Patrimonio que plantea el currículum oficial responde a la conceptualización del mismo que hacíamos al comienzo de esta comunicación, es decir, una concepción identificadora del Patrimonio no sólo con sus obras más emblemáticas y de mayor excelencia artística, sino también con las creaciones de las clases populares. Además concibe el término "patrimonio" en su totalidad, esto es, tanto en los aspectos referidos al patrimonio natural y ecológico cuanto a los del patrimonio histórico-cultural. A través del análisis efectuado hemos apreciado también las grandes potencialidades que el Patrimonio presenta para el desarrollo curricular, permitiendo aplicar los principios psicopedagógicos que caracterizan la reforma educativa

En consecuencia, si por un lado el currículum oficial permite y prescribe la enseñanza del Patrimonio, y por otro nuestro Patrimonio está ahí, al alcance de nuestras manos, reclamando nuestra atención y aportando sus valores educativos, sólo resta la voluntad de llevarlo a la práctica educativa a través de una acción eficaz. Esto plantea una serie de desafíos tanto a las autoridades educativas y equipos de profesores, como al conjunto de instituciones con competencias en materia de Patrimonio.

La Comunidad Autónoma de Castilla y León, que recibió las competencias en Educación en Enero del 2000, deberá plantearse en fechas próximas introducir de forma explícita el conocimiento del amplísimo patrimonio castellano-leonés como parte fundamental del currículum en Primaria, y con personalidad propia, no como un simple añadido. Nuestro patrimonio debe ser objeto de una programación clara y definida. Los alumnos de esta región deberán conocer con precisión los aspectos patrimoniales concretos existentes en su Comunidad, referidos a los distintos espacios geográficos o históricos que estudien en su evolución y en el marco del conocimiento del Medio propio.

Así lo ha hecho ya a la hora de elaborar el currículum autonómico de la E.S.O. y del Bachillerato (Junta de Castilla y León, 2002), cuya implantación ha entrado en vigor en el presente curso académico 2002-03. Por ello, confiamos que procederá en la misma dirección respecto del currículum de Primaria.

En cualquier caso, será responsabilidad de los Centros y equipos de profesores hacer que este planteamiento del Patrimonio sea una realidad en el aula. El profesorado de Educación Primaria no encontrará excesivas dificultades para integrarlo en sus unidades didácticas, fundamentalmente en el Área de Conocimiento del Medio

La adaptación de los libros de texto a este objetivo es otro reto que facilitaría el trabajo de los profesionales de la educación. Sus informaciones gráficas y textuales deben servir no sólo como pretexto para iluminar contenidos más generales de tipo histórico o geográfico, sino fundamentalmente para dar a conocer las expresiones más representativas de nuestro patrimonio cultural, y poder analizar sus características formales, sus avances técnicos y su significado social. Por otro lado, sería necesaria la elaboración de nuevos materiales curriculares, que permitan al profesor preparar con facilidad unidades didácticas que profundicen en los estudios del patrimonio local o regional, contextualizándoles a su vez con los aspectos generales del programa.

En cualquier caso, el profesorado debe estar abierto a aprovechar siempre todos los recursos que ofrece el entorno inmediato: la propia ciudad, sus archivos y museos, exposiciones, manifestaciones culturales, festivas, etc.

Las ciudades constituyen auténticos museos vivientes donde poder estudiar de forma directa el rico legado del pasado y los cambios sufridos a lo largo del tiempo. Sus centros históricos, depositarios de la singularidad de la ciudad, están sufriendo hoy un lamentable proceso de degradación y necesitan intensos procesos de renovación y recuperación. Su utilización didáctica permite al alumno valorar el contraste entre las formas de vida del pasado y las del presente y evocar épocas no vividas, pero persistentes en la memoria colectiva. Solo así, a través de su conocimiento, podremos generar entre los más jóvenes actitudes de respeto, de cuidado y la conciencia de la necesidad de su conservación.

Los Archivos municipales, parroquiales y de otras instituciones de la ciudad son otro de los recursos a explotar didácticamente. Mediante el contacto directo con los documentos, los alumnos tomarán conciencia del valor y la fragilidad de los mismos y de la necesidad de conservar adecuadamente el patrimonio escrito (Canela y otros, 1988, 11). Sin embargo, estas instituciones no están preparadas en su mayoría para atender una demanda masiva de estudiantes. Se hace necesaria una buena disposición por parte de los centros de enseñanza y de los Archivos para poder encontrar soluciones adecuadas a los problemas que su uso didáctico plantea. La creación en los centros escolares de unos archivos históricos, compuestos de facsímiles o de fotocopias de fondos documentales (Prats, 1988, 3 y 1996, 102) puede ser otra vía para acercar al alumno a las técnicas de investigación histórica y al conocimiento del patrimonio histórico-documental. Inevitablemente los organismos locales, provinciales o autonómicos deberían colaborar activamente con su apoyo institucional, económico y técnico a la formación de estos archivos históricos en los centros.

Y lo mismo cabría decir de los Museos. Estos espacios pueden ayudar al alumno a imaginar otras épocas, para poder reflexionar luego sobre ellas. Es cierto que en los últimos años se han mejorado mucho las técnicas expositivas en los Museos y se han creado en ellos departamentos de Educación y Acción Cultural. Pero lamentablemente esto solo ocurre en unos pocos de mayor proyección y dotados de mejores recursos. Sin embargo, la mayoría siguen sin estar demasiado preparados para su utilización didáctica. Sería bueno y conveniente que dispusieran de salas específicas para el aprendizaje escolar, donde el número y la calidad de las piezas expuestas estén pensadas y programadas para realizar actividades de descubrimiento por parte del alumnado, por ejemplo, del tipo de talleres (Prats, 1988, 3). Los responsables culturales deberían concienciarse de la necesidad de crear museos más vivos, de realizar reconstrucciones del pasado a estilo parques o complejos históricos, como hay en otros países europeos (Santacana, 1991), que permitan reproducir o simular determinadas épocas históricas.

En fin, en el ámbito de cada una de las ciudades donde residimos se deberían poner a contribución todos los recursos humanos, materiales e institucionales existentes a fin de conservar y proteger nuestro rico y singular patrimonio y hacerlo más accesible a los fines educativos. La organización de un servicio pedagógico sobre el patrimonio artístico-cultural de cada ciudad constituiría una vía muy eficaz para canalizar tantos esfuerzos individuales, que muchas veces se agotan en el camino. Dicho servicio pedagógico sería el fruto de una decidida y comprometida coordinación entre las distintas instituciones relacionadas con el Patrimonio: la comunidad científico-universitaria, la comunidad educativa, la Iglesia, las Comunidades Autónomas, los Ayuntamientos, la Diputaciones... Todas ellas, y cada una desde su competencia respectiva, deberían colaborar y comprometerse a trabajar en proyectos educativos que sirvan para despertar en los ciudadanos del mañana el interés por conocer, vivir, amar, respetar y cuidar ese precioso y único legado patrimonial que recibimos de nuestros mayores y que deseamos transmitir en las mejores condiciones, e incluso enriquecido, a las siguientes generaciones.

BIBLIOGRAFÍA:

- CANELA, M., CUÑE, B. y SALAT, T. (1988): "El trabajo en el archivo. Técnicas de investigación histórica", en *Apuntes de Educación. Ciencias Sociales*, 29, pp. 11-12. Anaya, Madrid.
- EQUIPO DIRECTIVO DE IBER (1994): "El patrimonio histórico-artístico en una nueva dimensión curricular", en *Iber*, 2, pp. 4-6. Grao, Barcelona.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2002): *Educación Secundaria Obligatoria. Currículo*. Valladolid.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2002): *Bachillerato. Currículo*. Valladolid.
- M.E.C. (1992): *Primaria*. Madrid.
- PRATS, J. (1988): "La historia local: notas para una metodología", en *Apuntes de Educación. Ciencias Sociales*, 29, pp. 2-4. Anaya, Madrid.
- PRATS, J. (1996): "El estudio de la historia local como opción didáctica, ¿destruir o explicar la Historia?", en *Iber*, 8, pp. 93-106. Grao, Barcelona.

EL PATRIMONIO URBANO COMO ÁMBITO PARA EL TRATAMIENTO ESCOLAR DE PROBLEMAS SOCIALES Y AMBIENTALES

Francisco F. García Pérez
ffgarcia@us.es

Universidad de Sevilla

Nicolás de Alba Fernández
nicedy@teleline.es

Universidad de Sevilla.

MEDIO, PATRIMONIO Y TRATAMIENTO DE PROBLEMAS DESDE LA PERSPECTIVA DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR

El campo del patrimonio se presenta como un ámbito privilegiado para definir y desarrollar propuestas escolares en torno a problemas. Lo podemos apreciar sobre todo en el caso del patrimonio urbano, un ámbito con un enorme potencial educativo para trabajar problemas de carácter social y/o ambiental -"problemas socioambientales", como le llamamos en el Proyecto IRES (GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, 1991)-. Pero adoptar esta perspectiva implica contemplar el medio urbano desde una óptica que supere la oposición local-global, asumir una concepción abierta y dinámica del patrimonio y optar por una organización del conocimiento escolar en torno a problemas. Expondremos escuetamente estos postulados.

OTRA CONCEPCIÓN DEL MEDIO

El trabajo escolar en el ámbito del patrimonio urbano requiere, ante todo, definir una concepción del medio que nos permita abordar los problemas locales enmarcándolos en un mundo inevitablemente global, pues, por una parte, los problemas relativos al patrimonio urbano no son meramente locales y, por otra, los problemas globales (ya se trate del efecto invernadero o de la expansión de un determinado modelo de ocio consumista) afectan al patrimonio local. A este respecto, no se trata, evidentemente, de contraponer lo local y lo global sino de asumir ambas perspectivas como complementarias y, sobre todo, como interactivas.

Hoy, cada vez más, lo local y lo global son dimensiones íntimamente relacionadas. En efecto, los problemas relativos al medio urbano hay que entenderlos en el marco de un proceso de globalización que afecta no sólo a la economía, sino a la cultura y a otros aspectos de la realidad mundial; pero, asimismo, esos problemas se manifiestan claramente como locales, en el sentido de que afectan a espacios y a grupos sociales que

los sufren de una determinada manera por efecto de la dinámica globalizadora. De hecho, en reacción al sistema global, se están desarrollando procesos locales de afirmación de la identidad, que muchas veces se expresan en términos de “fundamentalismo concreto” frente a la “globalización abstracta”; de ahí la potencialidad emergente de las “entidades locales” en el marco dibujado por la globalización (BORJA y CASTELLS, 1997).

Lo “local”, cobra, desde esta perspectiva interactiva, un nuevo significado y un nuevo valor. De hecho, el “medio local” presenta una gran potencialidad real para trabajar dimensiones relativas a la construcción de las identidades o a la participación ciudadana (VILARRASA, 2002), que resultan determinantes en la consideración de los problemas relativos al patrimonio urbano.

OTRA CONCEPCIÓN DEL PATRIMONIO

Sin entrar ahora en una reconsideración en profundidad del propio concepto, de sus connotaciones culturales y sociales ni de sus posibles abordajes epistemológicos, es necesario postular una consideración del patrimonio alternativa a su concepción convencional, un enfoque mucho más integrador, global, plural y abierto, un camino que se viene anunciando desde diversas perspectivas (vid., por ejemplo, PRATS y HERNÁNDEZ, 1999; CUENCA, 2002). Esta caracterización habría de entenderse desde el supuesto educativo de que la integración del patrimonio en el currículum no sólo debe permitir una mejor interpretación del propio significado del patrimonio sino que, sobre todo, debe contribuir a una mejor comprensión de la realidad social y a una actuación consecuente en la misma (ESTEPA, 2001). Matizaremos, en todo caso, algunos de los rasgos que caracterizarían esa concepción del patrimonio:

* Ante todo y frente al carácter esencialista que tradicionalmente se le ha venido dando al patrimonio, hay que llamar la atención sobre su carácter de construcción social, histórica; lo que supone un punto de partida básico para poder fundamentar un modelo de enseñanza basado en problemas sociales -como más abajo plantearemos-. Baste recordar, a este respecto, el papel que suele jugar en la determinación de lo que es patrimonio la recurrencia a la defensa de determinadas identidades, frente a lo cual resulta indispensable estimular en el alumnado una actitud crítica y reflexiva (ESTEPA, DOMÍNGUEZ y CUENCA, 1998).

* Frente a la consideración estática del patrimonio, a modo de legado objetivo e intocable, sería mucho más útil una consideración dinámica, que enmarque lo patrimonial en su contexto histórico, pero sin desvincularlo del presente; en definitiva, una concepción que nos permita abordar el estudio de los problemas relativos al patrimonio con una perspectiva de presente-pasado-presente-futuro (CUESTA, 1999).

* En coherencia con los rasgos anteriores, es necesario concebir el patrimonio, frente al convencional carácter restringido (casi siempre vinculado a una determinada visión de carácter histórico-artístico), como un ámbito amplio, cada vez más englobador. Este carácter global exige la apertura de las fronteras disciplinares para poder abordar los problemas relativos al patrimonio con la complejidad que su misma naturaleza requiere.

* Una concepción del patrimonio holística y dinámica, como la que venimos postulando, no puede ser compatible con la consideración del mismo como mero objeto de contemplación y disfrute estético, sino también como ámbito de vivencias y de actuación.

En ese sentido hoy se tiende a considerar el patrimonio no tanto “como un conjunto de bienes sino como un instrumento para la organización racional de los grupos humanos y del territorio, así como para la interpretación de la historia y el mejor conocimiento de los pueblos y de cada individuo” (HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, 1998, 224). Se reclama, así, la integración de la comprensión, la emoción y la actuación como una forma más compleja de abordar el tratamiento escolar de estos problemas.

* Por fin, habría que reclamar la superación de la tradicional visión etnocéntrica y de exaltación de la propia cultura, presente -explícita o implícitamente- en muchas cuestiones relativas al patrimonio, optando por posiciones claras de valoración y respeto hacia otras culturas. Una implicación concreta derivada de este supuesto general sería la democratización del acceso al patrimonio, frente a la tradicional consideración elitista (el patrimonio restringido a los más “cultos”) que reproduce la jerarquía social en el campo de la cultura.

OTRA CONCEPCIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR

La tercera variable que entraría en juego en el marco que hemos delimitado sería la propia concepción del conocimiento escolar. Postulamos, en ese sentido, una concepción de dicho conocimiento no como traslación adaptada del conocimiento disciplinar académico ni como mera variante del conocimiento cotidiano, sino como un conocimiento de carácter peculiar que se elabora a partir de referentes diversos (el ámbito del conocimiento científico, el ámbito de lo cotidiano, la problemática socioambiental y los conocimientos metadisciplinares como estructuradores) (GARCÍA DÍAZ, 1998). En coherencia con este postulado, tal conocimiento se formularía y se construiría no tanto en torno a temas sino en torno a problemas, lo que afecta no solamente a la vertiente metodológica sino, sobre todo, a la epistemológica, pues no es lo mismo concebir el conocimiento en términos de producto acabado que en términos de construcción.

El trabajo en torno a problemas sociales (y ambientales) relevantes constituye una opción alternativa arraigada, defendida por muchos grupos de innovación y amparada en una larga tradición renovadora de enseñanza de las Ciencias Sociales. Conviene señalar, a este respecto, que esos problemas socioambientales relevantes que se propone para trabajar en el contexto escolar no tienen por qué coincidir exactamente con los problemas estudiados por las Ciencias Sociales -ni siquiera con los problemas sociales tomados de la realidad-, sino que han de ser problemas que puedan ser trabajados por los alumnos y pasados por el tamiz reconstructivo del planteamiento didáctico, lo que les sitúa en otro plano diferente.

No se trataría, pues, de hacer derivar los problemas directamente de las disciplinas, sino de organizar los contenidos de enseñanza que se consideren deseables en torno a problemas socialmente relevantes. De esta forma los problemas implican -y propician- una organización globalizadora de los contenidos y, al mismo tiempo, focalizan la actividad educativa hacia los valores, ya que, al constituir asuntos conflictivos, no son cuestiones neutras sino que exigen un pronunciamiento (por parte de los alumnos y por parte del profesor), una toma de posición que ha de estar fundamentada en un sistema de valores.

Por lo demás, el tratamiento de problemas se debería realizar “pensando históricamente”, lo que significa indagar sobre la génesis de los mismos como “problemas relevantes de los seres humanos”. De esta forma, se recurre a “lo histórico” como una demanda no tanto de la disciplina de referencia (la Historia) sino de los problemas que se

abordan y de la perspectiva adoptada. Porque, en realidad, lo que nos interesa educativamente es “el presente”, que, en cualquier caso, no habría que confundir con “lo contemporáneo”. En este sentido es en el que se puede afirmar que la idea de trabajar en torno a problemas se vincula estrechamente a la idea de pensar históricamente, puesto que pensar históricamente equivale a rehacer (en una línea foucaultiana) “la genealogía de los problemas del presente” (cfr. CUESTA, 1999, 84).

Dado que el propósito de un proyecto educativo organizado en torno a problemas es, en definitiva, el aprendizaje de los alumnos, habría que tener en cuenta no sólo la relevancia social de los problemas y sus referentes científicos sino también su relevancia en relación con los alumnos que van a aprender trabajando con esos problemas. Por tanto, resulta indispensable tener como referencia las ideas e intereses de esos alumnos. A ello nos referiremos de forma más explícita en el siguiente apartado.

UN MARCO PARA EL TRABAJO EN TORNO A PROBLEMAS EN EL ÁMBITO DEL PATRIMONIO URBANO

Como acabamos de exponer, los criterios para definir problemas relevantes para ser trabajados como “problemas escolares” serían los siguientes: que sean problemas sociales y/o ambientales reales, que puedan ser trabajados desde las aportaciones del conocimiento socialmente organizado (conocimiento científico y otros tipos de conocimiento) y que tengan capacidad para conectar con las ideas e intereses de los alumnos. Vamos a aplicar estos criterios generales al caso de los problemas escolares que podrían trabajarse en el ámbito del patrimonio urbano, para concluir con algunas sugerencias dirigidas a la intervención educativa.

PATRIMONIO URBANO Y PROBLEMAS SOCIOAMBIENTALES

Ante todo, podemos constatar cómo en el medio urbano se están dando una gran cantidad de complejos problemas, muchos de los cuales afectan al patrimonio. En efecto, el fenómeno de la expansión urbana generalizada característico de nuestro mundo conlleva un importante proceso de deterioro patrimonial, dados los rasgos inherentes a la “mentalidad urbanita” y a la “ética antropocéntrica” que acompañan a dicho proceso expansivo: obtención del beneficio rápido sin considerar los costes ambientales, cambios de uso del suelo urbano en función de intereses inmediatos, falta de sensibilidad hacia valores sociales diferentes de los del modelo cultural dominante, hábitos consumistas, etc. Se podría decir, en definitiva, que “el proceso de urbanización ha supuesto la implantación de un modo de entender la relación ser humano-medio” (MARTÍN SOSA, 1997, 139). Así, en el ámbito del patrimonio urbano se manifiesta, de forma específica, la problemática socioambiental que opera a escala planetaria.

Por ese camino se ha llegado a una situación de “degradación urbana”, que está afectando profundamente al patrimonio. Aunque la situación es claramente diferente en el mundo pobre y en el mundo rico, en general, las raíces hay que buscarlas en factores como los abusos de la planificación “funcionalista” (planificación rígidamente compartimentada y localización de las actividades según su función), la producción y organización del trabajo en las ciudades (separación de las sedes de decisión económica y de producción, sustitución de viviendas por asentamientos de industria y servicios...), la nueva concepción de la distribución y el consumo (pérdida del equilibrio en la coexistencia de diversos usos en el interior de la ciudad, aparición de hipermercados y tiendas especializadas en las periferias...), la transformación de la estructura residencial (cambios en la estructura

demográfica en los centros antiguos y en las nuevas periferias...), el excesivo centramiento de las actividades de algunas ciudades en el turismo (en detrimento de la dinámica habitual de su población), la comunicación y la movilidad (uso constante del coche particular, separación de residencia y trabajo...) (cfr. COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1990, 40-45).

PATRIMONIO URBANO Y CONOCIMIENTO SOCIALMENTE ORGANIZADO

Esos problemas socioambientales que afectan al patrimonio urbano pueden ser trabajados -y, por tanto, comprendidos de una forma más potente- a partir de las aportaciones del conocimiento científico y de otros tipos de conocimiento socialmente organizado. En ese sentido nos interesan sobre todo aquellas aportaciones que suponen un análisis complejo del fenómeno urbano, aportaciones que pueden proceder tanto de perspectivas disciplinares complejas como de perspectivas interdisciplinares. De ellas pueden extraerse algunos referentes conceptuales de gran poder estructurador para las propuestas de enseñanza, como vamos a ver (cfr. GARCÍA PÉREZ, 1999, cap. 2):

* Además de la idea alternativa de “patrimonio”, antes postulada, la propia idea de “medio urbano” constituye un marco que puede facilitar, de una forma más coherente y, al mismo tiempo, más flexible, la integración de diversas aportaciones disciplinares y no disciplinares. Es un concepto que cuenta con una larga y diversificada tradición geográfica y que, al mismo tiempo, se maneja en otros campos, como el ecológico o el de la planificación urbana, resultando, asimismo, compatible con el marco de la actual globalización. Hay que precisar, en todo caso, que entendemos el concepto de medio urbano dotado de una irrenunciable dimensión social, frente a la connotación de tipo naturalista que lo suele acompañar.

* La idea de “desarrollo sostenible”, tanto en su planteamiento general como en su perspectiva de sostenibilidad urbana, constituye un núcleo conceptual que puede propiciar -si se le interpreta de una forma radical- un análisis complejo de la problemática socioambiental relativa al patrimonio urbano y puede, por tanto, facilitar la orientación y contextualización de las intervenciones en relación con el mismo.

* El concepto de “espacio social” resulta también muy potente, por contar con una tradición de tratamiento en diversas disciplinas, por su capacidad integradora y por su componente crítico, indispensable para abordar los problemas relativos al patrimonio urbano. La idea de espacio social, que hunde sus raíces tanto en la sociología crítica como en la geografía radical, propicia la integración de la reflexión teórica global sobre la sociedad y de la intervención ciudadana, en sus dimensiones social y política, lo que lo hace especialmente coherente con los planteamientos de un proyecto educativo transformador. Desde la perspectiva del espacio social se puede entender de una forma compleja la “desigualdad social” en la ciudad: como producto de un sistema social concreto y visible a través de indicadores de la calidad de vida urbana como el tipo de viviendas o la disponibilidad de equipamientos y servicios.

* La “calidad de vida urbana” es, asimismo, un concepto complejo, vinculado a la problemática socioambiental y relacionado, en último término, con un determinado modelo de desarrollo. En él confluyen dimensiones subjetivas y objetivas, e inciden factores de carácter general (como la salud, el tipo de trabajo, el nivel educativo...), pero también factores vinculados con el espacio urbano, como la posibilidad de acceso a un determinado tipo de vivienda, la disponibilidad (proximidad, posibilidades de uso, etc.) de

diversos equipamientos y servicios urbanos o, en otro sentido, la relación del ciudadano con el patrimonio.

LAS IDEAS E INTERESES DE LOS ALUMNOS EN RELACIÓN CON EL PATRIMONIO URBANO

El tercer criterio al que se hacía mención anteriormente era la necesidad de que los problemas relativos al patrimonio urbano, para poder ser trabajados en el contexto escolar, lleguen a conectar con las ideas e intereses de los alumnos al respecto. En este sentido, ante todo, hay que tener en cuenta que los alumnos no consideran como "problemas" aquello que los adultos -y más concretamente los adultos expertos que son los profesores- consideran como tal. En un estudio sobre concepciones de alumnos adolescentes acerca del medio urbano realizado en el contexto de la ciudad de Sevilla (GARCÍA PÉREZ, 1999) se puede constatar la existencia de una cierta gradación, en distintos niveles, de las ideas de los alumnos, gradación que puede tener correspondencia con la secuenciación del conocimiento escolar al trabajar los problemas urbanos.

En efecto, en un nivel muy elemental, los problemas urbanos citados por los alumnos se refieren a experiencias muy inmediatas de la vida en la ciudad (suciedad, tráfico, obras...) o a la percepción de necesidades (del barrio, más que de la ciudad propiamente dicha) asimismo muy visibles y vinculadas a experiencias cotidianas de los individuos; a veces también aparecen citados aspectos menos concretos y perceptibles, pero que, en todo caso, se presentan con un sentido genérico e impreciso. Al avanzar en esta concepción, van apareciendo citados como problemas urbanos algunos -de carácter bastante perceptible- relativos a actividades, servicios y equipamientos de la ciudad (la falta de zonas verdes, la escasez de servicios públicos...), así como también otros de carácter "sociológico" bastante genérico e impreciso (violencia, terrorismo, marginación...). En toda esta gama de concepciones no se maneja una conceptualización que permita clasificar los problemas según criterios relevantes ni se atiende suficientemente a las relaciones, por lo que problemas relacionados, por ejemplo, con el carácter limitado del suelo urbano, con la conservación del patrimonio o con la desigualdad en la disponibilidad de equipamientos resultan, en general, difíciles de abordar.

En un nivel de formulación posterior se encuentran referencias a problemas urbanos con un grado mucho mayor de matices y detalles que en el nivel anterior, vinculándose, además, esos problemas, a un cierto análisis espacial de la ciudad (barrios diversos, zonas, etc.) por parte de los adolescentes. Así, se suelen considerar como problemas importantes el precio de las viviendas, el mal reparto de los equipamientos, el deterioro de parques y jardines o la marginación de algunos barrios. Se va configurando así una visión de los problemas urbanos con un carácter más coherente, jugando un importante papel organizador determinados conceptos específicos y estando siempre presentes las relaciones entre elementos. Todo ello permitiría abordar problemas relativos al patrimonio urbano enmarcándolos en el conjunto espacial de la ciudad y manejando, en una primera aproximación, las ideas de conflicto, de desigualdad y de calidad de vida urbana.

Desde el nivel que se acaba de describir aparecen algunas aproximaciones a una concepción más compleja de los problemas urbanos, con una escala espacial y temporal amplia y en la que se maneja una conceptualización asimismo compleja. En este caso, los problemas se pueden entender como conflictos sociales en el espacio urbano, existiendo

una aproximación a la interpretación de los mismos a partir de modelos y siendo necesaria la negociación y la participación ciudadana. Así, se suele considerar como problemas urbanos importantes la falta de viviendas asequibles y adecuadas, la concentración de equipamientos en unas zonas de la ciudad (mientras en otras son escasos), la desigualdad entre los distintos barrios, etc., apreciándose explícitamente rasgos que tienen que ver con opciones estéticas o con vivencias consideradas deseables desde una opción ideológica (determinados "paisajes urbanos", determinada forma de entender la presencia de la naturaleza en la ciudad...).

Este nivel de concepciones resulta, pues, especialmente apropiado para abordar el tratamiento escolar de problemas relativos al ámbito del patrimonio urbano, pero es evidente que se trata de un nivel de formulación del conocimiento más deseable que real; por lo que el esfuerzo de enseñanza debería centrarse en facilitar, mediante actividades adecuadas, el paso desde los anteriores niveles de formulación hacia éste, como meta educativa.

Parece, en efecto, fuera de duda, la necesidad de abordar los problemas relativos al patrimonio partiendo de la realidad de los aprendices, quienes manejan unos códigos culturales que, habitualmente, se hallan muy alejados de los utilizados en las propuestas de enseñanza relativas al patrimonio. En ese sentido, F. HERNÁNDEZ (2002) destaca que, al hallarse el patrimonio muy vinculado a lo visual, si queremos que nuestros alumnos y alumnas se aproximen al mismo en la escuela, tendríamos que hacerlo propiciando una comprensión crítica de lo visual, es decir, pensando lo visual en términos de significado cultural, de prácticas sociales, de relaciones de poder que favorecen determinadas maneras de ver y producir las representaciones; por tanto, una aproximación al patrimonio y sus problemas -o, al menos, a lo que de visual tiene el patrimonio- tendría que discurrir por caminos bastante diferentes de los tradicionales enfoques escolares.

En una línea semejante, R.Mª ÁVILA (2000) llama la atención sobre las dificultades de los alumnos al enfrentarse a cualquier obra de arte. Así, constata que tienen dificultades para: comprenderla en su sentido complejo; entender la simultaneidad de aportaciones que nos van quedando como legado (por ejemplo, estilos artísticos como simultáneos y no siempre como sucesivos); interpretarla en relación con su contexto; relativizar sus valores culturales (siendo así que esto debe ser un gran objetivo educativo).

Por lo demás, en relación con el aprendizaje del patrimonio urbano se dan dificultades específicas, como señala HERNÁNDEZ MARTÍNEZ (1998). Así, por ejemplo, esta autora destaca concretamente que la ciudad del siglo XX oculta la percepción de tramas urbanas anteriores (que, por tanto, no llegan a ser valoradas por los actuales ciudadanos, pese a su valor intrínseco y a su incidencia real en la ciudad actual) y que los alumnos no suelen valorar tampoco la importancia global de la ciudad, ya que se suelen sentir más atraídos por los edificios singulares; aspectos que han de ser, asimismo, tenidos en cuenta a la hora de plantear el trabajo con problemas relativos al patrimonio.

LA ELABORACIÓN DE PROPUESTAS EN TORNO A PROBLEMAS RELATIVOS AL PATRIMONIO URBANO

Teniendo en cuenta lo expuesto, habría que definir propuestas de enseñanza relativas al patrimonio urbano, con rasgos como los siguientes: abordar el trabajo de estos problemas desde una interacción de lo local y lo global; integrar en el estudio del patrimonio urbano las dimensiones cognitiva, axiológica y de intervención; manejar, en la elaboración de las propuestas de enseñanza, una diversidad de referentes y fuentes de conocimiento; explorar nuevas posibilidades en el planteamiento de problemas escolares relativos al patrimonio. En esta línea, vamos, simplemente, a sugerir dos ejemplos de problemas relativos al patrimonio urbano susceptibles de ser trabajados según el marco planteado:

* El primer problema (o conjunto de problemas) tiene que ver con los procesos conocidos como de "gentrificación" (o de elitización) que se están desarrollando en muchos centros históricos, en donde se está produciendo una auténtica sustitución de grupos sociales tradicionales (con sus costumbres, modos de vida, tipos de vivienda...) por otros grupos acomodados con mayor poder adquisitivo. Desde la perspectiva educativa habría que estimular la sensibilidad (y la responsabilidad) social ante dichos procesos, que comportan, entre otros aspectos, una verdadera pérdida patrimonial.

* El segundo problema se refiere a los estereotipos patrimoniales relacionados con la identidad: ¿qué es lo que constituye la "identidad" de una ciudad (con marcadas tradiciones)?; ¿qué responsabilidad tienen los ciudadanos actuales (incluidos los propios alumnos) en el mantenimiento de dicha identidad (considerada socialmente como patrimonio)?; ¿es posible "reconstruir" esa identidad en una línea alternativa frente a las representaciones sociales dominantes? Fomentar la reflexión sobre cuestiones como éstas - y promover una actuación ciudadana en consecuencia- constituye un objetivo central (aunque casi nunca explicitado) de una educación relativa al patrimonio.

En definitiva, los profesionales de la enseñanza de las Ciencias Sociales tenemos la posibilidad de explorar interesantes territorios educativos en el ámbito del patrimonio urbano. Son territorios quizás no suficientemente transitados, pero que ofrecen, en todo caso, evidentes posibilidades para el desarrollo de los planteamientos innovadores que hemos esbozado.

BIBLIOGRAFÍA:

- ÁVILA RUIZ, R.Mª. (2000): Las concepciones de los alumnos sobre la obra de arte y sus implicaciones didácticas. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 23, 77-87.
- BORJA, J. y CASTELLS, M. (1997): *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. (Con la colaboración de M. Belil y Ch. Berner). Madrid: United Nations for Human Settlements (Habitat) y Ed. Taurus.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1990): *Libro Verde sobre el Medio Ambiente Urbano*. Bruselas.
- 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 inédita dirigida por los Dres. Jesús Estepa Giménez y Consuelo Domínguez Domínguez. Universidad de Huelva, Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía.
- CUESTA, R. (1999): La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *Con-Ciencia Social*, 3, 70-97.

- ESTEPA, J. (2001): El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-105.
- ESTEPA, J., DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J.M. (1998): La enseñanza de valores a través del patrimonio. En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales. Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Lleida, Universitat de Lleida, pp. 327-336.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. (1998): *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (1999): *El medio urbano en la Educación Secundaria Obligatoria: Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares*. Tesis doctoral inédita, codirigida por los Dres. Rafael Porlán Ariza y Xosé Manuel Souto González. Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales.
- HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, A. (1998): El tratamiento didáctico del patrimonio artístico en la ESO y en el Bachillerato. En R. Calaf, A. Ansón, J. Paricio, A. Luis y A. Hernández, *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales (Arte)*. 12. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, pp. 215-262.
- HERNÁNDEZ, F. (2002): Educación y cultura visual: repensar la educación de las artes visuales. *Aula de Innovación Educativa*, 116, 6-9.
- MARTÍN SOSA, N. (1997): Perspectiva ética. En M. Novo y R. Lara (Coords.), *El Análisis Interdisciplinar de la Problemática Ambiental. Vol. I*. Madrid: UNED, pp. 105-148.
- PRATS, J. y HERNÁNDEZ, A. (1999): Educación para la valoración y conservación del patrimonio. En AA.VV., *Por una ciudad comprometida con la educación*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona, pp. 108-124.
- VILARRASA, A. (2002): El medio del ciudadano del siglo XXI. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 32, 41-49.

**EL PATRIMONIO EN LAS CIENCIAS SOCIALES. CONCEPCIONES
TRANSMITIDAS POR LOS LIBROS DE TEXTO DE E.S.O.**

José María Cuenca López.

jcuenca@uhu.es

Jesús Estepa Giménez

jestepa@uhu.es

Universidad de Huelva.

Parece evidente el relevante papel que juegan los materiales curriculares dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin duda son los recursos que mayor influencia ejercen sobre el profesorado a la hora de desarrollar su tarea docente y en función a esto, el diseño que se haya seguido para su elaboración determinará en gran parte la metodología empleada y las decisiones tomadas en el aula. En el caso que nos ocupa parece de gran interés analizar desde qué perspectivas los materiales curriculares de uso habitual trabajan los referentes patrimoniales, qué propuestas metodológicas plantean y bajo qué finalidad entienden su enseñanza.

Entre los materiales curriculares, el más destacado es el libro de texto, que, como ya se ha expuesto en innumerables trabajos, ha sido empleado de forma habitual como único e intocable material de trabajo del profesorado. A pesar de la gran cantidad de críticas que se han vertido en este sentido, el libro de texto sigue manteniendo la dirección y la hegemonía del proceso didáctico (Parcerisa, 1999), en función a cuatro variables básicas: la relación costes/beneficios referida al tiempo empleado por el docente para la preparación de las clases y la atención directa al alumnado; la perspectiva económica de las editoriales; la oferta de libros cada vez más completos y puestos al día; y la demanda social de alumnos, padres y responsables de centros (Schug, Western & Enochs, 1997). De ahí que el uso de los libros de texto, se mantenga como elemento clave y determinante de los procesos educativos, siendo en la mayoría de las ocasiones el único referente y material de trabajo para profesores y alumnos. Por ello, las perspectivas desde las que éstos se hayan diseñado son un componente altamente significativo tanto del propio proceso de enseñanza como del estado de desarrollo profesional de los docentes en activo, así como de los que aún se encuentran en formación inicial.

Ávila (2001) expone, desde una perspectiva compleja, constructivista y crítica del curriculum y del conocimiento profesional, que el libro de texto presenta un conocimiento incuestionable, alejado de los intereses de los alumnos y de difícil comprensión para ellos, favoreciendo un aprendizaje pasivo, fundamentado en la memorización mecánica de los contenidos. Por ello, la autora se decanta por el desarrollo de unos procesos de enseñanza en los que el libro de texto se convierta en un recurso más, dentro del marco de un proyecto curricular que ponga en relación la práctica con la teoría a través del diseño,

experimentación y reflexión crítica de materiales curriculares, en cuya elaboración ha de participar necesariamente el profesorado.

En este estudio no se sigue la estructura de un análisis habitual de materiales curriculares, sino que pretendemos analizar su diseño en función de un sistema de categorías, variables, indicadores y descriptores (lámina 1) sobre el concepto de patrimonio y su enseñanza-aprendizaje, que actúa como guía de todo el proceso de investigación llevado a cabo en torno a esta temática (Cuenca, 2002 y 2003). Como marco de referencia analítico, hemos contado con algunos trabajos de referencia (Sanz, 1997; Valls, 1998; Domínguez, 1999; Prats, 2001) que han desarrollado investigaciones centradas en el análisis de diferentes materiales curriculares empleados, de forma más o menos habitual, en la práctica de aula, en los diferentes niveles educativos.

Se han tomado como muestra los materiales que los alumnos del CAP del módulo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, matriculados en la Universidad de Huelva durante el curso 2000/01, han empleado en los diferentes institutos donde realizaron sus prácticas formativas como docentes. Estos materiales consistieron exclusivamente en libros de texto, aunque parece que para la consulta, diseño y preparación de las clases en los seminarios disponían de varias editoriales, destacando el empleo de los materiales elaborados por Akal-Ínsula Barataria, Vicens-Vives y McGraw Hill. Sobre cada uno de los libros de texto que son objeto de estudio aplicamos una parrilla de análisis (lámina 2), en función al sistema de categorías anteriormente citado, atendiendo a las características que estos materiales presentan respecto a los objetivos que pretenden conseguir, los contenidos que trabajan, las actividades que proponen, el modelo metodológico en el que se inspiran y que propugnan y los criterios evaluativos que presentan.

EL PATRIMONIO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. EDITORIAL AKAL-ÍNSULA BARATARIA

Los materiales elaborados por Ínsula Barataria y publicados por la editorial Akal, constituyen un ejemplo de concreción en formato libro de texto del trabajo desarrollado por un grupo de profesores de este nivel educativo desde una perspectiva experimental e innovadora en la enseñanza de las Ciencias Sociales (Mainer, 1995; Grupo Ínsula Barataria, 1996). Esta propuesta didáctica debe enmarcarse en el movimiento de proyectos curriculares alternativos, desarrollado en nuestro país en torno a la reforma educativa propiciada por la LOGSE (Estepa, 1998). La difusión de esta experiencia de formación e investigación no ha tenido gran acogida entre el profesorado del ámbito andaluz, a pesar de la contextualización que para esta comunidad autónoma desarrollaron Estepa, Martínez y Baena (1998). Sin embargo, en el momento en el que se llevó a cabo la selección de materiales para su análisis en esta investigación era uno de los materiales que se utilizaba en un centro de los cuatro a los que acudieron los alumnos del CAP para realizar sus prácticas.

La estructura interna de los materiales, planificada por un mismo equipo de trabajo, es muy uniforme en todos los cursos y entre los dos ciclos educativos, siendo el desarrollo de las actividades el organizador del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos seleccionados. Así, el proyecto educativo que se propone gira alrededor de los denominados problemas socialmente relevantes, alrededor de los cuales se trabajan esos contenidos propuestos, partiendo del presente y buscando explicaciones en el pasado para poder interpretar la actualidad. Hay que destacar también que estos materiales son los únicos de los analizados en este estudio que plantean los objetivos educativos que se persiguen en cada unidad didáctica, haciendo, de esta manera, participes a los alumnos del proceso de aprendizaje de una forma más activa y significativa.

Respecto al desarrollo de los contenidos de carácter patrimonial, en el primer ciclo, se trabajan todos los tipos de manifestaciones patrimoniales, aunque en el material correspondiente al primer curso se obvian los componentes naturales y en el de segundo los tecnológicos, desarrollándose todos desde perspectivas monumentalistas, estéticas e históricas. Así, priman referentes de carácter etnológico (casas tradicionales), histórico-arqueológicos (diversas herramientas y útiles empleados en las diferentes civilizaciones y culturas del pasado), artísticos (análisis de los diversos movimientos estilísticos del pasado y del presente), en los que el análisis de la dualidad cambio-permanencia es un componente clave del trabajo. Destaca en el material dirigido al primer ciclo el tratamiento que recibe el patrimonio tecnológico, donde se analizan diferentes elementos históricos que tuvieron una trascendental relevancia para el avance del conocimiento científico-tecnológico y que provocaron importantes cambios socioculturales (fundamentalmente centrado en la revolución de los medios de comunicación y transporte).

Estos aspectos se integran básicamente en el diseño didáctico como fuentes del conocimiento sociohistórico, desde el que se parte para trabajar otros contenidos relevantes, con lo cual la carga procedimental del diseño es muy importante, junto a los componentes conceptuales y actitudinales que son también abundantes, estos últimos especialmente en relación con los problemas de conservación del patrimonio y de defensa de la multiculturalidad. A ello se le une diversas actividades en las que se propone el desarrollo de debates y juegos de simulación que implican de forma más activa al alumnado y propician un aprendizaje participativo y significativo. Sin embargo, no son pocas las situaciones en las que el patrimonio aparece simplemente como ilustración a los textos que se exponen en los materiales, planteándose como contenidos, eminentemente conceptuales, con un carácter didáctico marginal y complementario, situación que se acrecienta a medida que se deja de trabajar el pasado y nos centramos en contenidos más relacionados con la actualidad, ya que se emplean cada vez menos fuentes primarias para el trabajo y más textos elaborados por los propios autores.

Todos estos aspectos comentados, junto a algunas interesantes propuestas que se desarrollan en relación con los problemas de conservación patrimonial, a través de los citados juegos de simulación y debates, potencian actuaciones y posturas intervencionistas y comprometidas en los alumnos para la mejora de nuestro patrimonio cultural. Sin embargo, se presentan algunas otras actividades más tendentes a finalidades de la enseñanza del patrimonio de carácter cultural, aunque también encontramos algunas consideraciones de connotación más práctica, como pueden ser la capacidad para la organización de itinerarios y viajes.

Los materiales del segundo ciclo mantienen unas características muy similares a los anteriores, aunque con algunas diferencias relevantes. En el material de tercer curso, priman las manifestaciones históricas, artísticas y tecnológicas, desde perspectivas monumentalistas e históricas, mientras que en el de cuarto curso aparecen todas las manifestaciones patrimoniales, aunque sin un planteamiento desde una perspectiva holística. El trabajo de los referentes etnológicos puede entenderse desde criterios de carácter simbólico-identitarios, apareciendo las demás manifestaciones patrimoniales en función a perspectivas excepcionalistas (los componentes naturales, centrados en el valor de la Amazonia) y estéticas.

Domina la presencia de comparaciones entre el pasado y la actualidad en relación con la evolución de las herramientas y útiles a lo largo de la historia (desde el Paleolítico hasta la contemporaneidad), la relevancia del desarrollo científico-tecnológico (en gran

parte desde una perspectiva patrimonial) para la Época de los Descubrimientos, así como para la Revolución Industrial y la destrucción del medioambiente natural.

En estos materiales, el patrimonio se entiende como una fuente para la enseñanza-aprendizaje de contenidos sociales, especialmente obras de arte, útiles, herramientas arqueológicas y monumentos, que, por otro lado, convive con una visión anecdótica en el diseño de los materiales, ya que en ocasiones, estos elementos aparecen como referentes complementarios a las actividades propuestas, fundamentalmente como ilustraciones explicativas al texto presentado. Así, el patrimonio se trabaja eminentemente desde una perspectiva conceptual, teniendo un mayor componente procedimental en el libro de tercer curso y actitudinal en el de cuarto, e igualmente desde perspectivas conservacionistas y valorativas en relación con el respeto a nuestra propia cultura y a las formas culturales de otras civilizaciones, tanto del presente como del pasado.

Con todo ello, respecto a las finalidades pretendidas en relación con la enseñanza de los referentes patrimoniales, encontramos una convivencia de las perspectivas crítica y cultural, ya que se promueve una visión comprometida con los problemas de conservación del patrimonio mediante la propuesta de actuaciones que puedan resolverlos o al menos paliarlos, aspecto que se obvia completamente en el caso del libro de texto dirigido a tercer curso.

En síntesis, como hemos podido comprobar en estos materiales, la concepción de patrimonio que se desarrolla mayoritariamente parte de criterios monumentalistas y estéticos, aunque también la visión de carácter histórico juega un papel importante, siendo muy minoritaria la perspectiva simbólico-identitaria, que sólo se representa en el libro de texto correspondiente a cuarto curso y en un bloque de contenidos muy concreto referido a los rasgos culturales de las diferentes civilizaciones del presente.

Por otro lado, en la mayoría de los casos, se conjuga una integración de los elementos patrimoniales desde una perspectiva anecdótica, con una consideración de éstos como fuente para el trabajo de contenidos sociohistóricos. A pesar de ello, encontramos algunas propuestas de actividades más participativas e innovadoras dentro del diseño del proceso de enseñanza, planteándose diversos debates y juegos de simulación de fuerte carga patrimonial. Predomina el desarrollo de contenidos conceptuales, aunque también se encuentran presentes procedimientos, valores o actitudes, que no se plantean desde una perspectiva integrada.

Con todo ello, la finalidad de mayor presencia en todos estos materiales es la cultural, aunque hay diversos referentes de carácter práctico y especialmente crítico, en relación con el desarrollo de propuestas de actividades que fomentan actuaciones comprometidas con la conservación del patrimonio, situación que sólo se da en los materiales de primero y cuarto curso.

EDITORIAL VICENS VIVES.

Dentro de esta editorial también analizamos los cuatro libros de texto elaborados para cada uno de los cursos de Educación Secundaria Obligatoria, para el área de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, teniendo en cuenta que los libros correspondientes al segundo ciclo están elaborados por autores distintos, aunque se repiten algunos de ellos, no sucediendo lo mismo en el caso del primer ciclo, cuyos materiales cuentan con un mismo equipo de trabajo. En el diseño general de todos estos materiales encontramos una visión muy academicista del conocimiento escolar, estableciéndose su estructura en función a una ordenación totalmente cronológica y disciplinar, esta última centrada exclusivamente en los ámbitos geográfico e histórico.

En el primer ciclo, se parte de una concepción del hecho patrimonial bajo criterios monumentalistas, estéticos e históricos, trabajándose las manifestaciones patrimoniales de carácter histórico, artístico y tecnológico. Sólo en el libro de texto de segundo curso hay referencias relacionadas con el patrimonio natural, no presentándose en ninguno de los dos materiales referentes de tipo etnológico. Estas referencias al patrimonio aparecen siempre bajo unas consideraciones disciplinares y académicas muy férreas, que impiden cualquier posibilidad de visión holística, pudiéndose relacionar este hecho también con la inexistencia de referencias a elementos patrimoniales de carácter etnológico. Así predomina la presencia de elementos arqueológicos y tecnológicos en relación con contenidos correspondientes a la Prehistoria e Historia Antigua, primando más los componentes artísticos cuando se aborda la Edad Media y Moderna, donde a través del análisis estilístico se trabaja la arquitectura, escultura y pintura de los periodos Islámico, Mudéjar, Románico, Gótico, Renacimiento y Barroco.

En las unidades didácticas predomina una consideración de la enseñanza del patrimonio como una fuente de trabajo desde la que abordar otros contenidos sociohistóricos, aunque a medida que en el desarrollo del diseño los contenidos se aproximan a la actualidad, la presencia del patrimonio va siendo cada vez más escasa. Así, fundamentalmente el proceso de enseñanza de contenidos patrimoniales se centra en la aportación de datos, el estudio de conceptos clave o el relato de hechos. Por otro lado, los procedimientos que se presentan están relacionados eminentemente con el análisis de aspectos estilísticos y la clasificación de determinados elementos en su periodo histórico o artístico en función a sus características propias. Finalmente, los escasos contenidos actitudinales que se desarrollan en estos diseños están centrados en los referentes patrimoniales de carácter natural, en relación con los problemas que suponen la sobreexplotación y contaminación para la conservación de los espacios naturales.

La finalidad de los procesos de enseñanza de los elementos patrimoniales que se propician en estos materiales son mayoritariamente de carácter cultural, no haciéndose ningún tipo de referencia a los problemas de conservación del patrimonio en el libro de texto de primer curso. En el material de segundo curso, las referencias se centran, como ya hemos comentado, en los problemas de protección del patrimonio natural, obviándose los aspectos referidos al resto de manifestaciones patrimoniales.

En el caso de los materiales elaborados para el segundo ciclo, su distribución es totalmente disciplinar, existiendo un libro de texto para cada una de las áreas hegemónicas dentro de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Este hecho repercute, evidentemente, en la visión disciplinaria de los referentes patrimoniales trabajados a los largo de estos materiales. Así, el libro de texto dedicado a Historia se centra en las manifestaciones históricas, artísticas y tecnológicas, bajo criterios de determinación monumentalistas, estéticos e históricos. Las manifestaciones artísticas parten del análisis estilístico del arte contemporáneo (siglos XIX y XX) y de la presencia de componentes tecnológicos relacionados con la Revolución Industrial, siendo mucho más escaso el acercamiento a elementos de carácter histórico.

Por otro lado, en el caso del libro de Geografía sólo existen referencias al patrimonio tecnológico y de manera poco significativa, en base a criterios de carácter histórico. En este último material aparecen algunas referencias relacionadas con los problemas de conservación del medioambiente, pero en realidad no se establecen ni se trabajan desde una perspectiva patrimonial.

Con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje del patrimonio, predomina una integración anecdótica en los diseños didácticos de estos materiales, aunque en no pocas ocasiones, sólo en el libro de Historia, aparecen diversas actividades que propician el trabajo de los referentes patrimoniales como fuentes de análisis histórico y artístico. Es

en estas propuestas de trabajo donde únicamente se desarrollan contenidos de carácter procedimental, ya que en el resto de las actividades de ambos materiales, en relación con el patrimonio, se trabajan exclusivamente contenidos conceptuales, obviándose por completo la presencia de valores o actitudes en estos diseños. Hay que decir que, al igual que sucedía en el ciclo anterior, la presencia del patrimonio disminuye a medida que los contenidos trabajados están más cerca de la actualidad, excepto en las ocasiones en las que se trabaja el arte moderno y contemporáneo. Por ello, las finalidades de la enseñanza del patrimonio que se proponen en este ciclo educativo son eminentemente de carácter cultural, sin que en ningún momento se hagan referencias a los problemas de conservación y protección del patrimonio.

Es evidente el predominio de criterios monumentalistas, estéticos e históricos para la determinación del hecho patrimonial a lo largo de los materiales curriculares de esta editorial, salvo en el caso del libro de texto de segundo ciclo dedicado a geografía, donde sólo se desarrolla bajo la perspectiva histórica. También predomina la presencia de referentes patrimoniales de carácter histórico, artístico y tecnológico sobre las demás manifestaciones, aunque existen menciones en el material de segundo curso a referentes naturales, obviándose en todos los libros de texto la presencia del patrimonio etnológico.

De la misma manera, la integración del patrimonio en los diseños de estos materiales suele encontrarse entre una perspectiva anecdótica y una consideración como fuente de trabajo y análisis histórico, dependiendo fundamentalmente del ámbito que se desarrolle en cada unidad didáctica, aunque en todo momento los referentes patrimoniales pueden encontrarse presentes a modo de ilustraciones y ejemplificaciones al texto. Además, sólo en un caso -el material correspondiente a segundo curso-, se trabajan los tres tipos de contenidos, aunque no de forma integrada, predominando en todo momento los datos, hechos e informaciones.

Respecto a las finalidades que se desarrollan en los diseños de estos materiales es clara la hegemonía del carácter cultural, destacando la nula presencia de actividades relacionadas con los problemas de conservación del patrimonio, salvo en el caso, de nuevo del libro de texto de segundo curso.

EDITORIAL CASALS.

La últimos materiales curriculares que vamos a analizar son los correspondientes a la editorial Casals, consistente también en cuatro libros de texto, uno por curso, elaborados todos ellos por diferentes autores, aunque siempre con un mismo coordinador del proyecto editorial. Estos materiales son los de mayor carácter academicista en su diseño, en relación con los que hemos visto hasta el momento, estructurándose en todo momento en función a las disciplinas de Geografía e Historia, hecho que simplemente puede observarse con la denominación de cada uno de los libros.

Los materiales dirigidos al primer ciclo, presentan perspectivas respecto a la consideración del hecho patrimonial, de carácter monumentalista, estético e histórico, planteándose también desde criterios excepcionalistas en el libro de texto de primer curso. Las manifestaciones patrimoniales que se trabajan en estos materiales son fundamentalmente históricas, artísticas y etnológicas, realizándose también diversas referencias al patrimonio natural en el material de primer curso.

Así, podemos citar referencias a los ciclos festivos agrícolas y fiestas tradicionales (Fuegos de San Juan o San Fermín), la Ciudad Encantada, así como otros aspectos relacionados con la conservación del patrimonio histórico-artístico, los problemas relacionados con la evolución de los cascos antiguos de las ciudades, destacando la

presencia de componentes artísticos en relación a propuestas de actividades que desarrollen competencias para su análisis estilístico.

Las referencias etnológicas están relacionadas con diversas tradiciones culturales ampliamente arraigadas en nuestra sociedad, mientras que las manifestaciones histórico-artísticas se centran en el estudio de las diferentes características artísticas desarrolladas en las civilizaciones del pasado y del presente. Sin embargo, el trabajo de los componentes patrimoniales de carácter etnológico y natural se plantea en los bloques de contenidos dentro del ámbito geográfico, sin que se hagan referencias en el histórico, hecho que nos indica el bajo nivel de interdisciplinariedad existente en el desarrollo de los contenidos patrimoniales.

El trabajo con estos contenidos patrimoniales se centra en su consideración como fuente para el estudio sociohistórico, aunque en no pocas ocasiones su integración es más bien anecdótica. Así, se abarcan contenidos tanto de carácter conceptual como procedimental y actitudinal, planteándose algunas actividades que propician el desarrollo de debates y puestas en común respecto a diversos temas, especialmente relacionados con los problemas de conservación del patrimonio.

Con todo ello, prima una perspectiva cultural en la finalidad desde la que se plantea la enseñanza de los componentes patrimoniales en estos materiales curriculares, destacando las actividades que pretenden concienciar sobre los peligros que actualmente encuentra el patrimonio respecto a su conservación, aunque sólo en el libro de texto de primer curso estas propuestas parten de intentar alcanzar en los alumnos posicionamientos comprometidos y activistas en ese sentido.

En los libros de texto orientados por la editorial Casals para el segundo ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria, destaca la escasa presencia de los referentes patrimoniales. A pesar de ello, podemos decir que en el material de cuarto curso se realiza alguna mención a todas las manifestaciones patrimoniales, aunque en el de tercero sólo se hacen sobre el histórico-artístico y tecnológico. En ambos libros de texto, estas representaciones aparecen en función a criterios históricos, aunque también por motivos monumentalistas en tercero y estéticos en cuarto.

Podemos encontrar abundantes referencias al patrimonio artístico a través de pinturas o esculturas que representan a diferentes personajes históricos, como ilustraciones al texto, junto a otras obras de arte contemporáneas y actuales que por su relevancia son objetos de estudio estilísticos, especialmente en el caso de Goya. Hay que mencionar también la presencia de componentes tecnológicos en relación con la Revolución Industrial, presentándose la evolución de la máquina de vapor, el ferrocarril y otros aspectos de gran significatividad social, estableciendo relaciones en ocasiones con los problemas de conservación del patrimonio natural. A ello hay que unir el análisis de los rasgos culturales de diferentes civilizaciones, estudiando su origen, valorando y respetando la multiculturalidad.

La integración de estas escasas representaciones de componentes patrimoniales suele ser de carácter anecdótico, aunque en diversas ocasiones aparece como fuente para el estudio de diferentes aspectos sociales, especialmente relacionados con manifestaciones artísticas. Estas representaciones patrimoniales conllevan el trabajo de contenidos conceptuales y procedimentales en los materiales de ambos cursos, promovándose también determinadas actitudes y valores en el libro de texto de cuarto curso, relacionadas con la conservación del patrimonio natural y el respeto a las diferencias culturales.

La finalidad de la enseñanza de estas nociones patrimoniales es eminentemente cultural, trabajándose también, como ya hemos comentado, los problemas que actualmente encontramos para la conservación del patrimonio, en este caso exclusivamente de carácter natural, aunque sin el desarrollo de posturas críticas y comprometidas.

En resumen, las concepciones que estos materiales transmiten en relación con el concepto de patrimonio responden al criterio de antigüedad, siendo también muy mayoritaria su consideración en función a perspectivas monumentalistas y estéticas, no dándose ningún caso que permita adscribir su tendencia a visiones simbólico-identitarias. Por otro lado predomina la existencia de manifestaciones de carácter histórico-artístico, junto a las etnológicas, destacando el libro de texto de cuarto curso en la que se presentan, aunque de forma muy reducida, todos los tipos de patrimonio.

Respecto a las concepciones dominantes sobre la enseñanza-aprendizaje de los referentes patrimoniales, hay una visión general del patrimonio como fuente para el estudio de los contenidos sociales, siendo también muy común el carácter anecdótico en la presentación de estos referentes dentro del diseño de estos materiales. De igual manera son habituales las propuestas de trabajo que abordan los tres tipos de contenidos, nunca desde una perspectiva integrada, excepto en el caso del libro de texto de tercer curso.

Por otro lado la perspectiva que predomina respecto a la finalidad de la enseñanza de los componentes patrimoniales en los cuatro materiales analizados de esta editorial es de carácter cultural, aunque son varios los casos en los que se trabajan contenidos relacionados con los problemas de conservación del patrimonio, excepto en el material de tercer curso, llegando a proponer en alguna ocasión actitudes comprometidas y críticas con esta problemática en el libro de texto de primer curso.

CONCEPCIONES TRANSMITIDAS POR LOS LIBROS DE TEXTO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO DURANTE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

En la mayoría de estos materiales el trabajo con referentes patrimoniales de carácter histórico-artístico se concreta fundamentalmente en aquellos bloques de contenidos correspondientes a la Historia Antigua, siendo cada vez menos abundantes a medida que nos acercamos al presente, aspecto que indica una clara visión de la determinación de los referentes patrimoniales en función a criterios de antigüedad.

La mayoría de los materiales analizados parten de una visión del patrimonio de carácter estético e histórico, considerándose normalmente como una fuente de conocimiento para el estudio de contenidos socionaturales. En esta línea suelen trabajarse los tres tipos de contenidos, conceptuales, procedimentales y actitudinales, aunque hay que destacar el predominio de los primeros. También es normal en el desarrollo de estos libros de texto las consideraciones relacionadas con el acercamiento a los problemas de conservación del patrimonio, predominando de forma hegemónica las finalidades de carácter cultural en la enseñanza de los componentes patrimoniales, por lo que no es frecuente el fomento de actitudes intervencionistas en defensa del patrimonio.

Por otro lado, no es habitual en los materiales analizados que se expresen todas las manifestaciones patrimoniales, siendo las más comunes las histórico-artísticas, con una escasa visión interdisciplinar en el tratamiento de los contenidos, que impide una consideración holística de los referentes patrimoniales, al tiempo que es común también la integración de muchos componentes patrimoniales desde perspectivas anecdóticas, planteándose diseños muy cerrados en los libros de texto que dificultan en muchas ocasiones el desarrollo de metodologías de carácter investigativo que conlleven a procesos de enseñanza-aprendizaje más activos y participativos respecto a la intervención de profesores y alumnos.

Hay que mencionar también que algunos de estos materiales se encuentran más próximos a nuestra referencia deseable en relación con el patrimonio y su enseñanza:

consideraciones simbólico-identitarias en la determinación del hecho patrimonial, perspectivas de integración bastante significativas, diseños didácticos de corte investigativo, finalidades críticas de la enseñanza patrimonial y posicionamientos comprometidos con la conservación de los bienes patrimoniales. Si bien hay que decir que los casos en los que se dan estas características son aislados, destacando en este sentido la editorial Akal-Ínsula Barataria, en función a su visión de los elementos patrimoniales y a las propuestas que realizan para trabajar con ellos en la educación obligatoria.

Con todos los datos analizados podemos decir, en general, que la categoría que cuenta con un mayor nivel de desarrollo es la segunda, en la que predomina la visión del patrimonio como fuente y el tratamiento de los tres tipos de contenidos, aunque sin plantearse desde una visión integrada. Sin embargo, en la primera categoría se evidencian importantes problemas a la hora de plantear la diversidad de manifestaciones patrimoniales que hemos considerado, existiendo un bajo nivel de interdisciplinariedad y escasas visiones simbólico-identitarias para determinar el hecho patrimonial, que se analiza desde criterios estéticos e históricos. De igual manera, la tercera categoría se centra casi de forma exclusiva, como ya hemos dicho, en finalidades de carácter cultural, encontrándose parejo el número de materiales que muestran el interés por trabajar los problemas de conservación del patrimonio con aquellos que obvian esta problemática, siendo muy escasos los casos que proponen el desarrollo de posturas comprometidas.

La revisión de toda esta información nos permite delimitar fundamentalmente tres obstáculos para la planificación de una didáctica del patrimonio deseable y el desarrollo profesional de los docentes (Estepa, 2001): por un lado, el propio concepto de patrimonio que se transmite; por otro, la escasa dinamización, así como la falta de criterios innovadores en el proceso de enseñanza, dominando eminentemente perspectivas metodológicas de carácter tradicional; finalmente, la falta de una finalidad crítica, que potencie en los alumnos la participación en la defensa y conservación del patrimonio.

En primer lugar, vemos importantes dificultades a la hora de caracterizar el propio concepto de patrimonio, ya que suele presentarse desde una visión muy académica y disciplinar, factor que impide el desarrollo de perspectivas holísticas. Al tiempo, aunque en diversos materiales se presenten los referentes patrimoniales en función a criterios de determinación simbólico-identitarios, éstos son casos aislados, ya que la gran mayoría parte de criterios estéticos e históricos, siendo también abundantes las visiones excepcionalistas y, sobre todo, monumentalistas, consideraciones poco evolucionadas dentro de la visión epistemológica de patrimonio que planteamos en este trabajo.

El segundo caso, los problemas de carácter metodológico, centrados en la escasa participación del alumnado en el proceso de enseñanza, es común en la gran mayoría de los libros de texto, ya que los diseños que los caracterizan parten habitualmente -si exceptuamos a Ínsula Barataria- de posturas cerradas, tradicionales y poco flexibles. Por ello, vemos la necesidad de proceder partiendo del diseño de unidades didácticas de carácter sistémico, constructivista y holístico, integradas en un proyecto global y elaboradas por los propios docentes, a partir de centros de interés y problemas socialmente relevantes, tendiendo siempre que sea posible al contacto directo con los elementos patrimoniales. Para desarrollar esta propuesta, los diversos libros de texto y el resto de materiales curriculares editados se constituyen en fuente y recurso de gran relevancia didáctica.

Por último debemos hacer mención, dentro de los problemas que detectamos en estos materiales curriculares, a que no se encuentra en la mayoría de ellos desarrollada la visión de una finalidad crítica así como de actuaciones comprometidas y activas en relación con la conservación del patrimonio. En este sentido, los materiales curriculares

analizados no son más que una manifestación particular de las concepciones dominantes en la enseñanza y en la sociedad, en las que al currículo se le otorga una finalidad cultural y no se potencian actitudes de compromiso y participación social. Vencer este obstáculo supone un cambio en la educación y en la sociedad difícilmente abordable en su conjunto, aunque posible en grupos de profesores que comparten esta perspectiva crítica.

PLANTILLA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN DE MATERIALES CURRICULARES.		
AUTOR/S: _____		
TÍTULO: _____		
INSTITUCIÓN/EDITORIAL: _____		
PÁGINAS: _____	FECHA: _____	NIVEL EDUCATIVO: _____
Objetivos <input type="checkbox"/>	Contenidos <input type="checkbox"/>	Metodología <input type="checkbox"/>
Recursos <input type="checkbox"/>		Evaluación <input type="checkbox"/>
CATEGORÍA 1. Concepto y Tipología Patrimonial.		
<i>Concepto de Patrimonio.</i>		<i>Tipología patrimonial.</i>
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Perspectiva fetichista. <input type="checkbox"/> Perspectiva excepcionalista. <input type="checkbox"/> Perspectiva monumentalista. <input type="checkbox"/> Perspectiva estética. <input type="checkbox"/> Perspectiva histórica (antigüedad). <input type="checkbox"/> Perspectiva simbólico-identitaria. 		<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Patrimonio Natural. <input type="checkbox"/> Patrimonio Histórico. <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Patrimonio Arqueológico. <input type="checkbox"/> Patrimonio Documental. <input type="checkbox"/> Patrimonio Artístico. <input type="checkbox"/> Patrimonio Etnológico. <input type="checkbox"/> Patrimonio Tecnológico. <input type="checkbox"/> Patrimonio Cultural (Holístico/Integral).
CATEGORÍA 2. Enseñanza/aprendizaje del Patrimonio.		
<i>Integración en el currículum educativo.</i>	<i>Recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio.</i>	<i>Contenidos</i>
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Patrimonio sin interés educativo. <input type="checkbox"/> Integración anecdótica. <input type="checkbox"/> Fuente para el análisis sociohistórico-natural. <input type="checkbox"/> Imbricación plena en los currícula. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Clases magistrales. <input type="checkbox"/> Charlas-coloquios. <input type="checkbox"/> Materiales específicos. <input type="checkbox"/> Visitas: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Primarias. <input type="checkbox"/> Secundarias. <input type="checkbox"/> Experiencias-simulaciones. <input type="checkbox"/> Unidades didácticas integradoras. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Conceptuales. <input type="checkbox"/> Procedimentales. <input type="checkbox"/> Actitudinales. <input type="checkbox"/> Integración .
CATEGORÍA 3. Metas de la enseñanza del Patrimonio.		
<i>Conservación del Patrimonio</i>	<i>Finalidad E/A Patrimonio.</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> No es necesario actuar. <input type="checkbox"/> Participación pasiva. <input type="checkbox"/> Intervención activa. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Finalidad cultural. <input type="checkbox"/> Finalidad práctica. <input type="checkbox"/> Finalidad crítica. 	

Comentario:

FECHA: _____

DEPÓSITO: _____

BIBLIOGRAFÍA:

- ÁVILA, R.M. (2001) "Reflexiones sobre el diseño de materiales curriculares en Ciencias Sociales." En F.J. Pozuelos y G. Travé (eds.) *Entre pupitres. Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*. Universidad de Huelva, Huelva. 13-34.
- CUENCA, J.M. (2002) *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la educación obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- CUENCA, J.M. (2003) "Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria." *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 1.
- DOMÍNGUEZ, C. (1999) "La formación inicial del profesorado de educación infantil. El análisis de materiales como experiencia reflexiva sobre la práctica educativa." *Investigación en la escuela*, 38. 77-86.
- ESTEPA, J. (1998) "Proyectos curriculares de Ciencias Sociales para la investigación en el aula." En G. Travé y F.J. Pozuelos (eds.) *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Universidad de Huelva, Huelva. 61-78.
- ESTEPA, J. (2001) "El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula." *Iber*, 30. 93-105.
- ESTEPA, J., MARTÍNEZ, C. y BAENA, R.M. (1998) *Ciencias Sociales. Andalucía*. E.S.O. Akal, Madrid.
- GRUPO ÍNSULA BARATARIA (1996) "Algunas consideraciones sobre la experimentación y evaluación de un proyecto curricular." En Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES (coord.) *La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas*. Alfar, Sevilla. 35-58.
- MAINER, J. (1995) "¿Nuevos libros para reformar la enseñanza? Apuntes sobre los textos escolares de Ciencias Sociales para la Secundaria Obligatoria." *Iber*, 4. 87-103.
- PARCERISA, A. (1999) *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Graó, Barcelona.
- PRATS, J. (dir.) (2001) *Los jóvenes ante el reto europeo*. Fundación La Caixa, Barcelona.
- SANZ, R. (1997) "Propuesta para el análisis de los libros de texto del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la ESO." En L. Arranz (coord.) *Actas del 5º Congreso*

sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos. Tomo II. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. 303-311.

SCHUG, M.C., WESTERN, R.D. & ENOCHS, L.G. (1997) "Why do Social Studies Teachers Use Textbooks? The Answer May Lie in Economic Theory." *Social Education*, 61 (2). 97-101.

VALLS, R. (1998) "Los manuales escolares y los materiales curriculares de historia. Una propuesta de análisis y valoración crítica de los mismos desde criterios didáctico-historiográficos." *Iber*, 17. 69-76.

UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN MARCHA: EDUCACIÓN EN EL PATRIMONIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO DE LA PROVINCIA DE JAÉN.

M^a Alcázar Cruz Rodríguez
M^a Consuelo Díez Bedmar
M^a Dolores Gámez Carmona
Carmen Rueda Parras
acruz@ujaen.es

Universidad de Jaén.

ANTECEDENTES.

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación que desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales estamos poniendo en marcha en estos momentos.

La Universidad de Jaén tiene establecido, a través del Vicerrectorado de Investigación, un Plan de ayudas a proyectos de investigación, que, por un lado, facilite la mejora en la producción científica de los grupos beneficiarios, y, por otro, fomente la realización de investigaciones en líneas que potencien la interacción entre la Universidad y su entorno social y económico. De este modo se pretende contribuir al desarrollo sostenible y respetuoso con el medio ambiente de la provincia de Jaén.

Dentro de esta filosofía, el Plan estratégico de la Universidad tiene establecidas tres líneas prioritarias de investigación:

- 1^a) Estudios sobre el olivar y el aceite de oliva.
- 2^a) Estudios sobre desarrollo sostenible y espacios naturales.
- 3^a) Estudios sobre arqueología ibérica y Patrimonio histórico-artístico.

Nuestro proyecto se presentó a la convocatoria de junio de 2002 dentro de la tercera línea prioritaria de investigación y, tras ser evaluado positivamente por la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP), ha sido aprobado y subvencionado por la Universidad de Jaén, con una duración de dos años.

DATOS DE PROYECTO.

Título: Educación en el Patrimonio histórico-artístico de la provincia de Jaén. Itinerarios Didácticos.

Investigadora principal: M^a Alcázar Cruz Rodríguez

Departamento: Didáctica de las Ciencias

Área: Didáctica de las Ciencias Sociales

Objetivos:

Utilizar las posibilidades culturales que tiene el entorno para que el estudiante aprenda a interpretarlo y valorarlo.

Motivar la capacidad de observación entre los estudiantes de los distintos niveles educativos.

Proporcionar un conjunto de conocimientos básicos sobre la ciudad, en los aspectos arqueológicos, urbanos y artísticos.

Enseñar a elaborar actividades de aprendizaje encaminadas a que el estudiante plasme los conocimientos adquiridos y así poder extrapolarlos a una amplia diversidad de grupos receptores.

Despertar la observación mediante las actividades, itinerarios y diapositivas.

Diferenciar las distintas ampliaciones que ha experimentado la ciudad y aprender a situarlas sobre el plano.

Educar en la valoración del mantenimiento del Patrimonio histórico-artístico y arqueológico.

Relacionar la época histórica con los edificios históricos correspondientes.

Diseñar itinerarios histórico-artísticos y arqueológicos.

Propiciar una formación integral, multidisciplinar, multicultural y gradual de actitudes y valores, conocimientos y capacidades.

Favorecer el conocimiento y valoración de nuestro Patrimonio histórico artístico proporcionando un material de trabajo tanto al profesorado como a los estudiantes de los distintos niveles educativos de la enseñanza obligatoria.

Implantar la utilización de estos materiales en los distintos centros de la provincia de Jaén y evaluar cómo inciden en el conocimiento y valoración de nuestro Patrimonio en los escolares de los distintos niveles de la enseñanza obligatoria.

Favorecer la educación en el Patrimonio histórico-artístico de todos los estudiantes de la provincia de Jaén

LOS BIENES PATRIMONIALES Y SU USO DIDÁCTICO

Durante muchos siglos se tendió a confundir el concepto de Patrimonio Cultural con el de Patrimonio histórico-artístico porque se pensaba que la cultura tenía un carácter minoritario de elite. Por eso sólo la "minoría culta" era capaz de generar Patrimonio. Posiblemente por este motivo se han perdido o están a punto de desaparecer, numerosas manifestaciones del Patrimonio cultural generadas por la ciudadanía. Por fortuna se está produciendo un cambio positivo en la mentalidad de los responsables directos en lo referente a la valoración del Patrimonio, arbitrando medidas para darlo a conocer, preservarlo y recuperarlo. Hoy se valora como cultura todo aquello que es propio de la forma de vida de un pueblo y que debe transmitirse a la posteridad. De este modo el concepto de Patrimonio ha adquirido un carácter integrador y multidisciplinar que no se limita al ámbito de lo estéticamente bello.

Las alusiones que tanto en el currículo estatal como en el de Andalucía se hacen al Patrimonio histórico, cultural o arqueológico son abundantes. Ello no es una novedad; algo parecido se contenía ya en la Ley General de Educación. Por razones obvias, al menos en la literatura oficial, el Patrimonio ha sido siempre objeto de atención en los sistemas educativos de todos los países siendo considerado un referente cultural, político, ideológico y sociológico. En cambio, el trabajo didáctico sobre este tema no ha tenido un excesivo éxito en la práctica escolar, si exceptuamos lo referido a la Historia del Arte. Es por ello, por lo que nos ha parecido conveniente plasmar aquí no sólo las posibilidades didácticas del Patrimonio sino también las formativas²⁰.

Antes de abordar los aspectos relacionados con los temas educativos, puede ser útil aclarar qué se entiende por Patrimonio. Desde sus orígenes en el siglo XVIII, la noción de Patrimonio ha estado estrechamente vinculada al conjunto de obras apreciadas como obras de arte por su gran poder histórico y simbólico. Desde nuestro punto de vista,

²⁰ En los últimos años han aparecido un gran número de artículos sobre este tema. La revista IBER, dedicó un número monográfico, el nº 2, al "Patrimonio Histórico-Artístico"

esta manera de conceptuar el Patrimonio es, en mayor o menor medida, estática, ya que asume que la definición y apreciación de los bienes culturales están al margen de conflictos de clase y conflictos sociales. A la luz de esta conceptualización, la legitimidad del Patrimonio ha aparecido como incuestionable y su carácter de herencia excepcional ha llevado a los investigadores a desconsiderar el análisis de la relación con ella por parte de los diferentes sectores de una sociedad. Pero, en realidad, el Patrimonio cultural no deja de ser una construcción social y por tanto históricamente cambiante. El Patrimonio se constituye como una representación simbólica de la identidad de una nación, un pueblo, o incluso una comunidad más reducida. Los elementos que son potencialmente patrimonializables han de estar enmarcados dentro de los parámetros siguientes: la naturaleza no domesticada, restos históricos y el genio de la inspiración creativa.

Pero desde la masificación del ocio cultural (turismo) se consumen imágenes de "nosotros" o de "otros" como hábito de empleo del tiempo libre. Este fenómeno que existe independientemente de la voluntad del sistema educativo, puede ser utilizado para la enseñanza de manera positiva. En lo que hace referencia al Patrimonio histórico o al cultural, es la Didáctica de las Ciencias Sociales quien mejor lo puede utilizar, interpretar e incluso darle una nueva dimensión.

Así, tomando como ejemplo el llamado *centro histórico* de una ciudad, éste se constituye para los ciudadanos en "un paisaje cargado de significados" de "valores históricos" ligados a nuestro pasado histórico como signo de identidad individual y colectiva. Dicho lugar posee por tanto un contenido semántico que lo identifica y distingue, tiene un carácter, una personalidad tanto desde el punto de vista individual como colectivo de manera que el sujeto puede ver mediatizado el entendimiento de sus lugares personales por la concepción social que hay en ellos o sentir como propios los que le vienen dados por pertenecer a una comunidad, aunque los haya vivido directa o profundamente. Es por esto que el entorno histórico adquiere un sentido emblemático de carácter integrador y exponente de una sociedad.

A menudo, la cultura se nos presenta como un Patrimonio colectivo, producido por el conjunto de la sociedad. Pero el acceso de las clases sociales a ese Patrimonio es diferente, así como es diferente la contribución de los diferentes grupos sociales a la construcción de esa obra colectiva a causa de la división social del trabajo, de las diferencias regionales, de las tradiciones históricas, etc.. Así, las desigualdades en la formación y apropiación del Patrimonio demandan estudiarlo no sólo como cohesionador de la identidad, sino como un espacio de enfrentamiento y negociación social, capaz de reproducir identidades y diferencias sociales. Este es el valor que creemos tiene la inclusión del Patrimonio en el sistema educativo, y más concretamente ligado al ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales y trabajado desde la interdisciplinariedad que caracteriza a estas ciencias.

Aunque gran parte de los vestigios del pasado pueden ser apreciados como bienes patrimoniales, no todos pueden ser útiles para la actividad educativa o para ayudar a comprender correctamente el pasado en el que surge. En nuestro caso, los usos didácticos del Patrimonio se asientan en aquellas cosas que nos ha legado el pasado y que son útiles para "comprender el pasado" y entender así el presente. El problema que desde la didáctica se debe plantear ante los elementos del Patrimonio no es el de discutir si son importantes o no, sino averiguar si facilitan mejor la comprensión del pasado para el alumnado en particular, o para el visitante, en general.

Hay que tener muy presente que el Patrimonio histórico-artístico o el Patrimonio arqueológico no son, en sí mismos, parte del pasado. Son elementos residuales del pasado, descontextualizados, sin referencias y normalmente muertos. Por ello su uso escolar "en

bruto", sin un tratamiento didáctico específico, es más que discutible. Y sin embargo, la escuela no renuncia a su uso²¹, por lo cual se hace necesario realizar una reflexión más profunda sobre el tema.

La comprensión del Patrimonio histórico y arqueológico se ha mostrado en las últimas décadas como un objetivo fundamental para impulsar su difusión, el respeto y la valoración por parte de los ciudadanos. Es evidente que sólo se puede respetar lo que se conoce y por lo tanto, para alcanzar este objetivo existen medios muy diversos, pero está claro que lo más importante es adecuar los espacios abiertos y/o cerrados existentes en el paisaje de nuestras ciudades y los yacimientos arqueológicos a las visitas de un público muy variado, lo que supone intervenir directamente sobre los restos.

VALORACIÓN DEL PATRIMONIO A TRAVÉS DE LA ACTIVIDAD DIDÁCTICA.

Hay dos campos de actividad que sobresalen en las salidas escolares, tanto de la Educación Primaria como de la Secundaria o del Bachillerato: el campo de la naturaleza y el campo de las Ciencias Sociales. Las visitas escolares a los monumentos, yacimientos arqueológicos o museos, si bien no son un fenómeno nuevo, si se manifiestan hoy con tal intensidad que constituyen una práctica imprescindible en el actual panorama educativo. En efecto, la escuela ha ido incorporando las visitas como unas actividades normales dentro del aprendizaje de las Ciencias Sociales.

En los medios escolares, tal como ocurre en la sociedad civil, fomentar actitudes positivas hacia el Patrimonio no siempre ha sido una constante por ello es necesario estudiar el acondicionamiento de algunos elementos patrimoniales para las visitas escolares, sin menoscabo del rigor científico. La visión que niños y niñas obtengan, por ejemplo, de un yacimiento o de su reconstrucción hipotética, facilita la comprensión del conjunto y, sobre todo, permite que estos alumnos y alumnas adquieran claves interpretativas del pasado; la comprensión de estas claves fomenta las actitudes de respeto y de interés, desarrolla el espíritu crítico para el análisis de otras realidades distintas y, finalmente, permite que los estudiantes se hagan una idea de las formas de vida de la sociedad que se musealiza.

Desde estos presupuestos, creemos que hace falta, en el contexto educativo, dar un paso importante y evolucionar hacia un "consumo" del Patrimonio más cualitativo que cuantitativo, donde se conjuguen la cultura y el ocio y no sólo éste último. Las administraciones, especialmente la escuela, deben adoptar una política patrimonial adecuada, amplia y coordinada, donde se haga mención especial a la difusión y consumo del Patrimonio como fuente de conocimiento. Esta oferta se debe adaptar a las necesidades de los usuarios. Las visitas, por parte de las escuelas a museos y monumentos histórico-artísticos, por ejemplo, deberían insertarse dentro de los contenidos curriculares y se deben poner a disposición unos materiales didácticos que contemplen no sólo los intereses de los estudiantes sino que estén diseñados para resolver las dificultades que la comprensión del Patrimonio lleva consigo. Porque la difusión no puede ir en detrimento de la calidad del conocimiento.

²¹ Baste recordar aquí que las visitas escolares a los museos suelen constituir una parte importante del total de las visitas recibidas por estos.

LOS ITINERARIOS HISTÓRICO ARTÍSTICOS EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

Nuestra propuesta trata de responder a las demandas de estudiantes y profesorado de una metodología y unos materiales de trabajo que puedan ser utilizados para el conocimiento y valoración del entorno próximo a través del aprendizaje de su Patrimonio histórico artístico. En este caso centrado en el medio urbano.

Cuando tratamos de determinar el concepto de medio nos encontramos con una multitud de enfoques y hemos optado por verlo como el "conjunto de elementos, sucesos, factores y procesos de distinta índole que tienen lugar en el entorno de las personas y donde, a su vez la vida y la acción tiene lugar y adquiere significación"²² Es, pues, el escenario en el que transcurre y se produce la actividad humana en toda su dimensión, pero, además, desempeña un papel determinante en la experiencia y actividad de las personas. En suma, será el lugar que ha llegado a constituir la integración de los individuos y grupos humanos, lo que permite hablar de la conjunción entre lo experimentalmente vivido y lo socialmente compartido²³.

Al acercarnos al concepto de ciudad lo que inmediatamente percibimos es que se trata de un término tan sugestivo como amplio. Podemos entenderla como el lugar de convivencia organizada de una sociedad, compartiendo espacios, servicios y responsabilidades y, por lo tanto, puede ser analizada desde distintos ámbitos y áreas de conocimiento como la historia, la geografía, la economía, sociología y política, entre otras.

Comprender una ciudad es "saber descubrir en sus piedras el modo de ser de sus habitantes", pues habitar los lugares es irlos creando y recreando día a día, dejar las huellas de los lazos afectivos que los humanizan; entendiendo así la ciudad como "modificación del medio" que diría W. Morris (1975), refiriéndose a la arquitectura, en donde los espacios y la ciudad, lo "urbano" y lo "doméstico", lo público y lo privado, la arquitectura y el urbanismo vienen a estudiarse desde un mismo sentir, como "lugares donde se cobija y donde se sucede la vida de las personas".

No cabe duda que implica una dimensión interdisciplinar; no obstante, el urbanismo nos dará unas claves y la arquitectura sus aportaciones. Ya León B. Alberti nos dejó una aproximación al concretar que "la grandeza de una arquitecta está unida a la de la ciudad y la solidez de sus instituciones se suele medir por la de los muros que la cobijan"²⁴. Aunque su pensamiento hay que ubicarlo en el siglo XV por su dimensión humanista nos parece que tiene proyección y vigencia en la actualidad. Idea que completamos con la estimación que nos ofrece Munnford, para quien la ciudad es la forma y símbolo de una relación social integrada²⁵ (M.F. Guzmán, 1993, p. 6), y teniendo en cuenta las posteriores aportaciones que la enriquecen.

Por otra parte, contrastando los distintos sistemas educativos y/o los diferentes idearios de enseñanza, comprobamos que siempre hay un hecho coincidente: el conocimiento del medio, del entorno, de la realidad próxima.

También confluyen en este propósito hasta convertirla en propuesta básica las distintas posiciones de la Psicología de la Educación. Se podrá matizar según las edades, en el carácter globalizador, interdisciplinar o disciplinar, pero siempre habrá coincidencia

²² De esta manera se define en el Diseño curricular de Educación Primaria

²³ Seguimos el planteamiento ya contemplado en los *Diseños Curriculares de Enseñanza Primaria*. Véase el Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio (B.O.E. 26 de junio de 1991) o el *Área de Conocimiento del Medio (Primaria)*, Madrid, M.E.C., 1992, pp. 13-18.

²⁴ Cfr. Por Chueca Goitia, F. (1968), *Breve historia del urbanismo*. Madrid, Alianza, 1968, p.7. Véase de Alberti, L.B. (1991), *De re aedificatoria* (Florencia, 1485). Madrid, Akal.

²⁵ Véase Munnford, L. (1972). *La ciudad en la Historia*. Buenos Aires, Infinito. (2 vol.).

en la valoración del medio próximo y, a través de él, se propugnarán el acceso a la comprensión de la diversidad y complejidad de otras realidades.

Por todo ello, hemos partido de tres grandes núcleos que sustentan esta propuesta:

1.- Desde la perspectiva cognitiva, intentando detectar los preconceptos del alumnado: Qué conoce; qué puede percibir; qué actitud presenta; qué intereses le motivan; qué puede aprender y qué debe aprender; su estimación hacia la ciudad y sus monumentos.

2.- Desde la perspectiva de la integración social en el medio: Cómo se produce su conexión con el medio que le rodea; la incidencia de los medios de comunicación; la imagen y su función; el conocimiento de la realidad presente; la valoración de la historia pasada; los parámetros artísticos y vivenciales; la función social de la arquitectura y de la red urbana.

3.- Desde la perspectiva educativa y legislativa: Como exigencia real de los diseños curriculares de la educación obligatoria; por el valor otorgado al Patrimonio histórico-artístico tanto en Primaria como en Secundaria; como referencia profesional para concretar el modelo de diseño abierto y flexible ofertado por el M.E.C. y la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Partiendo de estos tres grandes núcleos intentamos establecer unas bases de conocimiento mediante una estructura lógica y una aplicación metodológica con la que llevarlo a cabo por medio de un aprendizaje constructivo que concilie la observación directa con la indirecta y de esta manera el itinerario dejará de ser "algo que está" para convertirse en "algo que reclama interés" y que plantea una dinámica de enseñanza y aprendizaje que afecta a conceptos, procedimientos y actitudes.

Metodológicamente en todo el itinerario ha de prevalecer una dimensión que convierta al estudiante en el protagonista de su propio aprendizaje, bajo la acción directa de unas guías de trabajo que le conducen a ese fin y la tutela del profesorado que inicia y organiza el proceso educativo. Serán estas guías las que obliguen a la búsqueda y al descubrimiento para propiciar su propio aprendizaje y la asimilación de los conceptos que previamente se habrán elaborado, evitando así la posibilidad de que la visita se convierta en un simple paseo.

El edificio o el monumento descontextualizado, aunque sea protagonista no debe centrar el análisis, sino que ha de estar incluido dentro del recorrido trazado, inserto en una planificación urbana cuya selección no es arbitraria y que se determinará tanto en función de la red del tejido urbano como del interés de las edificaciones existentes.

Para conseguir un conocimiento significativo y lógicamente estructurado del recorrido a efectuar, establecemos unas fases que implican preparación, desarrollo y evaluación. Conectando la clase con el itinerario a través de un triple proceso:

Inicial.- Anterior a la salida, cuando, todavía en el aula, se analicen los conocimientos previos, la contextualización espacio-temporal y la motivación, y se determinen los objetivos tanto de conceptos como de procedimientos y actitudes. Considerando como estrategia efectiva la implicación del estudiante en la programación y desarrollo del proceso, a través de actividades como: torbellino de ideas, juegos de simulación, lecturas, etc.

Desarrollo del itinerario.- Si se ha desarrollado bien la fase anterior, el estudiante puede llevar a cabo su propio aprendizaje mediante la utilización de las guías de trabajo, auténticos instrumentos de su descubrimiento, completando el profesorado las informaciones que le sean requeridas in situ.

En esta fase será muy importante canalizar los aspectos lúdicos (tanto los que toda salida conlleva como los que nos interesa insertar en las actividades), para aumentar el

disfrute que puede tener el contacto con el Patrimonio. Igualmente este es un momento oportuno para fomentar actitudes de respeto y valoración del Patrimonio, concienciándose sobre la necesidad de su preservación

De regreso al aula.- Donde se cerrará el ciclo de actividades, verificando si se han llevado a cabo los objetivos previstos, elaborando los datos recogidos en la fase anterior, ordenándolos, clasificándolos, interpretándolos y verificando hipótesis, es el momento de realizar síntesis, reforzar los conocimientos que se hayan considerado más significativos, llevar a cabo puestas en común y debates. Este es el momento más oportuno para las actividades grupales. Finalmente las actividades, con capacidad evaluadora, dictaminarán sobre la validez o no del proceso efectuado.

Las actividades han de ser específicas teniendo en cuenta los requerimientos de tipo conceptual y de desarrollo evolutivo del grupo.

HIPÓTESIS METODOLÓGICAS Y PLAN DE TRABAJO DE LA INVESTIGACIÓN.

En el tipo de trabajo que pretendemos realizar las hipótesis deben ser entendidas como expectativas sobre los resultados, dentro de un paradigma cualitativo y cuantitativo, y no como hipótesis en sentido estadístico. Se presentan como ideas previas del investigador al plantearse el tema como relevante y están muy relacionadas con los objetivos de la investigación.

1.- La hipótesis general que orienta nuestro trabajo se puede formular en los siguientes términos:

La enseñanza del Patrimonio debería establecerse a partir de situaciones didácticas que "contextualicen" aspectos modelizantes y permitan dar una significación al concepto de Patrimonio histórico-artístico. El instrumento más idóneo para esa modelización es el diseño y aplicación de itinerarios didácticos.

Esta hipótesis conlleva la formulación de otras más específicas como las siguientes:

- Existe un campo de conocimientos asociados al concepto de Patrimonio histórico-artístico que figuran de un modo muy poco explícito en los currículum escolares. Esperamos determinar las condiciones bajo las cuales se puede modificar la relación institucional establecida, introduciendo situaciones de modelización sobre el diseño de itinerarios didácticos, para los distintos niveles educativos, de las ciudades de Baeza, Úbeda y Jaén.

- La introducción en la enseñanza de situaciones de aprendizaje va a permitir eliminar la distancia que en la actualidad existe entre lo "mostrativo" y lo "demostrativo" (los casos particulares y el caso general), permitiendo a los estudiantes de los distintos niveles de enseñanza construir significativamente el conocimiento y valoración del Patrimonio histórico-artístico de nuestra provincia.

- Los estudiantes de la muestra pertenecen a distintos ámbitos socioculturales de la provincia. Esperamos poder identificar diferentes obstáculos epistemológicos e ideas inconsistentes para poder darles respuesta.

- La introducción en el medio escolar de situaciones didácticas apropiadas, permitirá a los estudiantes superar los obstáculos e ideas inconsistentes anteriores.

2.- Metodología: Fases de la Investigación

De acuerdo con los objetivos de la investigación nos proponemos seguir las siguientes fases:

1ª Fase: Diseño y elaboración del material didáctico tanto del profesorado como de los estudiantes de los distintos niveles educativos.

Pretendemos la recopilación y actualización del material de información necesario al profesorado de los distintos niveles educativos así como el diseño de los itinerarios didácticos de las ciudades de Baeza, Úbeda y Jaén adaptados a las características psicoevolutivas de los estudiantes.

2ª Fase: Observación en el medio escolar

Crearemos un dispositivo experimental con estudiantes y profesorado de los distintos niveles educativos en horario escolar (si es posible), para analizar como investigadores-observadores, a través de una guía precisa de observación, el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo por los estudiantes y sus profesores.

En esta investigación pretendemos abrir caminos a la comprensión de los procesos de elaboración de los saberes de los estudiantes en este caso referidos a la comprensión y valoración del Patrimonio histórico-artístico de la provincia de Jaén.

2.1.- Objetivos específicos:

- Definir los límites y variables del campo de estudio
- Determinar las técnicas necesarias para la recogida de datos

2.2.- Delimitación y descripción del campo de estudio:

- Primer campo de estudio: La Comunidad educativa de la enseñanza obligatoria de la provincia de Jaén (profesorado y estudiantes).
- Muestreo representativo por niveles educativos.

2.3.- Técnicas:

- Estudios observacionales
- Técnicas de muestreo
- Tabla de frecuencias
- Triangulación.

2.4.- Análisis de los datos recogidos en los estudios previos (métodos estadísticos de análisis múltiple de variables, inferencias estadísticas, análisis factorial de correspondencias, análisis "cluster")

2.5.- Interpretación de los resultados obtenidos:

- Verificación y validación de hipótesis.
- Evaluación de los objetivos.

3.- Temporalización de la investigación

Año 2003: Ejecución de la 1ª fase de la investigación: Diseño y elaboración del material didáctico tanto del profesorado como de los estudiantes de los distintos niveles educativos.

Año 2004: Ejecución de la 2ª fase de la investigación: Observación en el medio escolar.

APLICABILIDAD Y UTILIDAD PRÁCTICA DE LOS RESULTADOS PREVISIBLES.

Pretendemos diseñar y elaborar unos materiales de trabajo que permitan tanto al profesorado como a los estudiantes de los distintos niveles educativos, acercarse a la comprensión, conocimiento y valoración del Patrimonio histórico de nuestra provincia.

Pretendemos establecer tanto el material para el profesor como el diseño de materiales didácticos para los itinerarios histórico-artísticos, en principio de Baeza, Úbeda y Jaén, separados por niveles educativos: Educación Infantil, Primaria y Secundaria, aplicando estos materiales, una vez diseñados, a los centros públicos de la provincia de Jaén, para más tarde poder efectuar una evaluación tanto de los estudiantes, como resultado del proceso de intervención educativa, como del proceso en sí. Con lo que los resultados pueden ser de una enorme utilidad para una correcta educación en el Patrimonio histórico-artístico de nuestra provincia, en un primer momento, y extrapolables al resto del Estado español en un segundo momento.

BIBLIOGRAFÍA:

- Alonso Ibañez, R. (1991), *El Patrimonio Histórico. Destino público y valor cultural*. Madrid, Civitas.
- Álvarez Álvarez, J.L. (1989), *Estudios sobre el Patrimonio Histórico Español y la Ley de 25 de junio de 1985*. Madrid.
- Bonet Correa, A. (1989), *Las claves del urbanismo*. Barcelona, Ariel.
- Estepa, J.; Domínguez, C.; Cuenca, J.M. (Eds.) (2001), *Museo y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Huelva.
- García Ruiz, A.L. (1988), Los itinerarios didácticos en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 2.
- Guzmán Pérez, Mª F. (Coord.) (1993), *Itinerarios artísticos de Granada. Propuesta didáctica*. Granada, Grupo de Investigación de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Guzmán Pérez, Mª F. (Coord.) (1999), *Itinerarios Histórico-Artísticos de la ciudad de Granada*, Granada, Comares.
- Consejería de Educación y Ciencia (1995), *Colección de materiales curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria*. Sevilla
- Ley 13/1985, de 25 de junio, del *Patrimonio Histórico Español*
- Ley 1/1991, de 3 de julio. Del *Patrimonio Histórico de Andalucía*. BOJA nº 59 de 13 de julio.
- Maestro González, P. (1993), "El aprendizaje histórico de la ciudad", *Apuntes de Educación (nueva época)*, 2, Madrid, Anaya.
- Pol Méndez, E. (1989), "El conocimiento artístico en la enseñanza". *Historia 16*.

CONCIENCIA HISTÓRICA Y CULTURA MATERIAL: APROXIMACIONES DESDE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

M. Paula González Amorena
mpgonzal@mail.retina.ar

Rodrigo Henríquez Vásquez
cauquenino@yahoo.com.ar

Universidad Autónoma de Barcelona

LA NOCIÓN DE CONCIENCIA HISTÓRICA Y SUS VÍNCULOS CON LA CULTURA MATERIAL

1.1. CONCIENCIA HISTÓRICA: APROXIMACIONES DESDE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

Acercarnos a la noción de Conciencia Histórica no es algo casual en estos tiempos. Responde a la necesidad de denominar una serie de fenómenos de la vida cotidiana de las personas en su relación a *su espacio, a su tiempo y a su cultura*. ¿Existe algún tipo de vínculo con otras personas que haga referencia a un sentido compartido del presente, del pasado y del futuro? ¿Existe alguna relación entre nuestras distintas valoraciones, acciones y conocimientos con nuestra idea de pasado y futuro? ¿En qué se sustenta dicha relación?

Nuestra relación con el tiempo y el espacio (y con los hombres y mujeres de otros tiempos pasados, presentes y futuros) está configurada por un sustrato sostenido de conceptos, valoraciones, experiencias y expectativas. Semejante sustrato nos permite dar sentido y orientación a la experiencia del tiempo nacida en la experiencia misma de la vida y de las expectativas de futuro. La filosofía de Gadamer ha sido decisiva a la hora de nombrar a este fenómeno como Conciencia Histórica.

Aproximarnos a una definición operacional de Conciencia Histórica en el marco de la Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales [en adelante EHCS], implica asumir la posibilidad de que todo presente es historizable y, como tal, comprensible históricamente. Dicho en palabras de Gadamer, la Conciencia Histórica es el privilegio que tiene el hombre y la mujer contemporánea de *tener conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones*.²⁶ Estas palabras son una clara exhortación al presente, a observarlo y a actuar en él *históricamente*.

²⁶ Hans-Georg Gadamer. *El problema de la conciencia histórica*. Tecnos, Madrid, ed. 2001, p. 41.

La historización del presente cobra particular relevancia en el contexto actual caracterizado, según Gadamer, como un momento en el que los ámbitos de la vida personal y comunitaria han caído en formas culturales cada vez más anónimas y coactivas, causadas por la “ferocidad del pensamiento *tecnológico* vaciado de historicidad” que imposibilita la comprensión del presente. Esta situación contribuye -a juicio del filósofo alemán-, a la disolución de la propia identidad personal y social.²⁷

La tarea de la Conciencia Histórica -en este y otros contextos- apunta al reconocimiento de que la historia no nos pertenece, sino que somos nosotros los que pertenecemos a ella. Idea muy diferente de la que imperó en la construcción racional de la modernidad filosófica. La idea de conciencia no parte de la experiencia a-histórica de la existencia expresada en términos de dominio, sino del *autoconocimiento argumentativamente compartido*²⁸, por medio del cual las distintas relaciones con las personas y las cosas se hacen desde un diálogo históricamente comprendido.

Desde la hermenéutica gadameriana resulta evocadora la cita que hace referencia a la forma en cómo el hombre y la mujer contemporáneos se acercan a su propio autorreconocimiento y al reconocimiento de las formas culturales que va creando e interpretando a través de la Conciencia Histórica. Es a partir de la posición reflexiva desarrollada por la *Conciencia Histórica* que podemos oír la voz de la tradición del pasado en el presente. Gadamer apunta que la conciencia “*toma una posición reflexiva en la consideración de todo aquello que es entregado por la tradición. La Conciencia Histórica no oye más bellamente la voz que viene del pasado, sino que, reflexionando sobre ella, la reemplaza en el contexto donde ha enraizado, para ver en ella el significado y el valor relativo que le conviene. Este comportamiento reflexivo cara a cara con la tradición se llama interpretación.*”²⁹

La interpretación (en este caso hermenéutica) nos servirá como elemento sustantivo a la hora de vincularnos con las distintas manifestaciones de la cultura material.

La advertencia gadameriana apunta a no perder de vista la conciencia del presente al observar el pasado, pues el presente lo contiene y lo significa. Tal observación puede resultar un eficaz antídoto contra el *pasadismo* o proceso desde el cual la historia se hace teniendo el origen siempre a la vista. La supuesta fidelidad a ese origen presupone la existencia de una *memoria objetiva*, en pos de la cual la construcción de una identidad social posee un momento fundacional al cual *conmemorar* y *conservar*. La memoria es sólo, para estos efectos, un lugar donde se mantienen intactas las representaciones del pasado y en donde por lo mismo la mirada (y re-mirada) desde el presente no tiene sentido ni lugar.³⁰

²⁷ Agustín Domingo Moratill, en la Introducción a *El Problema de la conciencia histórica*, de H.G. Gadamer, Tecnos, Madrid, 2001, p. 35.

²⁸ Ibid. Idem.

²⁹ Ibid. p.43

³⁰ La formas del *pasadismo* y sus consecuencias se presentan en Cruz, M (2002) “El pasado en su época de reproducibilidad técnica” en Manuel Cruz [comp.] (2002) *Hacia dónde va el pasado*. Paidós, Barcelona, pp. 12-16.

1.2. CONCIENCIA HISTÓRICA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA EHCS

En la didáctica de la Historia, el interés por la Conciencia Histórica nace de la constante (y recurrente) necesidad de examinar los “andamios” o “fundamentos” en los que se construye el saber histórico escolar, y sobre la forma en cómo esos fundamentos ponen en marcha diversas actitudes sociales en el presente y de cara al futuro.

¿Es posible encontrar dichos fundamentos desde el presente? Esta es una de las apuestas de una parte importante de investigadores en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Estos han venido sosteniendo desde algunos años (con diferencias y matices) que el sustrato que articula y orienta nuestras vidas es la Conciencia Histórica, cuya función es ser partícipe en la construcción de una identidad personal y social, y en la generación de actitudes sociales y políticas.

En la investigación empírica en didáctica de la Historia, la definición más utilizada de Conciencia Histórica proviene del historiador alemán Karl- Ernest Jeismann para quien la idea de Conciencia Histórica implica el establecimiento de relaciones de temporalidad entre la interpretación del pasado, la comprensión del presente y las perspectivas de futuro que establecen los sujetos. En su reconocimiento, son importantes tanto cada uno de los *elementos* [pasado-presente-futuro] de temporalidad como las *relaciones* establecidas entre ellos.³¹

El desarrollo de la Conciencia Histórica permite comprender que el pasado participa en el presente, en la sociedad actual, así como en los proyectos y en los interrogantes sobre el futuro.³²

Como bien señala Rösen la Conciencia Histórica permite “tener sentido de la experiencia de tiempo”.³³

Rösen propone una definición operativa de Conciencia Histórica en el campo de las investigaciones empíricas en didáctica de la Historia: la Conciencia Histórica es un conjunto de *operaciones mentales (cognitivas, emocionales, concientes e inconscientes) con las que el tiempo humano experimentado en forma de memoria utiliza dichas operaciones como medios de orientación en la vida diaria.*³⁴

A partir de esta definición se considera que la acción de la Conciencia Histórica se ejerce sobre dos esferas: a) en la vida cotidiana (configurando valores y actitudes) y b) en el tiempo (pasado- futuro) sobre el cual se construyen las distintas orientaciones temporales e identitarias.

³¹ Citado en Magne Angvyk & Bodo von Borries (1997) *Youth and History, a comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung; Hamburg: Heinrich-Heine-Buchh, Volumen A. p. 401.

³² Nicole Tutiaux-Guillon “Identité, conscience historique et histoire scolaire: l'exemple français” En Karl Pellens [ed] (2001) *Historical consciousness and history teaching in a globalizing society*. Edit. Peter Lang, p 326.

³³ Jörn Rösen (2001) “What is Historical Consciousness? A theoretical approach to empirical evidence.” Paper presented at Canadian Historical Consciousness in a International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC. [http://www.cshc.ubc.ca]. La traducción es nuestra.

³⁴Extraído de Jörn Rösen op. cit.

a) CONCIENCIA HISTÓRICA, ACTITUDES Y VALORES

La relación entre conciencia histórica y actitudes y valores se establece desde el siguiente supuesto: la Conciencia Histórica *es un pre-requisito que media y enlaza los valores morales y las acciones que los sujetos toman*.³⁵ En este sentido, entendemos como valores morales una serie de principios y guías de comportamiento que enmarcan la acción. Tales valores se dirigen hacia el centro mismo de la subjetividad de la persona y hacia el sentido de responsabilidad, desde la cual emanan sus acciones.³⁶

La acción de la Conciencia Histórica no es *sólo* buscar en el pasado los principios orientadores del presente. Su acción va más allá por cuanto opera otorgando *orientaciones* a situaciones reales de la vida presente en las cuales el papel del pasado es fundamental para su comprensión.

La fuerte reciprocidad entre Conciencia Histórica y generación de valores personales y compartidos viene dada porque la Conciencia Histórica transforma los valores morales en *totalidades temporales* que matizan y articulan la acción de la vida humana: actitudes políticas, concepciones éticas, etc., mixturando -en palabras de Rüsén- "ser" y "deber" *en una narración significativa que refiere a acontecimientos pasados con el objeto de hacer inteligible al presente y conferir una perspectiva futura a esa actividad actual*.³⁷

Este hecho queda reflejado en distintas investigaciones empíricas en las que se relaciona abiertamente Conciencia Histórica con valores y actitudes políticas. En una de esas investigaciones (llevada también a cabo en casi toda Europa) se establece que el *conocimiento de los juicios históricos de las personas* facilita las predicciones políticas que puedan hacerse de un grupo humano específico o determinado.

Las actuales guerras y los contextos de cambio, hacen necesario ir más allá de la detección de los juicios históricos y demuestran la necesidad de comprender las variabilidades de la Conciencia Histórica desde sus niveles más superficiales hasta sus estructuras más profundas.³⁸

Las orientaciones producidas por la Conciencia Histórica, crean y se re-crean en dos categorías vinculables al espacio cultural: <<Experiencia>> y <<Expectativa>>. La <<experiencia>> como proceso en la cual se experimenta la historia (personal y colectiva) y la <<expectativa>> con la que se elabora una determinada proyección del presente.

El objetivo de esta comunicación es relacionar las distintas orientaciones de la Conciencia Histórica con la cultura material estableciendo que esta última también se expresa en el tiempo y en el reconocimiento de su pertenencia a él. Por lo mismo desde los entornos y desde las distintas manifestaciones materiales, podemos dialogar y construir sentido histórico, a partir de la fuerte vinculación que tenemos entre espacio y tiempo.

³⁵ Jörn Rüsén "El desarrollo de competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral". En Propuesta Educativa n°7, FLACSO, Buenos Aires, 1992, p. 27.

³⁶ Idem.

³⁷ Idem.

³⁸ Bodo von Borries "Exploring the construction of historical meaning: Cross Cultural studies of historical consciousness among adolescents". En W. Bos, R.H. Lehmann (eds.), *Reflections on Educational Achievement*. Münster, New York, 1995, pp. 25-49

b) ORIENTACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES.

La generación de sentido y orientación que nos otorga la Conciencia Histórica se establece *en cuanto une el pasado al presente de forma tal que confiere una perspectiva futura a la realidad actual. Esto implica que la referencia al tiempo futuro está contenida en la interpretación histórica del presente*.³⁹ En este sentido resulta clave la función de la memoria para que las distintas experiencias de hombres y mujeres tengan sentido colectivo.

Tales experiencias tienen la particularidad de ser al mismo tiempo receptoras y productoras de sentido. Son en cuanto a la experiencia del tiempo. Parafraseando a Rüsén, la Conciencia Histórica es estimulada e influenciada por las experiencias del presente por lo que su capacidad de dar significado *es en* el contexto en el que se alcanza.⁴⁰ Esto porque la capacidad de integrar el futuro y el pasado se hace desde la experiencia del tiempo y *hacia una acción* en el mundo social y político.⁴¹

También, y frente al permanente desafío de la construcción de diversas identidades (personales y sociales), la Conciencia Histórica articula una de las dimensiones surgidas de la historización del presente: la Identidad Histórica. Ésta articula y entrecruza la dimensión temporal de un individuo, grupo, nación o comunidad, con la representación subjetiva de los sujetos y de sus cambios temporales en una dimensión personal ("yo"), y en una social ("nosotros")⁴² La constitución de una identidad histórica es siempre, en este sentido, memoria en construcción y por lo mismo una identidad en construcción. Esta idea opaca la concepción de una memoria fundacional y originaria ante la cual el transcurso de la historia es sólo un recordar un origen dado *no construible*.

Asistimos así a una estrecha imbricación entre el fenómeno de la Conciencia Histórica con el de conformación de las identidades personales y sociales. Siguiendo a Habermas, concebimos que la conformación de dichas identidades responde no sólo a la pregunta "¿qué somos?" sino también al "¿qué queremos ser?" Ambas preguntas, se legitiman en los vínculos establecidos entre el presente, pasado y futuro; es decir en la conformación de la identidad como herencia y como proyecto. Cobra sentido apuntar que la experiencia del tiempo es decisiva en la conformación de las identidades individuales y colectivas y tomamos de Habermas el argumento de que *la identidad no es algo dado, sino también, y simultáneamente, nuestro propio proyecto*.⁴³

1.3. POSIBILIDADES Y EXPECTATIVAS

³⁹ Jörn Rüsén (2001) op.cit. [La traducción es nuestra]

⁴⁰ Ibid. idem.

⁴¹ Reinhart Koselleck, apunta la pertinencia de incorporar ambas categorías en la investigación empírica "*..la experiencia y la expectativa son dos categorías adecuadas para tematizar el tiempo histórico por entrecruzar el pasado y el futuro. Las categorías son adecuadas para intentar descubrir el tiempo histórico también en el campo de la investigación empírica, pues enriquecidas en su contenido, dirigen las unidades concretas de acción en la ejecución del movimiento social y político.*" En *Futuro Pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós Básica, Barcelona, 1993. p. 337.

⁴² Rüsén, Jörn (2001) "What is Historical Consciousness...." op. cit.

⁴³ Jürgen Habermas "The limits of neo-historicism". En *Autonomy and Solidarity*, London 1992. p. 243. Citado en Jorge Larraín: *Modernidad, Razón e identidad en América Latina*. Editorial Andrés Bello, Santiago Chile, 1996, p.220.

En el ámbito de la investigación en didáctica de la historia, la preocupación y la vinculación de la Conciencia Histórica en la enseñanza, quedó de manifiesto en la investigación europea publicada bajo el título de *Youth and History, a comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among adolescents*, editada por Magne Angvyk y Bodo von Borries. Este estudio se suma a una serie de investigaciones empíricas en didáctica de la historia⁴⁴ que parten del supuesto de que el desarrollo de la Conciencia Histórica es la base necesaria para establecer relaciones y vínculos de temporalidad sobre las cuales trabajar conceptos, procedimientos y valores presentes en la Historia y en las Ciencias Sociales.

La importancia del estudio de la Conciencia Histórica como campo de investigación y desarrollo en la Didáctica de las Ciencias Sociales es significativo ya que abre y posibilita el estudio de la Historia como representación social en uso. Bien sabemos sobre las finalidades de la enseñanza de la Historia en el currículo y sobre sus fundamentos didácticos y psicológicos. Asimismo tenemos demarcado el abanico de posibilidades establecidas a la hora de relacionarnos con la cultura material; documentos, museos, monumentos, parques, archivos, etc., generados desde la multiplicidad de discursos sociales y políticos.

Lo que aún está por profundizar –teniendo en cuenta las aportaciones de recientes investigaciones⁴⁵–, es el esclarecimiento de las relaciones que se establecen entre el pasado y el presente en jóvenes y niños. Definir su sustancia y contenido resulta fundamental en pro de re-historizar a partir de la <<experiencia vital>> los objetos con los que construimos y re-significamos la Historia como constructo general y la Historia escolar en particular. El recobrar la <<experiencia>> como concepto es al mismo tiempo recuperar el lenguaje de la <<posibilidad>> y de la <<expectativa>>, como una relación emergente con el futuro. Nos remitimos nuevamente a Koselleck cuando argumenta que las expresiones <<experiencia>> y <<expectativa>> son categorías del conocimiento que ayudan a fundamentar la posibilidad de una historia. O dicho de otro modo, no existe ninguna historia que no haya estado construida mediante las experiencias y esperanzas de personas que actúan y sufren⁴⁶

Esto nos coloca en el centro de la proposición inicial de esta comunicación: *La conformación de la Conciencia Histórica, está indisolublemente relacionada con el tiempo (y sus relaciones) y con el espacio cultural y los distintos <<objetos culturales>>. La Conciencia Histórica crea y es creada en el mundo de la vida y como tal debemos ir en busca de sus huellas en el entorno ya que es desde él y hacia él dónde se desarrollan nuestras vidas.*

⁴⁴ Ver de Christian Laville “La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles”. En *Perspectives Documentaires en Éducation*, n° 53, 2001. Paris, p. 69-82.

⁴⁵ Véase las investigaciones de Nicole Lautier *À la recontre de l'histoire*. Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve de Ascq (Nord), 1997 y Nadia Baiesi & Elda Guerra (a cura di) *Interpreti del loro tempo*, Clueb, Bologna, 1997.

⁴⁶ Reinhart Koselleck. *Futuro Pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós Básica, Barcelona, 1993. p.334-335.

EL VÍNCULO DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA EN LA ENSEÑANZA DE LOS BIENES CULTURALES

La Conciencia Histórica se mueve desde el presente al pasado y de ahí vuelve al presente cargada de experiencias para el comienzo de la acción puesta en el futuro. Su vitalidad se basa en las dimensiones temporales en la cual la memoria sirve como función de enlace. Rüsen considera esta función de la memoria como una “estructura única de pensamiento” por medio de la cual el sujeto se relaciona con la Historia. Tal relación se explicita a través de lo que se denomina “narrativa” que puede también generar formas de representación histórica y crear formas de sentido histórico tan significativos y coherentes como la experiencia. Por lo tanto la Conciencia Histórica se expresa siempre en las representaciones narrativamente estructuradas del pasado.

A veces hay palabras (“Auschwitz” o “La Bastilla”⁴⁷) que llevan y transportan inmediatamente a situaciones del pasado. Estas abreviaturas narrativas sirven como marcas de referencia en la orientación histórica. Asimismo operan como referente para la relación de los sujetos con su entorno cultural, cuestión clave a la hora de encontrar y desarrollar enlaces significativos en los niños y jóvenes con la enorme cantidad de referencias que los circunscriben a un espacio y a un lugar. Esta idea es igualmente aplicable a los espacios y a los diferentes ámbitos de la cultura material: lugares, ciudades y la amplia gama de “bienes culturales”⁴⁸ con los cuales se establece una relación desde y hacia las distintas manifestaciones de la vida cotidiana. Este último concepto (bienes culturales) nos resulta más pertinente dado que, a través de su óptica, es posible dimensionar y evidenciar históricamente el significado de las distintas manifestaciones de la cultura material (artísticas, simbólicas, patrimoniales) en cuanto creadas y re-creadas en el tiempo.

Si establecemos que el desarrollo de la Conciencia Histórica se proyecta desde la historización del presente, podemos igualmente establecer la historización del espacio cultural y de los distintos “bienes culturales” definidos por Matozzi. Este los define como objetos que tienen una triple dimensión: i) objetos de estudio cultural que movilizan saberes y que producen recursos y discursos más allá de ellos. Se remiten a técnicas, relaciones sociales, creencias y valores estéticos. Dado su carácter transmisivo es que estos objetos se transforman en ii) instrumentos culturales, que nos remiten al pasado y a los registros que quedan de este, posibilitando la creación de conocimiento y competencias propias del trabajo historiográfico; iii) objetos como fines culturales en cuanto objetos con valor cultural en sí mismo, que movilizan la acción política y/o patrimonial de la memoria oficial [o no] de una sociedad.⁴⁹

El concepto “bien cultural” –señalado por Matozzi–, abre las perspectivas de su utilización a diferentes aspectos de la cultura. Creemos, no obstante, que tal apertura encierra nuevos desafíos como integrar a los distintos “bienes” elementos diferenciadores dados por los campos de capital económico, cultural y simbólico presentes en la conformación de los diferentes *habitus*⁵⁰ que estructuran la relación persona - entorno.

⁴⁷ Ejemplos tomados de Jörn Rüsen, “What is Historical Consciousness...”

⁴⁸ Ivo Matozzi. “La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición”. En Estepa, Domínguez y Cuenca [eds.] *Museo y patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva Publicaciones, Huelva, 2001. p. 62.

⁴⁹ *Ibid.* idem.

⁵⁰ Tomamos como referencia al sociólogo francés Pierre Bourdieu cuando define que “los *habitus* son principios generadores de prácticas distintas y distintivas (...) pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y división, aficiones, diferentes.” En Pierre Bourdieu, *Razones Prácticas*. Anagrama, Barcelona, 1997. p.20

Asimismo el concepto de “bien cultural” se abre a la posibilidad de ser considerado como relato (especialmente en su forma de Objeto) y, como tal, estar sujeto a las conjeturas del discurso. Por lo mismo el bien cultural es un espacio conformador de *narrativas* generadoras de sentido histórico en los sujetos. Semejante apertura posibilita un diálogo con los objetos que la cultura va depositando en las conciencias individuales y colectivas. La naturaleza de ese diálogo se funda en la riqueza de la interpretación hermenéutica entre los sujetos y la cultura material, en la que se reconoce explícitamente la historicidad de tal relación. La categorización de las especificidades de las *distintas narrativas* sobre las que se construyen los diversos bienes culturales y sobre los que se elaboran los diferentes itinerarios didácticos sería una de las funciones de la vinculación entre Conciencia Histórica y Bienes Culturales que aquí se propone.

En otras palabras, la terminología de Mattozzi nos es útil para plantear lo que aquí interesa: el fenómeno de la Conciencia Histórica permite establecer un diálogo hermenéutico con los distintos elementos de la cultura material, vinculados desde las relaciones “pasado- presente- futuro”.

Y por lo mismo, se trata de historizar el espacio dado que un bien cultural se resignifica en la experiencia del tiempo vivido por las personas en una sociedad. Por esto la categoría de “bien cultural”, soporta cualquier evidencia en la que se destile y se pueda oler el tiempo o bien, pueda verse su lento o convulsionado paso. Ciertamente es también que quedan estas evidencias dentro de lo que los historiadores han llamado cultura material

Cuando Mattozzi delimita el espacio de la “didáctica de los bienes culturales”, la define en cuanto a las posibilidades de generar un encuentro entre los bienes culturales y *su puesta en uso* en la enseñanza, en cuanto a instrumentos, objetivos y fines que tengan la intención de generar conocimientos y competencias.⁵¹ Al formar parte de *sistemas*, los bienes culturales entran en relación no sólo entre distintas evidencias (una construcción y su contexto), sino que entran en relación con las personas que desde distintos presentes, *dialogan* con semejantes bienes. Creemos que parte de ese diálogo se da en la riqueza de vínculos (cognitivos, experienciales, valóricos) establecidos desde el reconocimiento de la Conciencia Histórica.

El tratamiento con que el sistema escolar enmarca el uso de la cultura material apunta a una creciente necesidad de re-significar la relación con ella y los lazos con los que se pretende comprender el pasado.

En ese sentido, y desde la experiencia francesa, Tutiaux- Guillon comenta⁵² que en los programas recientes se ha introducido “documentos patrimoniales” como objetos de enseñanza y apoyo de los cursos. Los textos oficiales lo justifican afirmando la necesidad y legitimidad de dar a todos los jóvenes el sentimiento de que ellos pertenecen a un mismo grupo (incluyendo las minorías étnicas) como parte de una comunidad mayor (francesa y europea)

Para Tutiaux-Guillon el desafío consistirá en utilizar dichos documentos con el fin de desarrollar la Conciencia Histórica en los adolescentes; de darles los medios para enraizar su identidad presente en una herencia de la cual ellos participan, para estar alerta frente a los conflictos del presente y las incertidumbres del futuro.

⁵¹ Ibid. Idem.

⁵² Nicole Tutiaux-Guillon “Identité, conscience historique et histoire scolaire: l’ exemple français” En Karl Pellens [ed] (2001) *Historical consciousness and history teaching in a globalizing society*. Edit. Peter Lang. p 326 y 328.

LA PRESENCIA DEL PATRIMONIO EN LOS CURRÍCULOS DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

Neus González Monfort
neus.gonzalez@uab.es

Joan Pagès i Blanch
joan.pages@uab.es

Universitat Autònoma de Barcelona

INTRODUCCIÓN Y PRESENTACIÓN

El objetivo de esta comunicación es describir, analizar y valorar la presencia explícita que el patrimonio tiene en los currículos escolares de algunos países de nuestro entorno. El criterio seguido ha sido el de buscar las palabras "patrimonio" (castellano, catalán y francés) y "heritage" (inglés y francés.) en los diversos documentos oficiales de la escolaridad obligatoria (primaria y secundaria, fundamentalmente), de historia, ciencias sociales, conocimiento del medio social y cultural, educación cívica, estudios sociales, etc.⁵³

Solamente se ha hecho una excepción. Y ha sido en el caso de los currículos del Reino Unido, y más concretamente, en los currículos de Inglaterra y Gales. Esta excepción se debe a que no se hace servir el concepto *heritage* como podría ser previsible, sino que éste se incluye en el de historia local (*local history*). Aunque en los planteamientos generales de los diferentes *key stage* no aparece explícitamente el concepto *heritage*, en los ejemplos que se proponen sale recurrentemente el uso y el estudio de la historia local

⁵³ Para clarificar las semejanzas y las diferencias entre los conceptos "patrimonio" y "heritage" son interesantes las precisiones de Muñoz (1995) : "(...) les termes français "patrimoine" et anglais "heritage" (...). Le premier met l'accent sur ce dont on hérite des ascendants, des générations précédentes, le second sur ce qu'on transmet aux descendants, aux générations futures. L'un et l'autre expriment l'essence même du patrimoine, c'est à dire la filiation" et par la même, l'identité. Le patrimoine "regarde vers le passé et vers l'avenir solidairement". Quant à la question relative à ce qui est transmis, elle nous renvoie au document "Découvrir le patrimoine": " Le patrimoine qui constitue l'identité d'un pays, d'un groupe, d'un individu est devenu inépuisable: patrimoine archéologique, industriel, urbain, rural, maritime, mais aussi littéraire, cinématographique, culinaire ou vestimentaire. Parallèlement, la prise de conscience que la disparition de certaines œuvres et de sites constituerait une perte irréparable pour l'humanité a entraîné l'extension de la notion de patrimoine national à celle de patrimoine mondial."

como eje importante en los programas de historia a lo largo de toda la educación obligatoria.

Esta comunicación pretende mostrar en qué medida el currículo escolar favorece o dificulta la introducción del patrimonio en la enseñanza. Sabemos que los documentos curriculares no son la práctica ni, muchas veces, tienen relación con lo que en ella ocurre. Sin embargo, las prescripciones curriculares orientan la elaboración de los materiales, en especial de los libros de texto, de los proyectos curriculares de centro y también de aquellas instituciones –museos, yacimientos, empresas culturales, etc.– que elaboran materiales curriculares sobre el patrimonio. E influyen en la formación del profesorado. Es, en este sentido, que creemos que una determinada concepción educativa del patrimonio, así como una coherente relación con los conocimientos disciplinares escolares, puede facilitar o dificultar no sólo su enseñanza y su aprendizaje sino el de la disciplina o disciplinas referentes. Es decir, entendemos que la utilización de elementos patrimoniales entendidos como fuentes para la construcción de conocimientos históricos, artísticos o geográficos facilita el aprendizaje de la historia, la historia del arte y la geografía, además de fomentar conocimientos y valores relacionados con la construcción de las identidades –personales, sociales, culturales o nacionalitarias– y con la conservación del propio patrimonio.

Que no aparezcan en los currículos, ni el concepto patrimonio ni heritage no quiere decir, sin embargo, que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía, de la historia y de las ciencias sociales el patrimonio no tenga un lugar relevante sea como contenido conceptual o como procedimiento, que no se promueva el respeto y la conservación del patrimonio existente o que no se valore en sí mismo como un testimonio del pasado y de la diversidad cultural y social.

La presentación de la situación del patrimonio en los currículos viene precedida de una breve descripción de las razones por las que se ha optado por analizar los currículos de Francia, Italia, y Gran Bretaña y compararlos con los de España y Cataluña. A continuación, presentamos una también breve aproximación al concepto patrimonio y al concepto didáctica o pedagogía del patrimonio. Después se describe la presencia del patrimonio en el planteamiento general, en los objetivos y en los contenidos de los currículos y se compara la situación en cada país. Finalmente, la comunicación concluye con unas reflexiones generales sobre el papel que tiene y que debería tener el patrimonio en la enseñanza de las disciplinas sociales, geográficas e históricas

JUSTIFICACIÓN DE LOS PAÍSES SELECCIONADOS

Los currículos escogidos para ser comparados y analizados con los de Cataluña y España han sido los de Francia, Italia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia. Hemos descartado Irlanda del Norte). Esta selección es producto de básicamente dos motivos: el primero, porque son países de nuestro entorno y que suelen utilizarse como referencia por el hecho de compartir realidades sociales, culturales y económicas a veces coincidentes. Y segundo, porque todos ellos tienen largas tradiciones en la enseñanza del estudio del medio y en el uso educativo del patrimonio y de la historia local.

Francia. La tradición francesa del estudio del medio y el uso del patrimonio en la enseñanza-aprendizaje de la geografía, la historia y las ciencias sociales ha sido un importante referente para la escuela española y para la formación de su profesorado

durante mucho tiempo⁵⁴. El interés de Francia por el medio y el patrimonio se manifestó y se concretó con la creación de las *Activités d'Éveil* a lo largo de los años sesenta y hasta mediados de los ochenta. Las *Activités d'Éveil* entroncaban con la tradición de la escuela nueva, del movimiento Freinet, incorporaban las aportaciones de psicólogos como Piaget o Bruner y, fundamentalmente, actualizaban las concepciones de la geografía y de la historia escolar incorporando las aportaciones teóricas y metodológicas más recientes realizadas en ambas disciplinas. El patrimonio, aún sin ser denominado así, estaba ya presente en muchos documentos y en propuestas curriculares (por ejemplo, en los siguientes trabajos del INRP: *Histoire Diachronique et étude des milieux géographiques dans le cycle d'observation des C.E.S. expérimentaux ou chargés d'expérience*, 1974; o *Activités d'éveil. Sciences sociales à l'école élémentaire*, 1978).

Italia. También la influencia educativa italiana fue importante, y sigue siéndolo, en España. No tanto la del currículo prescrito como la del currículo práctico. La influencia del *Movimento di Cooperazione Educativa* puede ilustrarse en los trabajos de Giardello y Chiesa para la escuela primaria⁵⁵. Como en Francia, la incorporación del patrimonio, de las fuentes históricas, corrió paralela –en realidad fue un único proceso– a la actualización de los contenidos científicos y a las nuevas concepciones de la enseñanza y del aprendizaje como puede comprobarse, por ejemplo, en *La Ricerca e la Storia* (1972). La situación política italiana ha hecho que su currículo prescriptivo fuese muy estable y propio de un modelo técnico. En cambio, la práctica se ha beneficiado de las propuestas educativas, y de los materiales, de un importante movimiento asociativo –en el que destacó el MCE– que dieron un fuerte empuje a la escuela activa y crítica (Pagès, 1993). Actualmente, Italia está de lleno en un debate educativo sobre los currículos y su reforma. El análisis, sin embargo, se hará de los documentos que a lo largo de este curso 2002-2003 están vigentes.

Reino Unido (England, Wales y Scotland). La influencia educativa del Reino Unido en España ha sido menor que la de Francia e Italia y se ha centrado mucho más en la enseñanza secundaria que en la primaria⁵⁶. En lo que respecta al Reino Unido, debe decirse que hasta los años ochenta, el sistema curricular británico era uno de los ejemplos más claros de currículo abierto que garantizaba la autonomía de las Autoridades Locales (LEAs) y de los centros. Pero a partir de esos años, se inició una reforma educativa que llevó consigo un gran debate, sobretudo dentro de las áreas sociales, que finalmente acabó con la imposición de un currículum nacional británico, no tan cerrado como el francés o el italiano, por ejemplo, pero sí bastante más prescriptivo que el anterior. A finales de los noventa, el inicio de las transferencias de algunas competencias debido a los incipientes procesos autonómicos iniciados ha hecho que la concreción curricular en los diferentes territorios británicos varíe, aunque Inglaterra y Gales continúan manteniendo bastantes similitudes.

⁵⁴ Quizás la obra que mejor refleja esta influencia sea la de Jean-Noël Luc (1981): *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid. Cincel-Kapelusz. También, aunque a otro nivel, la de Hubert Hannoun (1977): *El niño conquista el medio. Actividades exploratorias en la escuela primaria*. Buenos Aires. Kapelusz. Obras que aún figuran entre las referencias bibliográficas de muchos programas de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de maestros y maestras de educación primaria.

⁵⁵ Véanse, por ejemplo, los dos trabajos traducidos al catalán de ambos autores: Giardello, G./Chiesa, b. (1977): *Àrees de recerca a l'escola elemental y Els instruments per a la recerca*. Barcelona. L'Avenc. Biblioteca MCE

⁵⁶ El ejemplo más conocido de esta influencia es la adaptación del proyecto *History 13-16*. Ver, por ejemplo, Grupo 13-16 (1990): *Taller de Historia. Proyecto curricular de Ciencias Sociales*. Madrid. Ediciones de la Torre.

Y finalmente, **España y Cataluña**. La tradición de la utilización del patrimonio en la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia en España y en Catalunya es antigua. A título de ejemplo, podemos citar las aportaciones de Rafael Altamira para la enseñanza de la historia (ver la edición de 1997 y ella el apartado en el que habla de "objetos reales") o las aportaciones de un grupo de maestros de las comarcas de Girona durante el primer tercio del siglo XX (ver la selección de experiencias a cargo de Clara, Cornellà y otros, 1983).

El currículum de la LOGSE recogió buena parte de las ideas que al respecto habían desarrollado los movimientos de renovación desde los años setenta del pasado siglo XX. Actualmente, sin embargo, estamos a la espera del desarrollo de los currículos de la denominada Ley de Calidad. Si en los currículos de primaria y secundaria obligatoria de la LOGSE aprobados por el estado y por la Generalitat de Catalunya era posible trabajar a partir del patrimonio, era posible incorporar el patrimonio en la enseñanza de la geografía, de la historia, de la historia del arte, las modificaciones realizadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) en el Real Decreto de enseñanzas mínimas aprobado en el 2000 prácticamente invalidan esta posibilidad. ¿A cuál de los dos modelos se parecerán las programaciones del PP para la enseñanza primaria y la secundaria obligatoria? Dejamos la pregunta hecha y esperamos del buen hacer del profesorado de primaria y secundaria para seguir incorporando el patrimonio en sus enseñanzas.

Los documentos que se analizan son el currículum de la educación primaria de España (LOGSE, 1991) y su concreción en Cataluña (1992); el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas del 2001 y su desarrollo por el MECD (2002) y por la Generalitat de Cataluña (2002); y la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002).

QUÉ ENTENDEMOS POR PATRIMONIO Y POR DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO

Para realizar el análisis y la valoración de la presencia del patrimonio en los currículos hemos buscado una definición operativa que nos permitiera comprobar su existencia y a la vez establecer comparaciones y la hemos completado con las características que debe tener su tratamiento didáctico. Existen muchas definiciones de patrimonio en la enseñanza. Entre ellas hay diferencias considerables que ponen en evidencia que estamos ante un concepto relativamente complejo (El Consejo de Europa, por ejemplo, ha celebrado Jornadas Europeas del patrimonio arqueológico, arquitectónico, artístico, militar, industrial, musical, natural, religioso, rural y urbano). Hemos optado por utilizar la definición aprobada en 1998 por el Comité de Ministros de los Estados Miembros del Consejo de Europa relativa a la Pedagogía del Patrimonio (Recomendación nº R (98) 5). En la Recomendación de los Ministros del Consejo de Europa se entiende:

"i. par "patrimoine culturel" toute trace matérielle et immatérielle de l'oeuvre humaine et toute trace combinée de l'homme et de la nature,

"ii. par "pédagogie du patrimoine" une pédagogie fondée sur le patrimoine culturel, intégrant des méthodes d'enseignement actives, un décloisonnement des disciplines, un partenariat entre enseignement et culture, et recourant aux méthodes de communication et d'expression les plus variées".

En un seminario organizado por el Consejo de Europa con anterioridad a esta definición, Muñoz (1995) realizó unas interesantes aportaciones que nos permiten caracterizar con mayor precisión algunos de los objetivos de aprendizaje de la didáctica del patrimonio:

"... à développer une approche sensorielle: éducation du regard, de l'ouïe, du toucher.

· à susciter le questionnement et éveiller la curiosité,

· à développer la méthode comparative et l'esprit critique,

· à favoriser l'expression et la transmission des émotions et des savoirs, par la création picturale, théâtrale, le jeu de rôle,

· à développer une compétence de communication orale et écrite pour transmettre les acquis à travers l'animation d'expositions, la réalisation de livres, de vidéos, de pièces de théâtre, etc."

Y todo ello a través de métodos activos, de la pedagogía de proyectos, de prácticas cooperativas, de la interdisciplinariedad, etc..

¿Qué definición y qué características de la didáctica del patrimonio tal como la concibe el Consejo de Europa recogen los currículos de Francia, Italia, Gran Bretaña, Cataluña y España? Es prácticamente imposible contestar a esta pregunta en el espacio de esta comunicación, pero pronto se verá cuan lejos están de las ideas expuestas más arriba.

LA PRESENCIA DEL PATRIMONIO EN EL CURRÍCULO

4. 1. EL PLANTEAMIENTO GENERAL SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO EN LAS INTRODUCCIONES DE LOS CURRÍCULOS

Esperábamos hallar en las introducciones a los currículos o a las programaciones una definición del patrimonio y una justificación de su valor educativo y de las razones de su enseñanza. Sin embargo, no siempre ha sido así. En Francia, el concepto patrimonio aparece y se explicita en los planteamientos generales. Se define como "el legado de las civilizaciones de la humanidad al hombre de hoy", y se considera que "el patrimonio son todos aquellos lugares y objetos conservados". Hay una estrecha vinculación con la historia. Así, por ejemplo, en el segundo ciclo de la enseñanza elemental, la propuesta para trabajar el patrimonio se sitúa en el ámbito de *Le temps qui passe*, justificándose con estas palabras:

« [...] La prise de conscience de réalités ou d'événements du passé et du temps plus ou moins grand qui nous en sépare constitue l'autre pôle de ces activités. Dans ce cas, elles relèvent le plus souvent d'une pédagogie du projet: découverte et observation du patrimoine proche (sites ou objets conservés dans la ville ou le village, dans le quartier, dans la famille ou chez des amis) ».

En el *Collège*, el estudio del patrimonio se plantea en la enseñanza de la historia como "documento patrimonial": *"[...] Les documents (textes, images, monuments) ne sont pas une "illustration" des thèmes proposés. Ces documents sont de nature patrimoniale. Ils doivent être étudiés pour eux-mêmes comme des éléments du programme .*

En el área de *Storia, Geografia e Studi Sociali* de la escuela elemental italiana, el patrimonio aparece de la siguiente manera: “*Questa disciplina, insieme alla matematica, tende a sviluppare la capacità di percepire i problemi e a dare spiegazioni rigorose delle soluzioni. Organica attenzione vie prestata anche alle dinamiche dell vita umana, intesa nel suo sviluppo storico [...] Questa area disciplinare é stata definita per consentire al fanciullo di conoscere il patrimonio culturale in cui é immerso e di elaborare progressivamente una coscienza del suo significat*”.

Y también aparece en las indicaciones didácticas de la disciplina que aquí correspondería a la historia del arte (*Educazione all'immagine*): “*Il primo incontro con le opere d'arte deve essere facilitato agli alunni, avendosi anzitutto del patrimonio artistico dell'ambiente*”.

En **España**, hay referencias explícitas al patrimonio en el Real Decreto de enseñanzas mínimas de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para la educación secundaria obligatoria (MECD, 2001b). Concretamente, la palabra patrimonio se cita en cinco momentos. Estos son dos ejemplos de la concepción predominante en la reforma realizada por el PP al currículo de la LOGSE:

- En la introducción del área de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*: [...] se puede leer: “*En Historia se espera que los alumnos adquieran el concepto de evolución y memoria histórica [...] asegurando en todo caso la percepción de lo común y lo plural en la Historia de España con sus nacionalidades y regiones como parte de su patrimonio y su riqueza*”.

- En los criterios de evaluación del segundo curso, dedicado como se recordara al estudio de la Edad Media, el criterio 16 dice “*Percibir la trascendencia de los aspectos culturales de la Edad Media, y su contribución a la riqueza de nuestro patrimonio histórico-artístico*”.

No hay referencias directas al patrimonio en las introducciones ni de los currículos británicos ni del catalán. Y la presencia en las diferentes etapas educativas, en aquellos currículos en que aparece, es también bastante irregular.

Una primera aproximación nos lleva a considerar que, en general, los planteamientos que aparecen en los currículos para trabajar el patrimonio y/o con el patrimonio son bastante desiguales tanto entre los países analizados como en las diferentes etapas educativas de cada uno de ellos. La tónica más general es, sin embargo, la de no justificar con argumentos la importancia de incorporar el patrimonio a la enseñanza.

4.2. LOS OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO

Buscábamos en los objetivos, las capacidades que el alumnado podría desarrollar aprendiendo con el patrimonio o sobre el patrimonio. En **Francia**, tan sólo en la programación de geografía e historia del *Collège* se manifiesta de manera explícita, e insistente, la idea de que se debe trabajar con los documentos patrimoniales (textos, imágenes y monumentos). Entre otros objetivos de aprendizaje se citan los siguientes

“[...] Enseigner l'histoire et la géographie, c'est enfin chercher à donner aux élèves une vision du monde [...] et un mémoire [...]. L'histoire et la géographie aident à constituer ce patrimoine (conçu comme le legs des civilisations de l'humanité à l'homme d'aujourd'hui) qui permet à chacun de trouver identité.

[...] L'enseignement de l'histoire et de la géographie est depuis longtemps étroitement associé à l'enseignement de l'éducation civique. [...] L'histoire et la géographie

permettent d'éclairer et de mettre en perspective les notions d'identité, de citoyenneté et de patrimoine”.

En **Italia**, ocurre una cosa similar. Sólo se hace referencia al patrimonio en el currículo de la *Scuola Media*. Y la única referencia encontrada ha sido un objetivo dentro del área de educación artística: “*Prendere coscienza del proprio patrimonio culturale ed accedere via via ad un mondo culturale sempre più ampio (des presente e del passato, della propio e della altrui culture), per essere in grado di contribuire ad elaborare nuova cultura in prospettiva del futuro*”.

En **Inglaterra**, hay innumerables referencias a la historia local, así como al uso del patrimonio para su enseñanza y aprendizaje. Unas veces aparece como tal, otras veces se manifiesta en la necesidad de visitar edificios, museos, galerías de arte, etc. Estos son algunos ejemplos:

En *Key stage 1, Historical enquiry*. “4/ Pupil should be taught how to find out about the past from a range of sources of information [for example, stories- eye-witness accounts, pictures and photographs, artefacts, historic buildings and visits to museums, galleries and sites [...]. to ask and answer questions about the past”.

En el *Key stage 2* se plantea que hay que analizar aquellos “*Aspects in the local area that have changed: education; population movement; houses and housing; religious practices; treatment of the poor and care of the sick; law and order; sport and leisure*”.

- “*Breadth of study. 6/ During the key stage, pupils should be taught the Knowledge, skills and understanding through a local history study, three British history studies, a European history study and a world history study*”.

- “*Local history study. 7/ A study investigating how an aspect in the local area has changed over a long period of time, or how the locality was affected by a significant national or local event or development or by the work of a significant individual*”.

El planteamiento del currículum galés es muy similar al inglés, ya que considera que debe trabajarse la historia desde la historia local. En el *Key stage 3* se dice explícitamente que el alumnado “*should be taught about an aspect of local history, which should be a study of the local community for a defined historical purpose over a specific timespan, making use of locally accessible historical sources*”.

En **España**, aparecen objetivos relacionados con el patrimonio en el Real Decreto de enseñanzas mínimas de ciencias sociales, geografía e historia para la educación secundaria obligatoria (MECD, 2001b) y en el desarrollo curricular que se establece para la ESO en el territorio MECD. Las referencias en el Real Decreto son las siguientes:

- En los objetivos generales de etapa: “1) *Conocer y apreciar el patrimonio cultural y lingüístico y contribuir a su conservación y mejora, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia la dimensión pluricultural y plurilingüística entendida como un derecho de los pueblos y de los individuos.*”

- Y en los objetivos generales de área: “10) *Valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, lingüístico, cultural y artístico, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora*”.

Y en el desarrollo y concreción curricular:

- En los objetivos generales de etapa: "*h. Conocer, respetar y valorar las creencias, actitudes y valores de nuestro acervo cultural y patrimonio histórico artístico. l. Conocer y apreciar el patrimonio cultural y lingüístico de España, atendiendo a su diversidad pluricultural y plurilingüe*".
- En los objetivos generales de área: "*10. Valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, lingüístico, cultural y artístico, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora*".
- Y en los objetivos específicos del segundo curso de ESO: "*16. Percibir la trascendencia de los aspectos culturales de la Edad Media, y su contribución a la riqueza de nuestro patrimonio histórico-artístico*"o.

Otro documento de especial importancia en el mundo educativo español ya que determinará su futuro es *La Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (MECD, 2002), que pretende, según palabras textuales "la búsqueda de políticas educativas acertadas, más ajustadas a las nuevas realidades". Y en esta línea se considera que una de las capacidades que la ESO debe desarrollar ha de ser la de "*Conocer los aspectos básicos de la cultura y la historia y respetar el patrimonio artístico y cultural; conocer la diversidad de culturas y sociedades, a fin de poder valorarlas críticamente y desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás*". Ya se verá qué, cuándo y cómo.

En *Catalunya*, la presencia del patrimonio en los objetivos de aprendizaje es bastante habitual de tal manera que en la evaluación de las *Competències bàsiques* ([www.gencat.net/ense/]), realizada por el gobierno catalán se considera el estudio del patrimonio como una de las competencias básicas de primer nivel. Esta relevancia se explicita de la siguiente manera en el ámbito denominado de *la Història i el territori*:

"Respectar i defensar el patrimoni cultural propi, històric-artístic i mediambiental, com també el de les cultures més properes".

También hay referencias en:

- Los objetivos terminales de la educación primaria. Por ejemplo, el objetivo 41: "*Identificar i valorar els bens que componen el patrimoni cultural de la comunitat local i de la nació i actuar decididament a favor de la seva preservació i protecció*".
- Y en los objetivos generales de la adaptación y el desarrollo del Real Decreto de enseñanzas mínimas del MECD (2002) realizado por la Generalitat de Catalunya para la ESO (Departament d'Ensenyament, 2002). Así, por ejemplo, el objetivo 15 dice: "*Respectar i defensar, en la mesura de les seves possibilitats, el patrimoni cultural, lingüístic, historicoartístic i mediambiental, tot reconeixent-hi les diferents aportacions que l'han format, i valorar positivament la correcció i el respecte en tots els àmbits de relació entre persones i institucions*".

La presencia del patrimonio en los objetivos de aprendizaje de los currículos analizados es bastante abundante, aunque no se pudo afirmar que su tratamiento se realice de una manera regular y sistemática. Esta presencia siempre se hace vinculada al estudio de la historia y en la etapa superior de la educación obligatoria, o sea, en la enseñanza secundaria.

4.3. LOS CONTENIDOS RELACIONADOS CON EL PATRIMONIO

Tan sólo el currículum escocés y el catalán se ocupan del desarrollo y la concreción de contenidos patrimoniales -conceptuales, procedimentales o actitudinales- en sus respectivos currículos. Las referencias son:

En *Escocia*:

- En *P5. Wallac and Bruce*, se considera que "*Pupils will consider the importance of preserving their cultural/social heritage*".
- Y en *P6. Scotland in the time of Mary Queen of Scots*, el contenido se concreta en las siguientes palabras: "*This topic looks at the features of lifestyles during the reign of Mary Queen of Scots. Pupils will compare the life of a peasant with a rich person at court. Emphasis is on historical evidence and heritage with a field visit to Edinburgh/Falkland*".

En *Catalunya*, aparecen contenidos relacionados con el patrimonio en el currículo de Conocimiento del Medio Social y Cultural de educación primaria. Los contenidos conceptuales aparecen en el bloque 4. *El medi polític i cultural*. Y más concretamente en el punto 4.2. *La creació artística i cultural. El patrimoni històric-artístic*. También aparecen como contenido actitudinal: 3. *Defensa de la identitat, el medi ambient i el patrimoni cultural/ 3.2. Atribució de valor al patrimoni*.

Por ciclos, en los ciclos inicial y medio aparece como contenido actitudinal: *Defensa de la identitat, el medi ambient i el patrimoni cultural* y *Defensa de la identitat, el medi ambient i el patrimoni cultural/ Valoració del patrimoni històric-artístic*, respectivamente. En el ciclo superior, en cambio, aparece como contenido conceptual:

- "*El medi polític i cultural/ La creació artística i cultural. El patrimoni històric-artístic de Catalunya*"a.
- "*Defensa de la identitat, el medi ambient i el patrimoni cultural/ Valoració dels béns del patrimoni cultural en totes les seves formes: preservació i protecció*".

En la adaptación de las enseñanzas mínimas de la ESO aparece en los contenidos actitudinales siguientes:

3. "*Valoració positiva de la convivència cívica i social/ 3.3. Defensa dels drets, les llibertats i el patrimoni de la comunitat*".

4. "*Respecte, solidaritat i cooperació/ 4.3. Respecte del patrimoni del present i del passat*".

Como se puede comprobar, tan sólo hay dos currículos en los que aparecen contenidos explícitos referidos al patrimonio: el escocés y el catalán. En ninguno de los demás los hemos sabido encontrar. Parece que una situación política similar en Escocia y Catalunya, países sin estado, explica la importancia que ambos dan a la educación para construir y consolidar la identidad propia, una identidad que se manifiesta en la existencia de un patrimonio propio, que debe de ser estudiado, valorado, respetado y conservado.

CONSIDERACIONES FINALES

En esta breve revisión se ha podido comprobar el poco peso que tiene el patrimonio en los currículos escolares. Se sabe de su existencia y, probablemente, de su importancia educativa y por ello, en algún momento y en algún lugar, el legislador considera oportuno que aparezca citado en los documentos curriculares. Desde luego, el hecho de ser citado no significa ni que esté integrado en los programas escolares ni que lo esté de manera sistemática. Ni desde luego que tenga entre sus propósitos el desarrollo de los objetivos citados por Muñoz (1995).

En el currículo francés, el patrimonio parece un elemento importante a lo largo de toda la educación obligatoria. Sin embargo, sólo adquiere una cierta coherencia en el segundo ciclo de *l'école primaire* y en los dos primeros del *Collège*. En el resto de cursos no hay referencias explícitas. Es sorprendente que los planteamientos iniciales que vinculan el patrimonio a la construcción de los conceptos de identidad y de ciudadanía, después no se reflejen en los objetivos ni en los contenidos de aprendizaje.

El currículo italiano de primaria no recoge ninguna referencia ni en los objetivos ni en los contenidos, ni en geografía ni en historia ni en estudios sociales, situación bastante sorprendente en un país con una riqueza patrimonial incalculable. Y en secundaria, la concepción de una historia escolar muy descriptiva, política y factual imposibilita un desarrollo coherente del patrimonio. Son unas programaciones muy densas, cargadas de hechos y conceptos y donde se trabajan poco los contenidos procedimentales y actitudinales. Por lo tanto, el uso y el valor del patrimonio es meramente testimonial y secundario, básicamente una ilustración.

El patrimonio no figura en el currículo inglés (*The National Curriculum in England- History*), como ya se ha dicho al principio. En su lugar figura la historia local. La tendencia de las propuestas curriculares para los diferentes niveles educativos parece que sea la de analizar los aspectos más generales y globales, tanto históricos, geográficos como sociales, ilustrándolos en la realidad más concreta y cercana del alumnado, en su contexto social y cultural más próximo. La situación del currículo galés (*The National Curriculum in Wales-History*) es prácticamente igual. Ambos currículos son bastante abiertos como para permitir que cada territorio y cada centro puedan concretar el currículo al contexto socioeconómico y cultural propio y elegir el ejemplo de historia local más adecuado al mismo.

El currículo de Escocia (*The Curriculum in Scotland-Environmental studies/Social Subjects*) lo diseña el *Scottish Executive Education Department (SEED)*, y como en Inglaterra y en Gales, son las autoridades locales las responsables de su concreción. Pero a diferencia de ellos, Escocia explicita en su currículo la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio. El currículo escocés es mucho más cerrado que el inglés y el galés, pero recomienda fomentar las experiencias fuera del aula para mejorar el aprendizaje del alumnado. Esta recomendación se hace desde las agencias o autoridades locales, desde los museos, las galerías y los centros de conservación del patrimonio, ya que como se afirma muy claramente, existe "el convencimiento que la cultura y el patrimonio de la comunidad local tienen una gran influencia en el alumnado, y por lo tanto, los programas de los centros deberían reconocerlo y diseñarlos teniendo en cuenta esta influencia. Por eso, muchos centros educativos encuentran ya en el medio inmediato un amplio abanico de actividades para configurar y articular el patrimonio y la identidad local".

El currículo catalán de educación primaria plantea la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio tanto en los objetivos generales y terminales como también en los contenidos. En cambio, en la propuesta para la ESO no existe ninguna referencia, como consecuencia tal vez de la presencia de una historia más descriptiva y muy poco analítica.

En el currículo del MECD, las referencias en la educación primaria son inexistentes y en la educación secundaria solo hay una y está vinculada al estudio de la Edad Media.

El panorama, pues, es bastante desalentador, lo cual explica, tal vez, el importante esfuerzo hecho desde instancias educativas no formales para cubrir aquellos déficits que el currículo escolar no puede, no quiere, no sabe o, simplemente, no le permiten cubrir. A pesar de ello, existen maestros y maestras en la escuela primaria y profesores y profesoras de secundaria que, ayer como hoy, siguen apostando por una enseñanza de la geografía y de la historia en la que la naturaleza y la herencia del pasado estén presentes en las aulas no sólo en forma de libro de texto. Sólo ellos y ellas pueden incorporar plenamente en la enseñanza el presente y el pasado que se encuentra en nuestras calles y en nuestros campos, en nuestros museos y en nuestros yacimientos, en nuestros pueblos y ciudades. Sólo ellos y ellas pueden educar a las nuevas generaciones para que hagan un lugar al patrimonio en el futuro, su futuro, el futuro de la humanidad.

BIBLIOGRAFÍA:

ALTAMIRA, R. (1997): *La enseñanza de la historia*. Madrid. Akal

CLARA, J./CORNELLÀ, P. et al. (a cura de) (1983): *Els mestres gironins i l'estudi del medi (1900-1936)*. Girona Serveis Territorials d'Ensenyament. Moviment de Mestres per a una Escola de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1992). *Curriculum. Educació Primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2002). *Decret 179/2002. Ordenació dels ensenyament d'educació secundària obligatòria*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. [<http://www.gencat.net/ense/>] [15 de septiembre de 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS. *National Curriculum of the British Council*. London: British Council.

[<http://www.britishcouncil.org/education/inform/sestruc.htm>]

[<http://www.dfes.gov.uk/>] [<http://www.nc.uk.net/>] [15 de septiembre de 2002]

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS. *UK education and training systems*. British Council. [<http://www.britishcouncil.org/education/system/index.htm>] [16 de septiembre de 2002].

DD.AA. (1972): *La ricerca e la storia*. Conegliano. Edizioni Cooperative.

GARCÍA, J.L. (dir., 1998). *Contenidos y proyectos curriculares en los países europeos en el nivel correspondiente al tercer ciclo de E.G.B.* Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.

GARCÍA, J.L. (1993). *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: Editorial Dykinson.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (2000). *Horaires et programmes d'enseignement*. [<http://www.education.gouv.fr/>] [17 de septiembre de 2002].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (1995). *Organisation du système éducatif français*. [<http://www.education.gouv.fr/syst/default.htm>] [17 de septiembre de 2002].

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1990). *Ley orgánica 1/1990 (LOGSE)*. [<http://leda.mcu.es/cgi/index.pl>] [31 de octubre de 2002].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1991). *Real Decreto 1344/1991. Currículo de los centros destinado a la educación primaria*. [<http://leda.mcu.es/cgi/index.pl>] [9 de octubre de 2002].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (2001a). *Real Decreto 3473/2000. Enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria*. BOE núm. 14, 16 de enero de 2001.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (2001b). *Real Decreto 937/2001. Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. [<http://leda.mcu.es/cgi/index.pl>] [8 de octubre de 2003].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. BOE, núm. 307, 24 de diciembre de 2002.
- MINISTERIO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (1981). *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*. Roma: Istituto poligrafico e zecca dello stato.
- MINISTERIO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE. *Nuovi programmi didattici per la scuola elementare*, 1985
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA. [<http://www.istruzione.it/index.shtml>] [8 de octubre de 2002].
- MUÑOZ, M.-C. (1995): *Le Patrimoine culturel et sa pédagogie: un facteur de tolérance, de civisme et d'intégration sociale*. Conclusions du séminaire organisé par le Conseil de l'Europe, le Ministère de la Région de Bruxelles-Capitale, le Ministère de la Culture de la République française et de la Ville de Bruxelles, avec la collaboration du Crédit communal de Belgique et de la fondation Roi-Baudouin. Bruxelles, 28-30 août 1995 (http://www.coe.int/T/F/Cooperation_culturelle/Patrimoine/Pédagogie_du_patrimoine/)
- PAGÈS, J. (1993). *El disseny, el desenvolupament del currículum i el pensament del professor: el cas de l'experimentació del currículum de ciències socials del cicle superior d'EGB a Catalunya*. Barcelona: Tesi Doctoral inèdita-UAB.
- QUALIFICATIONS, CURRÍCULUM AND ASSESSMENT AUTHORITY FOR WALES (2000). *National Curriculum for history in Wales*. Cardiff: National Assembly for Wales-ACCAC. [<http://www.accac.org.uk/publications/ncorders.html>] [13 de octubre de 2002].
- SCOTTISH EXECUTIVE EDUCATION DEPARTMENT (2000). *The Curriculum in Scotland- Environmental studies/Social Subjects*. Glasgow: Learning and Teaching Scotland. [<http://www.itscotland.com/curriculum/>] [13 de octubre de 2002].

LA ENSEÑANZA DE LOS VALORES PATRIMONIALES EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN CUBA

José Ignacio Reyes González
Frank Arteaga Pupo
Ángel Felipe Jevey Vázquez

Universidad Pedagógica "Pepito Tey", Las Tunas, Cuba

INTRODUCCIÓN

El hombre es creador de su cultura, pero también ha sido el mayor depredador de su producción cultural; esta nefasta acción humana ha impedido a lo largo de los siglos que las nuevas generaciones disfruten de construcciones, monumentos, pinturas, objetos variados de las viviendas, la vestimenta, entre otros. Constituyen las guerras un terrible problema histórico y con cierta fuerza en el siglo XX, por solo citar un ejemplo, pues entre las dos guerras mundiales, además de producirse la desaparición física de millones de ciudadanos, el más preciado recurso de un país, se destruyeron bajo las bombas y la metralla ciudades enteras, como Hiroshima y Nagasaki, y desaparecieron también viviendas antiguas, una impresionante gama de objetos relacionados con la vida del hombre referida a su pasado y a su presente. No es hasta finalizada la segunda Guerra Mundial que el hombre toma verdadera conciencia de los valores del patrimonio cultural como imagen de identidad.

En el caso de Cuba en el siglo XIX el enfrentamiento con la metrópoli española durante las guerras de independencia, proceso que duró más de treinta años, provocó la destrucción de poblaciones, pues los insurrectos muchas veces cuando dominaban una región y se veían obligados por las circunstancias a marcharse de la población principal por la cercanía de las tropas españolas, preferían reducir el poblado a cenizas antes de permitir que fuera ocupado nuevamente por sus enemigos, lo que trajo consecuencias para el posterior desarrollo de esa localidad. Las Tunas, ciudad de donde provienen los autores de este trabajo, fue quemada tres veces entre 1868 y 1898, lo que impide disfrutar en el presente, de restos arquitectónicos de la época colonial como se da en La Habana y Camagüey, por solo citar dos ciudades que tienen una fuerte presencia de ese periodo.

Es innegable la coincidencia que hay de criterios acerca del valor que tiene la educación ciudadana en la preservación patrimonial y del papel significativo que desempeña la escuela en la materialización de este objetivo. Este trabajo pretende revelar algunas aristas de esta problemática desde la relación estado – escuela, así como algunas variantes de trabajo que desarrolla la escuela cubana contemporánea, en particular la enseñanza primaria.

PREOCUPACIÓN DEL ESTADO CUBANO POR RESCATAR EL PATRIMONIO NACIONAL

La cultura histórica se expresa en la conciencia histórica de la humanidad. Cuando una sociedad es capaz de percatarse de cuál es su historia, la manera en que las generaciones de un país o región ha desarrollado su vida práctico-social, incluyendo el acervo cultural resultado de la actividad material y/o espiritual, está en condiciones de mantener y preservar determinados valores patrimoniales: construcciones, lugares históricos, objetos, información sobre su evolución histórica, normas, costumbres y valores que expresan la continuidad y a su vez la discontinuidad histórica.

“La historia se convierte en una necesidad social desde el momento en que los grupos sociales poseen - o adquieren - una conciencia histórica a través de la cual adecuan su presente y sitúan las esperanzas de su futuro”. P. Pagés (1983 : 73). Cuba tiene una gran riqueza cultural y patrimonial donde se mezclan en su formación como nación elementos de la cultura española y africana, más la influencia en mayor o menor medida de la cultura americana y de otras nacionalidades que se integraron al torrente nacional en un interesante ajiaco, tal y como lo calificó el antropólogo cubano Fernando Ortiz.

Decía Miguel de Unamuno: “Que la memoria es la base de la personalidad individual, así como la tradición es la base de la personalidad colectiva de un pueblo. Vivimos en y por el recuerdo, y nuestra vida espiritual no es en el fondo sino el esfuerzo que hacemos para que nuestros recuerdos se perpetúen y se vuelvan esperanza, para que nuestro pasado se vuelva futuro”, citado por F. Mayor (1997 : 42).

La toma de conciencia del valor que tiene para el fortalecimiento de una nación, la preservación y el cuidado de su patrimonio, solo se alcanza después de 1959 con el triunfo de la Revolución Cubana.

Desde esa época el estado cubano se dedicó a crear instituciones y organizaciones que se ocuparían de conocer el estado de la problemática y de buscar vías para rescatar el patrimonio nacional, resaltando lo autóctono en enfrentamiento con corrientes provenientes de EEUU que trataban de imponer su modelo cultural, aunque no lo lograron nunca.

La creación de la Sección de Patrimonio en el Ministerio de Cultura con responsabilidad directa en el estudio integral de los valores patrimoniales de cada región de Cuba, permitió rescatar, muchas veces desde el anonimato, la cultura material y espiritual asociada a cada zona, lo que generó inmediatamente la necesidad de educar a los ciudadanos en el cuidado y conservación su entorno.

En 1977 fueron aprobadas una ley sobre la protección de nuestro patrimonio cultural y otra acerca de los monumentos nacionales y locales, las cuales son ejemplos evidentes de la preocupación del estado por la protección del patrimonio y bienes culturales de la nación, y que van a servir para una mejor regulación en el intercambio de materiales y experiencias con otros países como medio de comprensión mutua.

El estado ha estado financiando las investigaciones históricas que han posibilitado reconstruir la historia nacional y regional desde el enfoque del materialismo histórico, así como acometer las acciones de preservación, conservación y reconstrucción de aquellas zonas, edificaciones y objetos que son parte indisoluble del devenir histórico cubano.

Con la creación del Instituto de Historia de Cuba, así como las Comisiones Municipales de Historia, la Unión Nacional de Historiadores de Cuba (UNIH) que aglutina a los estudiosos de la historia y los profesores - investigadores de la universidades, aparecen una serie de investigaciones históricas con una rica variedad temática que interrelaciona lo nacional y lo local.

La aparición en cada uno de los municipios del país de un museo que atesorara los objetos, imágenes y documentos más importantes de la historia de esa región fue un paso significativo para que hubiese igualdad en la reconstrucción del pasado y su preservación por las generaciones actuales. A lo anterior también se une el trabajo desplegado por otras instituciones culturales asociadas a esta noble labor, como son las bibliotecas, que guardan una rica bibliografía, fuentes icónicas, materiales filmicos, entre otras; las Casas de la Cultura que rescatan las tradiciones y costumbres en vinculación con las manifestaciones artísticas: literatura, danza, teatro, música, artes plásticas, lo que tiene un papel significativo en la búsqueda de la identidad nacional.

EL PATRIMONIO: POTENCIALIDADES PARA LA EDUCACIÓN HISTÓRICA DE LOS NIÑOS, ADOLESCENTES Y JÓVENES.

No hay formación de la identidad al margen de lo que le aporta el conocimiento de la historia a cada ciudadano, por eso afirmamos que la conciencia histórica necesita de la experiencia para su formación. Es lo práctico lo que devela el protagonismo colectivo al formarse a través de un largo proceso en que va incorporando a la memoria colectiva todos aquellos fenómenos y hechos que ocurren en la vida de un grupo social, una región y un país, entre otros.

Lo importante radica en que cada pueblo tenga conciencia del valor de preservar todo el resultado de la cultura creada. Tal significado tiene lo anterior que C. Anta Diop (1982 : 5) señala “que la identidad cultural de un pueblo depende de tres factores principales: el histórico, el lingüístico y el psicológico”, manejándolo de manera interrelacionada, pero destacando el papel de la conciencia histórica como baluarte de defensa de esa identidad frente a las contingencias internas o foráneas enajenantes.

La conciencia histórica de una nación se nutre de los propios acontecimientos históricos vividos por ese país: qué han hecho sus habitantes al transitar por diferentes períodos de su evolución, cómo han resuelto sus problemas, qué acciones han desarrollado en la conformación de su nación, lo cual en general se erige como memoria colectiva y como guía más directa de actuación social por el impacto afectivo transmitido generacionalmente.

De ahí que consideremos “la memoria histórica como la facultad que se tiene para conservar los acontecimientos, los fenómenos, los sentimientos, los ideales, las normas, las costumbres y los valores autóctonos, genuinos que caracterizan a una nación y trasladarlos al plano de la conciencia histórica” J. I. Reyes (1999 : 38)

Reconocemos como patrimonio cultural a aquellos bienes que son la expresión o el testimonio de la creación humana o de la evolución de la naturaleza, y que tienen especial relación con la arqueología, la historia, la literatura, la educación, el arte, la ciencia y la cultura en general, como son los documentos y bienes relacionados con la historia, incluidos los de la ciencia y la técnica, así como con la vida de los forjadores de la nacionalidad y de la independencia; las especies y ejemplares raros de la flora y la fauna; las colecciones u objetos de interés científico y técnico; el producto de las excavaciones arqueológicas, los bienes de interés artístico - tales como los objetos originales de las artes plásticas, decorativas y aplicadas al arte popular -, los documentos y objetos etnológicos o folklóricos; los manuscritos raros, incunables y otros archivos, incluso los fotográficos, fonográficos y cinematográficos; mapas y otros materiales cartográficos; las partituras musicales originales e impresas y los instrumentos musicales; los centros históricos urbanos, construcciones o sitios que merezcan ser conservados por su significación cultural, histórica o social; las tradiciones populares urbanas y rurales y las formaciones

geológicas o fisiográficas del pasado o testimonios sobresalientes del presente, que conforman las evidencias por las que se identifica la cultura nacional. M. Arjona (1986)

El patrimonio de la nación se divide en dos grandes sectores relacionados entre sí, denominados patrimonio cultural y patrimonio natural.

La escuela tiene la tarea de la educación integral de los ciudadanos desde las edades más tempranas, de manera particular debe formarlos como personas que conocen y comprenden la historia universal, nacional y local en la misma medida en que se relacionan con esos valores atesorados por las generaciones anteriores.

Es imposible desarrollar una educación histórica que se desentienda de la riqueza patrimonial que rodea la escuela, que está en cada barrio, región o comarca y que ha formado parte indisoluble de los que en otras etapas han sido protagonistas del devenir histórico social.

Los lugares históricos, no solo lo que asociamos frecuentemente con momentos épicos de la historia y grandes personalidades, sino también los que aportan al conocimiento de una época y el comportamiento económico, político, social y cultural de una región, sumado a los museos y otras instituciones que cuidan de estos valores patrimoniales son una fuente indispensable para la educación de los niños, adolescentes y jóvenes.

Las potencialidades educativas que tiene el patrimonio son variadas y todas apuntan a una educación integral de los educandos:

- Posibilitan la adquisición de conocimientos históricos de tipo fáctico, base de la formación de conocimientos más complejos sobre todo para niveles superiores.
- Se desarrollan habilidades y dominio de procedimientos para localizar, procesar y exponer información histórica, todo dentro de un enfoque investigativo.
- Se favorece la formación de determinados valores como: la identidad, la solidaridad, la amistad, la responsabilidad, entre otros.
- Facilita la socialización de los aprendizajes al favorecer las relaciones alumno-alumno y alumno-materia.
- En general se desarrolla el pensamiento histórico, que se caracteriza por los siguientes rasgos:
 - La descripción y el análisis de los hechos, fenómenos y procesos históricos ubicados en espacio y tiempo.
 - La capacidad para descifrar las contradicciones, revelar las causas y consecuencias en una amalgama de elementos económicos, políticos, sociales y culturales, pero que se conectan entre sí e interactúan, reflejo de una historia total.
 - La consideración del papel creciente de las masas en el análisis histórico y la influencia de lo individual.
 - La capacidad de percibir el carácter objetivo de la historia, y a su vez la necesaria subjetividad de su interpretación por parte de los hombres.
 - Una concepción de historia en constante reconstrucción que se mueve en una relación dialéctica pasado-presente-futuro, con una tendencia al progreso social pero con momentos de retroceso.
 - La capacidad para aplicar los métodos de investigación histórica, lo que posibilita un pensamiento reflexivo y analítico, a la vez que preparado para comprender y respetar criterios contrapuestos que tiendan al progreso social. J.I. Reyes (1999)

Cuando recorremos un museo o un sitio histórico o nos acercamos a un monumento, según Rafaela Chacón Nardi (1998:1) "estamos adquiriendo en pocos minutos y sin gran esfuerzo interesantes conocimientos. Y por supuesto, elevamos así nuestro nivel cultural"

En este sentido, el valor educativo-formativo que tiene el patrimonio, es muy importante, pues acerca al escolar a la comprensión de sus raíces culturales y del medio social que lo rodea.

Como señala J. Estepa, C. Domínguez y J. M. Cuenca (1998 : 327) "propiciar el encuentro de los alumnos con el Patrimonio es abrir un camino de convergencia de la escuela con el mundo exterior y con sus problemas, plantar cara a las consecuencias devastadoras de los conflictos armados para las personas y para la pérdida de los bienes patrimoniales"

La educación histórica en que se forman los ciudadanos desde estos preceptos implica que adquieran una conciencia del valor que tiene la preservación del patrimonio, a partir de la participación colectiva pero con la responsabilidad individual.

La preservación del patrimonio tiene entre sus funciones principales la de:

- Reforzar y acentuar la memoria histórica colectiva del país.
- Facilita el conocimiento de las transformaciones ocurridas en la vida cotidiana del territorio o del país, a través de una vía diferente a la de los testimonios escritos.
- Reconocer el valor cultural del patrimonio celosamente guardado para las nuevas generaciones, a partir del estudio de cada territorio en particular.

VÍAS PARA LOGRAR UNA CULTURA DE PRESERVACIÓN DEL PATRIMONIO. EXPERIENCIAS EN LA ESCUELA PRIMARIA CUBANA.

La preservación del patrimonio de una nación, una región o comarca no es una tarea que solo involucra a las instituciones creadas con ese fin, sino que debe extenderse a todos los ciudadanos, cuestión que inmediatamente apunta hacia la labor educativa y formativa de la escuela, que si bien no es la única que contribuye si es la que tiene el papel rector a partir de que cuenta con la preparación y el personal capacitado.

Estos lugares protegidos por el estado, aparte de su simbolismo histórico, poseen en mayor o menor medida, también un valor de mercado: de por sí atraen a visitantes (hasta el punto de poner a veces en peligro su valor patrimonial en algunos países) y se han convertido en lugares privilegiados del sistema turístico nacional y en algunos casos internacional.

Vías para lograr una cultura de preservación del patrimonio:

- Acercamiento sistemático de los escolares a los lugares con valor patrimonial.
- Conocimiento de las tareas que realizan los investigadores, restauradores y conservadores para preservar el patrimonio histórico.
- Utilización del patrimonio como una fuente básica curricular para el aprendizaje escolar.
- Vinculación de las instituciones y lugares históricos a la labor formativa de la escuela.

La relación de las instituciones y organizaciones responsabilizadas con la preservación del patrimonio y la escuela cubana ha venido fortaleciéndose paulatinamente con acciones integradas que propician la cultura de preservación patrimonial como parte de la cultura general integral que fomenta la sociedad cubana.

En esta estrategia de integración ha sido priorizada la escuela primaria, pues es en este nivel de enseñanza donde se inician y comienzan a sistematizarse elementos básicos de la futura conducta ciudadana, aprovechando la natural curiosidad de los niños para aumentar su cultura histórica, preservar, conservar y cuidar el patrimonio cultural.

La escuela primaria cubana ha aprovechado el entorno patrimonial local, nacional y universal para alcanzar los fines curriculares, desde el protagonismo de los niños en el aprendizaje.

Entre las vías que la escuela primaria cubana ha estado utilizando se encuentran:

- Inserción de los valores patrimoniales en el contenido de las asignaturas de los dos ciclos⁵⁷ que cuenta la escuela primaria. En especial, las asignaturas de Lengua Española, El Mundo en que Vivimos, Historia de Cuba, Geografía de Cuba, Ciencias Naturales, Educación Cívica, Informática, Educación Física y Educación Artística. MINED (1993)
- Creación de círculos de interés⁵⁸ en estrecha relación con las instituciones culturales encargadas de la conservación y educación patrimonial.
- Realización de actividades curriculares en museos y lugares históricos, con la presencia o no de los maestros. Esto significa la realización de clases aprovechando los objetos que atesora el museo, indicarle tareas independientes a los niños que implica la búsqueda de información en estas instituciones sin la presencia del maestro.
- El aula en el Museo⁵⁹, que posibilita el contacto directo de los niños con los objetos museables y las actividades culturales comunitarias que generan estas instituciones.
- Vinculación de la escuela primaria a lugares históricos donde se encuentran monumentos, tarjetas que recuerdan hechos históricos, entre otros. Este tipo de actividad cumple variadas funciones educativas que impactan en la formación integral de los niños, pues ellos limpian, pintan y en general conservan esos lugares, que propicia un ambiente adecuado y respetuoso para recordar lo sucedido allí lo que repercute favorablemente en la educación patrimonial de esa comunidad y en la búsqueda de la identidad.
- Excursiones a lugares con valor patrimonial fuera de la localidad.
- Convocatorias de concursos de literatura, artes plásticas y música cuyo tema central se asocia al patrimonio local, nacional e internacional.
- Inserción de las escuelas primarias en los proyectos comunitarios referidos a la preservación y educación patrimonial, lo que favorece la interacción de la escuela, la familia y la comunidad en la educación de los niños y de los propios adultos.

Sin dudas estas actividades educativas han impactado en la formación de los niños primarios que se manifiesta en:

- Un mayor conocimiento sobre el patrimonio local y nacional.
- Desarrollo de habilidades investigativas.
- Una mayor sensibilidad por la conservación, restauración y divulgación de los valores patrimoniales comunitarios.
- Conciencia del papel activo que desempeñan en la conservación de su entorno natural y cultural.
- El uso de términos técnico-artístico y el enriquecimiento del vocabulario histórico.
- La motivación hacia el aprendizaje de la cultura local y nacional.

CONCLUSIONES

La escuela primaria cubana ha venido asumiendo un papel protagónico en la educación de los niños, aprovechando las potenciales de la cultura patrimonial que rodean a estos centros. Para cumplir estos fines la escuela ha tenido que estrechar los lazos de

⁵⁷ La escuela primaria cubana consta de dos ciclos: primer ciclo que va desde el primer grado hasta el cuarto, y segundo ciclo formado por los grados quinto y sexto.

⁵⁸ Los círculos de interés constituyen pequeñas asociaciones de niños dirigidos por adultos especializados en una determinada temática que contribuye entre otras cosas a la formación vocacional.

⁵⁹ En la década de los noventa en La Habana, cuando por necesidad de la reparación de algunas escuelas primarias los niños se trasladaron para recibir sus clases en locales de los Museos, se constató el impacto que esto tenía en la labor formativa de los niños, por lo que la experiencia se mantuvo después de la reparación y se extendió a otras provincias del país.

trabajo con las instituciones y organizaciones que se encargan de conservar, restaurar, preservar y educar en los valores patrimoniales, y en esta integración se van alcanzando resultados favorables en la formación ciudadana.

BIBLIOGRAFÍA:

- ÁLVAREZ DE ZAYAS, R. M. (1998) Historia - alumno - sociedad *En* Educación # 95, Septiembre-Diciembre. __ Ciudad de La Habana.
- ANTA-DIOP, C. (1982) Los tres pilares de la identidad cultural. __ *En* Correo de la UNESCO 35, agosto-septiembre, París.
- ARJONA, M (1986) Patrimonio cultural e identidad. __ La Habana : Letras Cubanas.
- ARMENGOL, M (2000) Maletas didácticas: el museo viaja a la escuela. __ *En* Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. __ Barcelona : Ed. Graó.
- CHACÓN, N. (1998) Con los niños por La Habana Vieja. __ La Habana : Ed. Gente Nueva.
- DÍAZ, H (1991) Aprendiendo Historia en el Museo. __ La Habana : Pueblo y Educación.
- ESTEPA, J; C. DOMINGUEZ; J. M. CUENCA (1998) La enseñanza de valores a través del patrimonio. *En* Los valores y la didáctica de las ciencias sociales, IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, Edicions de la Universitat de Lleida.
- FERNÁNDEZ, M (2000) El Valor del patrimonio industrial en una dimensión educativa europea. __ *En* Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. __ Barcelona : Ed. Graó.
- LEAL GARCÍA, HAIDEE (et al) (1991) Metodología de la enseñanza de la Historia de Cuba para la Educación Primaria. __ La Habana : Pueblo y Educación.
- MAYOR, F. (1997) El patrimonio, memoria del porvenir. __ *En* El Correo de la UNESCO, septiembre, París.
- MINED (1993) Programa y Orientaciones Metodológicas de Historia de Cuba en quinto y sexto grado en la escuela primaria. __ La Habana : Pueblo y Educación
- MORRIÑA, O (1980) ¿Qué es un museo? . __ La Habana : Gente Nueva.
- OEI (1999) Enseñanza de la Historia de Iberoamérica. __ Madrid : Ed. OEI.
- PAGÉS, PELAI (1983) Introducción a la Historia. Epistemología, teoría y problemas de métodos en los estudios históricos. __ Barcelona : Barcanova.
- REYES, J.I (1999) La historia familiar y comunitaria como vía para el aprendizaje de la historia nacional y de la vinculación del alumno de secundaria básica con su contexto social. Tesis doctoral. ISP Pepito Tey, Las Tunas.

CONSIDERACIÓN DIDÁCTICA DE LA NOCIÓN DE PATRIMONIO CULTURAL Y SU ENSEÑANZA. A PROPÓSITO DE LA IDENTIDAD.

Marcos J. Correa López
marcosjose.correa@uca.es

Universidad de Cádiz

EL CONCEPTO DE PATRIMONIO HISTÓRICO-CULTURAL.

De todos es sabido que la noción de Patrimonio, histórico o cultural, ha sido seria y rápidamente modificada en los últimos tiempos. Sin pretender establecer un repaso formal, podríamos retrotraer sus orígenes al Renacimiento y su respeto y veneración por la Antigüedad. Luego será importante el impulso de la Ilustración y su interés por la reconstrucción del devenir humano como labor teórica para la comprensión de nuestro ser, posibilidades y futuro, junto a ciertos acontecimientos como el descubrimiento de Pompeya. Por fin, las primeras medidas de la administración pública surgen con el origen de ésta, esto es, cuando el Estado deja de ser patrimonio del monarca, durante la Revolución francesa, bajo el rótulo de bienes nacionales, es decir, de pertenecer al patrimonio de la nación en su conjunto, y por ende inalienables salvo traición y felonía. A partir de entonces se asiste en toda Europa al establecimiento de ciertas disposiciones legales para la protección de monumentos y obras de arte.

Sin abundar en mayores detalles cronológicos, en España, donde la tutela legal podríamos afirmar que comienza en el periodo de la Guerra de la Independencia, es interesante el Real Decreto-Ley de 9 de agosto de 1926 sobre “protección, conservación y acrecentamiento de la riqueza artística”, que configura el Tesoro Artístico Nacional. Por fin, la Ley de 13 de mayo de 1933 contribuirá a la fijación de lo que se entiende por Patrimonio Artístico Nacional durante una cincuentena de años.

En el ámbito internacional el primer hito importante podemos considerar que fue la Convención de La Haya sobre la protección de los bienes culturales en caso de conflicto armado, de 1954. En ella se amplía el interés conservacionista, más allá de la tradicional preocupación respecto a monumentos y obras de arte, a todos los bienes con “valor cultural”, aunque luego en el detalle de su desarrollo se ignore este apunte en beneficio de lo artístico, histórico y científico. Asimismo podemos mencionar la Convención de París de 1970, así como también la *Recomendación del Patrimonio Cultural Mueble* de 1978, aprobada una vez más en París⁶⁰. En esta última podemos encontrar que se conceptúan como bienes culturales muebles “todos los bienes amovibles que son la expresión o el testimonio de la creación humana o de la evolución de la naturaleza y tienen un valor arqueológico, histórico, artístico, científico o técnico...”, donde, para resumir, nos interesa subrayar que en su desarrollo se mencionan específicamente, además de todo lo que normalmente se considera monumental y artístico, los materiales de interés antropológico y etnológico, los bienes que se refieren a la historia y los documentos de archivos. El

⁶⁰ Sobre este asunto recomendamos la consulta de los sitios electrónicos del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, <http://www.iaph.junta-andalucia.es>, portal interesante, aunque ciertamente lastrado por el último divertimento de los diseñadores informáticos, los archivos en flash (extensión .swf); y el de la UNESCO, <http://www.unesco.org>, donde es posible acceder a una ingente cantidad de material, entre el que figuran los textos de los acuerdos internacionales.

último paso en esta línea se corresponde con la aprobación en 1989, nuevamente en París, de la *Recomendación para la salvaguardia de la Cultura Tradicional y Popular*. A partir de ella, la UNESCO y la comunidad internacional maneja el concepto de *patrimonio intangible*, que se identifica con esta cultura tradicional y popular. La definición aprobada es la siguiente:

“La cultura tradicional y popular es el conjunto de creaciones que emanan de una comunidad cultural fundadas en la tradición, expresadas por un grupo o por individuos y que reconocidamente responden a las expectativas de la comunidad en cuanto *expresión de su identidad cultural y social*; las normas y los valores se transmiten oralmente, por imitación o de otras maneras. Sus formas comprenden, entre otras, la lengua, la literatura, la música, la danza, los juegos, la mitología, los ritos, las costumbres, la artesanía, la arquitectura y otras artes.”

Para ratificarse acto seguido:

“La cultura tradicional y popular, en cuanto expresión cultural, debe ser salvaguardada por y para el grupo (familiar, profesional, nacional, regional, religioso, étnico, etc.) *cuya identidad expresa*”⁶¹.

En lo que respecta a España, actualmente el Patrimonio histórico y su protección están regulados por la *Ley 16/1985*, de 25 de junio, a nivel estatal. Allí se afirma que el patrimonio es “el principal testigo de la contribución histórica de los españoles a la civilización universal y de su capacidad creativa contemporánea”. En el caso que nos es personalmente más cercano, Andalucía, el instrumento es la *Ley 1/1991*, de 3 de julio. En ella se define como Patrimonio Histórico Andaluz el conjunto de “todos los bienes de la cultura, en cualquiera de sus manifestaciones, en cuanto se encuentren en Andalucía y revelen un interés artístico, histórico, paleontológico, arqueológico, etnológico, documental, bibliográfico, científico o técnico *para la Comunidad Autónoma*”⁶².

IMPLICACIONES POLÍTICO-MORALES DEL CONCEPTO

Hasta aquí llegamos con las referencias eruditas y legales sobre la noción de patrimonio histórico o cultural (expresiones que, en este texto en adelante las utilizaremos como sinónimas e intercambiables, identificando ambas). Pero es de interés para nuestro propósito subrayar el significado no técnico del término patrimonio. Éste queda definido por el *DRAE*⁶³ de la siguiente forma (las acepciones que siguen a las transcritas son intrascendentes para el asunto que nos ocupa):

Del lat. *patrimonium*.

1. m. Hacienda que una persona ha heredado de sus ascendientes.
2. fig. Bienes propios adquiridos por cualquier título.

La primera acepción viene a coincidir con la idea especular de *legado*. Algo que se traspa en el interior de la familia sería un legado para el donante, y un patrimonio para el receptor. Se ratifica así el carácter histórico de todo tipo de patrimonio, puesto que es patrimonio, precisa y exactamente por la acción de continuarse en el tiempo, por provenir del pasado, por ser, estrictamente, histórico.

⁶¹ Extraído del portal de la UNESCO citado, y cuya ubicación precisa es: http://www.unesco.org/culture/laws/paris/html_sp/page1.shtml. Los subrayados son nuestros.

⁶² Lo que, dicho sea de paso, es exactamente lo mismo y en el mismo orden que la ley estatal, con el añadido de documental y bibliográfico, que poco aporta. Las cursivas, también nuestras.

⁶³ Utilizamos la edición electrónica del mismo, en su versión 21.1.0, Espasa Calpe, 1995.

La segunda acepción hace alusión al concepto de propiedad: el patrimonio es una propiedad, un bien. Es evidente que todo patrimonio tiene por tanto un poseedor legítimo. El patrimonio es pues un objeto que requiere de un sujeto que lo detente.

Ambas acepciones se encuentran presentes en la comprensión del concepto de patrimonio histórico o cultural. De hecho, ya la primera acepción hace innecesaria y redundante la segunda, puesto que patrimonio es la *hacienda* heredada. Y hacienda es el “conjunto de bienes y riquezas que uno tiene”⁶⁴, es decir, sus propiedades.

De forma que obtenemos que el patrimonio histórico o cultural es un conjunto de bienes materiales (sean físicos o intangibles) que, provenientes del pasado, son propiedad de un colectivo, sea en la versión restrictiva primera de nación, entendida como estado-nación, sea en la más nueva, atenta en principio a la sensibilidad actual, postmoderna, acerca de los grupos minoritarios⁶⁵, referida a las comunidades culturales en general. Pero lo remarcable es que, por consiguiente, la noción de patrimonio designa un objeto, una propiedad heredada, que es propiedad de un colectivo humano homogéneo que se caracteriza por poseer, en cuanto tal colectivo (esto es, todos y cada uno de sus miembros), una identidad compartida (independientemente de su constitución político-estatal o no). Identidad, precisamente, caracterizada y definida por ese patrimonio, en el que, justamente, se materializa, se substancia su cultura; en el que radica pues su propia existencia como comunidad diferenciada. No vamos a insistir aquí en la incontrovertibilidad de que esa identidad no puede ser positiva, sino que se ejerce negativamente, por diferenciación frente a todo otro⁶⁶, escindiendo el mundo entre un nosotros y un ellos.

Ello determina (la existencia de un patrimonio cultural colectivo, que da identidad a una comunidad) que se produzca lo que Castoriadis ha denominado “la clausura del sentido”, por la que toda colectividad se cierra frente al exterior, en un mundo de significaciones, esto es, cultural, propio que, al tiempo que la sitúa en la realidad, la autoidentifica, concibiendo lo demás como extraño, extranjero, ajeno (eso sí, es posible, en función de su mayor o menor clausura, establecer sociedades más o menos cerradas o abiertas)⁶⁷. De ello se deduce, siguiendo a Silveira Gorski, que “la identidad comunitaria, en la medida en que apela a una unidad u homogeneización de la comunidad, favorece la estigmatización de los que no comparten los valores de la comunidad o no forman parte de ella: los otros”⁶⁸.

A lo largo de estas líneas nos estamos refiriendo a identidades culturales colectivas, y el concepto de identidad no es un concepto precisamente débil. Se refiere a lo que realmente, a lo que esencialmente somos nosotros; y ello depende del grupo socio-cultural al que nos adscribimos. Pero es que resulta que esa adscripción no es evidente ni natural. Gómez

⁶⁴ *Ibidem*.

⁶⁵ Para una introducción sobre el asunto, centrada en la cuestión didáctica y de la construcción del currículo, aconsejamos la lectura de da Silva, T.T., *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículo*, Octaedro, Barcelona, 2001. Especialmente, cap. III. Asimismo, una crítica al multiculturalismo de raíz estadounidense, por otra parte tan extendido, en Bourdieu, P. y Wacquant, L., “La nueva vulgata planetaria”, *Le Monde Diplomatique*, n.55, mayo, 2000.

⁶⁶ Asunto que remitimos, por ejemplo, a la Conferencia que Gustavo Bueno ofreció en este mismo foro en 2001, y que nosotros mismos hemos analizado recientemente. Vid. Bueno, G., “Identidades y educación: la perspectiva de un filósofo”, en Estepa, J., Frieria, F. y Piñeiro, R. (eds.), *Identidades y territorios. Un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales*, A.U.P.D.C.S., Oviedo, 2001, pp. 5-54; también Correa López, M.J., “Función y enseñanza de la Historia: acerca de la identidad colectiva (reflexiones sobre individuo y sociedad)”, en Forcadell, C., Frías, C., Peiró, I., y Rújula, P. (coords.) *Usos públicos de la Historia*, Asociación de Historia Contemporánea, Zaragoza, 2002, pp. 679-693.

⁶⁷ Castoriadis, C., *Figuras de lo pensable*, Cátedra, Madrid, 2000, especialmente en el trabajo “Las raíces psíquicas del odio”.

⁶⁸ Silveira Gorski, H.C., “La vida en común en sociedades multiculturales. Aportaciones para un debate”, en Silveira Gorski, H.C. (ed.), *Identidades comunitarias y democracia*, Trotta, 2000, pp.11-43.

García destaca el carácter polémico y arbitrario de los conceptos de cultura, y de identidad cultural consecuentemente, puesto que todo principio elegido para identificar una de ellas en concreto (y dado que es evidente la inexistencia de criterios objetivos y universales válidos para el establecimiento y censo de las culturas particulares con carácter general) parte de una arbitrariedad, de un hecho o conjunto de ellos, a elección del taxidermista cultural, que resalta la diferencia del colectivo respecto a otros, pero oculta sus diferencias internas, que bajo otra óptica o criterio diferenciarían a su vez culturas diversas⁶⁹. Porque, además, tal y como subraya Hobsbawm al comienzo de su indispensable ensayo sobre la identidad, las personas somos seres multidimensionales y contextuales, y por ello, la identificación en una de nuestras múltiples y coetáneas facetas y esencias, depende exclusivamente de la fuerza externa que nos interroga, que nos fuerce a elegir una identidad determinada, identidad que el poder que solicita nos ofrece de entre un abanico diseñado *ad hoc* para su propio ámbito de actuación⁷⁰.

En nuestro contexto europeo, la identidad cultural dominante se confunde de forma casi absoluta con la identidad nacional, con la cultura nacional, y esto reza tanto para los casos de los estados-nación, como para las diversas reivindicaciones nacionalistas e irredentistas (esto es, que exigen su derecho a la construcción de un Estado propio). Mas sabemos, nos atreveríamos a decir que irrefutablemente, que las naciones, todas, son fenómenos históricos absolutamente contemporáneos, que en ningún caso se pueden retrotraer más allá de los últimos años del siglo XVIII, y en la gran mayoría de las ocasiones, pertenecen íntegramente al XIX o al XX⁷¹. De tal manera que, con carácter prácticamente universal, el estado precede a la nación⁷², es su constructor consciente y dedicado, y ello incluso se puede aplicar al supuesto arquetipo de nacionalidad originariamente voluntarista y popular como es la francesa⁷³. De forma clara, durante el proceso de consolidación de los estados nacionales (o de los nacionalismos, dicho más ampliamente), se asiste a todo un proceso de "invención de la tradición"⁷⁴, en el que se crea toda una mitología que ancla y aúna el pasado del territorio en cuestión a la novísima conciencia de unidad cultural, invención en la que la Historia (incluida la de la literatura) juega un papel primordial en su legitimación y consagración⁷⁵.

De tal forma tenemos que la identidad colectiva, cuyo principal núcleo en la Europa contemporánea se había articulado hasta ahora en la nación, se comprende como una cultura común y compartida por todos los integrantes de la comunidad. La identificación de un grupo humano de forma homogénea con una cultura, una vez que los aspectos físico-raciales han caído en desuso, es lo que antropológicamente conocemos

⁶⁹ Gómez García, P., "Las desilusiones de la "identidad". La etnia como pseudoconcepto", en Gómez García, P., (coord.), *Las ilusiones de la identidad*, Cátedra-Universidad de Valencia, Madrid, 2000, pp. 29-54.

⁷⁰ Hobsbawm, E.J., "Identidad", en *Revista Internacional de Filosofía Política*, n.3, 1994, pp. 5-17, también reproducido en Silveira Gorski, H.C. (ed.), *Op Cit.*, pp. 47-62.

⁷¹ Hobsbawm, E. J., *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Crítica, Barcelona, 2000. Ver también la básica obra de Gellner, E., *Nations and Nationalism*, Cornell U.P., 1983.

⁷² *Ibidem*, p.18.

⁷³ La obra ya clásica de Weber, E., *Peasants into Frenchmen. The Modernization of Rural France*, Stanford Univ. Press, 1976, analiza los esfuerzos del estado francés en la nacionalización, o afrancesamiento, podríamos decir, de la mayoritaria población campesina durante todo el siglo XIX, principalmente mediante las instituciones de la milicia obligatoria y la escuela. Por otro lado, es conveniente recordar que, por ejemplo, su frontera con España no quedó fijada hasta 1868.

⁷⁴ Cfr. Eric Hobsbawm y Terence Ranger (eds.); *La invención de la tradición*, Barcelona, Crítica, 2002.

⁷⁵ Para ser breves, sólo citaremos para el caso de la identidad española, y por no entrar en las diversas nacionalidades "periféricas", las recientes obras siguientes: Álvarez Junco, J., *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*, Taurus, Madrid, 2001; Pérez Garzón, J.S., Manzano, E., López Facal, R., Rivière, A., *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Crítica, Barcelona, 2000; Boyd, C., *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, Pomares-Corredor, Barcelona, 2000; García Rovira, A.M., ed., *España, ¿nación de naciones? Ayer*, 35, 1999.

como etnia⁷⁶. Así obtenemos que, según la definición de patrimonio instituida por la UNESCO, el patrimonio cultural es el garante y la esencia al mismo tiempo de la cultura colectiva, esto es, constituye la identidad del grupo.

CULTURA, IDENTIDAD, SOCIALIZACIÓN

Este énfasis en lo cultural como lo tradicional, lo popular, lo extendido entre la población en general y en común, y este acento en que lo que proviene del pasado individualiza y da ser a la comunidad, sin distinciones entre unas y otras culturas, proviene, no hace falta decirlo, de la influencia del proceso descolonizador y la reivindicación por las excolonias de una dignidad similar a la de las metrópolis. Se articula desde ahí, siguiendo el ejemplo de los estados europeos, un concepto de pueblo-nación que, alejado de conceptos hegelianos amigos del dominio de una etapa histórica o de destino universal, se fundamenta en lo popular, aunando población, hombres, mujeres, niños, en una identidad única y colectiva, de forma que la idea sustentadora viene "marcada por representaciones de tipo esencialista que establecen diferencias "orgánicas" entre los pueblos y las territorialidades"⁷⁷.

Hoy es de todos admitido que la pertenencia íntima a una cultura, en relación a la clausura de sentido de Castoriadis ya señalada, configura al individuo concreto (le otorga identidad), puesto que el proceso de socialización es también un proceso de individuación⁷⁸. Discursos, dispositivos, tecnologías de poder que se ejercen socialmente nos configuran íntimamente. De forma que el sujeto trascendente no existe, sino que todo sujeto es configurado sociohistóricamente por sus condicionantes⁷⁹. Así, "hallarse sujeto a la educación ha significado someterse a la disciplina según un régimen de recuerdos y olvidos, de asumir identidades normalizadas a través de prácticas discursivas. De esta forma "el "sujeto" se identifica entonces con el contexto y se hace imposible la posibilidad de estar fuera del sistema ... Este sujeto, al ser asumido por su matriz social, se identifica con ella y teóricamente no se lo puede distinguir de la misma; está por tanto efectivamente perdido o muerto." O mejor que pérdida del sujeto, "apropiación y asimilación del sujeto en un objetivo socialmente definido" (con lo que clausuramos el sentido)⁸⁰.

De manera que, *de facto*, el sujeto es construido social, política y culturalmente, pero, además, es necesario establecer los mecanismos de control simbólico que perpetúen su anclaje en esa etnia, en esa cultura, y desee la perpetuación de este estado. Es decir, es necesario ofrecerle además una justificación racional por la que pueda argumentar la necesidad de esa situación. Por ello se relaciona explícitamente la etnia o cultura o nación con su "identidad propia", de forma que la pérdida del legado, la pérdida de su patrimonio

⁷⁶ Incluso Renan, quien, según la interpretación más tradicional, es el teórico de la nación como voluntad ciudadana, llega a apelar al término mismo de raza, tal y como se señala en Iacono, A.F., "Raza, nación, pueblo: caras ocultas del universalismo", en Silveira Gorski, *Op. Cit.*, pp. 95-113, p105.

⁷⁷ Castro-Gómez, S., Mendieta, E., "La translocalización discursiva de "Latinoamérica" en tiempos de la globalización", en *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*, en Santiago Castro-Gómez y Eduardo Mendieta (eds), Miguel Ángel Porrúa, México, 1998. Se puede consultar en formato electrónico en <http://www.ensayistas.org/>.

⁷⁸ La fuente imprescindible para todo esto es Michel Foucault; ver especialmente *Las palabras y las cosas*, Siglo XXI, Madrid, 1997, *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, Madrid, 1974, *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid, 1979, y "Gubernamentalidad", en Foucault, M., Donzelot, J., et al., *Espacios de poder*, Ediciones de la Piqueta, Madrid, 1991, pp. 9-26.

⁷⁹ Capella, J.R., *Las raíces culturales comunitarias*, Trotta, Madrid, 2000, pp. 63-80 hace un estudio sobre el particular.

⁸⁰ Fendler, L., "¿Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado", en Popkewitz, Th. y Brennan, M., *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Pomares-Corredor, Barcelona, 2000, pp. 55-80; citas en p.78 y 76.

colectivo establecido, tiene que verla como un empobrecimiento de su mismidad. Así se llega a "cosificar el concepto de cultura, como si se tratara de especies vegetales o animales. Se habla así de culturas en peligro de extinguirse"⁸¹.

Se trata, siguiendo a Balibar, "de la construcción de una comunidad. Todo el proceso está dominado por la necesidad de crear evidencias "comunes" ", es decir, producir la evidencia, argumentativa o metacognitiva podríamos añadir, entre los individuos de una sociedad⁸². Da igual que la comunidad se denomine tribu, pueblo o nación. Porque, para su correcto engendramiento, las identidades colectivas tienen necesidad de naturalizarse y hallar la legitimación.⁸³

Esta clase de evidencias, hoy en nuestras sociedades se crean en la escuela. Y su lugar apropiado son los contenidos sociales o socio-históricos. En ellos se trabaja esta conciencia de pertenencia a una identidad colectiva, que nos daría nuestro ser. Así, por poner un ejemplo, en el caso andaluz, en el nuevo currículo de la ESO, se puede leer:

Objetivos:

2.- Analizar y valorar el legado cultural de Andalucía en sus rasgos básicos.

El alumnado ha de sentirse *enraizado* en la pluralidad de culturas que se han venido desarrollando en el territorio andaluz, y dentro del contexto español, mediterráneo y europeo. Asimismo, ese *sentimiento de pertenencia* ha de hacerles participar activamente en los proyectos culturales de su *comunidad*.

3.- ...*patrimonio* lingüístico y cultural como *derecho de los pueblos* y libertad de las personas con respecto a su *identidad*

4.- Se trata de desarrollar una conciencia progresiva sobre la *importancia del patrimonio para la vida, la identidad* y el disfrute de *individuos y pueblos*.

Contenidos:

... Andalucía, será el obligado horizonte de aplicación de los contenidos ya que, a través de ellos, el alumnado puede ir descubriendo y *valorando los rasgos culturales y aspectos singulares que diferencian su comunidad de las demás*.

VII. FORMAS DE PENSAMIENTO Y MODOS DE VIDA.

... desarrollando la actitud de empatía con respecto a *tradiciones y costumbres* diversas.

Primer ciclo y curso

Cuarto: FORMAS DE PENSAMIENTO Y MODOS DE VIDA.

Andalucía a través de sus rasgos socioculturales *proprios de su idiosincrasia*.

Por lo que se refiere a Andalucía, este núcleo puede servir para que el alumnado analice y debata los *rasgos identificadores de nuestra cultura con respecto a otros pueblos* de España y Europa.

Criterios de evaluación:

SOBRE ACTITUDES Y VALORES SOCIALES

SEGUNDO CICLO

Cuarto curso:

Valorar los *rasgos culturales que caracterizan a Andalucía en relación con otros pueblos del Estado Español*.⁸⁴

Es necesario decir que esta forma de entender la identidad, anclada en el patrimonio, en el legado recibido, parte de que la tradición pertenece al pasado y es una herencia inmutable, "resalta ahora la diferencia y legitima las demandas de los núcleos culturales regionales. Este fenómeno se actualiza en nuestros días a dimensión global; a veces siguiendo un proceso parlamentario, como en el caso de las autonomías españolas,

⁸¹ Gómez-Martínez, J.L., "La cultura 'indígena' como realidad intercultural", *Cuadernos Americanos*. Nueva Época, 9.4 (1997): 65-103.

⁸² Balibar, E. y Wallerstein, I., *Raza, nación y clase*, Iepala, Madrid, 1991; ver también Balibar, E., "Razzismo: un altro universalismo", *Problemi del socialismo*, n2.

⁸³ Douglas, M., *Cómo piensan las instituciones*, Alianza, Madrid, 1996.

⁸⁴ Junta de Andalucía, Decreto 148/2002, de 14 de mayo. Subrayados y negritas nuestros.

otras en trágica polarización armada como en la antigua Yugoslavia⁸⁵, ignorando que "la tradición es precisamente el modo en que la gente se las arregla en circunstancias no creadas por ellos"⁸⁶. Ignora que la identidad, individual o social, "no es un estado, sino un proceso, un movimiento, una relación siempre cambiante"⁸⁷, por lo que cualquier cambio que considere afecte a lo "distintivo" se convierte en una inmensa amenaza: amenaza a la propia identidad (por cierto que la defensa ante este supuesto peligro puede alcanzar consecuencias aberrantes⁸⁸). Por otro lado, propuestas educativas como la señalada, nos recuerdan que "siguen existiendo... movimientos étnicos y nacionalistas en la política que pretenden justificarse con patrimonios nacionales y simbólicos supuestamente distintivos"⁸⁹.

Por supuesto el identitarismo aquí latente se inscribe, como rasgo distintivo propio, en una estructura concéntrica (Andalucía-España-Europa⁹⁰), pero en todos los casos argumentada también étnico-históricamente, de forma que se imponen nuevos vínculos simbólicos, nuevas imágenes de comunidad y nuevas identidades colectivas de las cuales se inventan su historia y tradición, en aras de conseguir la imagen de "pueblo", de "comunidad", de "nación". Y sobre el fin de esto, en general y en la escuela en concreto, ya nos advierte Basil Bernstein: "Al crear una identidad fundamental se establece un discurso que genera ... solidaridades horizontales, cuyo objeto consiste en contener y mejorar las divisiones verticales (jerárquicas) entre los grupos sociales"⁹¹. Función ideológica, enmascaradora de la realidad social, y legitimadora del *statu quo* en consecuencia. Por ello, como señalan Estepa y Jiménez⁹², o también Prats y Hernández⁹³, las actuaciones sobre el patrimonio, tanto de conservación como de difusión o enseñanza, tratan de legitimar simbólicamente los discursos de identidad.

Y en el caso de Europa, puede que más llamativamente que en cualquier otro, la tradición, la cultura, la historia, es siempre mestiza. Porque nuestro pasado (y el humano en general) es una sucesión de difusiones, conquistas, expulsiones, invasiones, etc, que en unos casos interrumpían la continuidad con lo anterior imponiendo una cultura nueva y foránea, en otros se fundían, dando un tercero distinto. La elaboración del discurso de la permanencia, o el de la continuidad evolutiva de un pueblo único y permanente a lo largo del tiempo, es un discurso *a posteriori*, elaborado a partir del establecimiento del poder político ejercido según un criterio territorial (normalmente el estado-nación)⁹⁴, lo que

⁸⁵ Gómez-Martínez, J.L., Art. Cit.

⁸⁶ Sahlins, citado por Iacono, A.F., Art. Cit., p. 103.

⁸⁷ Campillo, A., *Variaciones de la vida humana. Una teoría de la Historia*, Akal, Madrid, 2001, p. 37.

⁸⁸ Vid Barroso, A., "Los indígenas panameños afrontan el mercantilismo internacional", *Iberciencia*, n1, 1998, pp.51-52, donde, en aras de defender una "tradición", como la fabricación de *molas*, vestidos femeninos de los kunas (con lo que asistimos a otra invención de la tradición, puesto que las *molas* que fabrican ya no tienen ni el sentido, ni implican las relaciones sociales tradicionales, ni usan los mismos materiales de antaño; de ellas sólo queda la apariencia, el resto es moderno), se nos dice que "se está reeducando a los jóvenes para que eviten la penetración de la cultura occidental"; es decir, asistimos, en nombre de la pureza étnico-cultural, al establecimiento de un nuevo gulag reeducador, a la "reeducación" del disidente. La crítica, desde el mismo el ámbito americano, a este tipo de autoenclausamiento se puede encontrar, en Walter Mignolo. Para otras zonas, recomendamos Spivak, Bhabha o Said.

⁸⁹ García Canclini, Néstor. "Narrar la multiculturalidad", en *Consumidores y ciudadanos*, Grijalbo, México, 1995, p. 94

⁹⁰ Propuesta idéntica, e igualmente argumentada en sentido etno-histórico para Francia en Morin, E., "Identidad nacional y ciudadanía", en Gómez García, *Op Cit.*, pp.17-28.

⁹¹ Bernstein, B., *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Morata, Madrid, 1998, p. 27.

⁹² Estepa, J.; Jiménez, R., "El patrimonio de Huelva: el placer de descubrir", en Estepa, J.; Domínguez, C., y Cuenca, J.M., *Museo y Patrimonio en la Didáctica de las ciencias sociales*, Huelva, Universidad, 2001.

⁹³ Prats, J.; Hernández, A., "Valoración y conservación del patrimonio", en AA. VV., *Por una ciudad comprometida con la educación*, Ayuntamiento, Barcelona, 1999.

⁹⁴ Recordamos una anterior cita de Hobsbawm sobre el orden de aparición de estado y nación, o, siempre, del nacionalismo previamente a la comunidad que dice defender.

constituye a nuestro entender posiblemente lo fundamental de la contemporaneidad europea. A partir de la constitución de un poder territorial de nuevo cuño, anclado en teoría en la voluntad de sus habitantes, se acomete su legitimación procediendo a toda una reelaboración (a)histórica en la que la población de ese territorio se eleva al rango de "pueblo", sujeto unitario (no cortado por fracturas y conflictos sociales: todos uno y lo mismo, esto es, *idénticos*) de una gesta heroico-cultural que recorre la totalidad de los tiempos, consiguiendo así, mediante los mecanismos socializadores apropiados (escuela en primer lugar), la identificación de este sujeto-pueblo unitario con la institución político-territorial⁹⁵.

Creemos que la utilización actual del Patrimonio (tanto el monumental, archivístico o museístico, como el "popular"), bien políticamente, bien en su vertiente instructiva⁹⁶, sea ésta general o concretamente escolar, se identifica mayoritariamente con la caracterización que hemos esbozado. Particularmente en la enseñanza reglada el sentido del recurso al patrimonio tiene unas claras connotaciones fuertemente rankeanas, se pretende que la "verdad de los datos" ilustre la realidad de lo que la historia fue. La mirada al acervo patrimonial se vuelve en la convicción de que éste nos sitúa, directamente y sin intermediarios, frente a la realidad de los datos, ante la presencia perceptible del pasado. De forma que esta estrategia se convierte en una operación evidentemente justificadora, puesto que se asume acriticamente una relación de necesidad mecánica entre pasado y presente, en la que se aplican los criterios actuales de pensamiento y análisis social (tales como la territorialidad de las instituciones políticas, con su actual distribución inclusive), ocultando así la historicidad y contengencialidad de los mismos y creando la ficción de una *evolución*, lineal y gradual, cuasinatural, protagonizada por un sujeto abstracto, unitario, permanente y constante: la población del territorio. Se biologiza de esta manera la historia, siendo producto no de una sucesión de conflictos sociales y políticos, sino de una línea genético-sucesoria que nos otorga un código genético-cultural-pseudohistórico que nos otorga nuestra personal identidad, igual para todos los miembros de la "comunidad", y diferente de la de, en consecuencia, "los otros".

Frente a esta concepción "antiquaria" y rankeana, el patrimonio puede ser utilizado en un sentido crítico y liberatorio⁹⁷. No se puede confiar en el carácter objetivo y autoprobatorio de los vestigios del pasado, sino que han de ser resituados en su contexto, sólo posible mediante el recurso a la explicación histórica, de esta forma, es como la realidad de la que formamos parte, se contingencializa, y la historia, en vez de ser una losa que cargamos, que nos obliga a ser algo predeterminado y casi predestinado, nos permite conocer las causas que nos condicionan en la actualidad, ayudándonos a evaluarlas libremente, ahora sí en función de nuestras circunstancias actuales y propias, y no en las de los ya desaparecidos, y ser libres para decidir el futuro⁹⁸. El recurso al patrimonio se convierte de esta forma en la demostración de que el conocimiento de la historia tiene una

⁹⁵ La explicitación de este mecanismo en lo historiográfico y de su plasmación socializadora y escolar es el tema de nuestro trabajo citado: Correa López, M.J., Art. Cit.

⁹⁶ Por supuesto evitamos cualquier alusión al patrimonio entendido como industria o sector económico, que parece ser la principal, si no única, preocupación del Ministerio de Ciencia y Tecnología, ya que todas las referencias que aparecen en el motor de búsqueda de su dirección virtual, se refieren a este único aspecto, desarrollado en un informe disponible en:

http://www.mcyt.es/sepct/ANEP/informe_patrimonio/tendencias_patrimonio.htm.

⁹⁷ Llama la atención que casi ciento treinta años después de que Nietzsche escribiese su segunda *Consideración Intempestiva*, ésta siga siendo tan actual. Nietzsche, F., *Sobre la utilidad y los perjuicios de la historia para la vida*, EDAF, Madrid, 2000.

⁹⁸ "Los sujetos modernos pueden resituarse en sus relaciones y atributos característicos cuando se conectan sus prácticas que dieron origen a sus autoconcepciones con la interiorización de valores y construcciones morales y expresivas", Lara; M.P., "La Modernidad recuperada", en Cruz, M. (ed.), *Individuo, Modernidad, Historia*, Tecnos, Madrid, 1993, pp. 113-125. Cita en p. 118.

función práctica en nuestra vida, al ser, ahora sí, corroboración de la explicación (histórica) de la realidad, de lo que vemos, de lo que encontramos. El patrimonio consideramos pues que ha de ser un recurso ilustrativo, demostrativo, empírico, del conocimiento histórico. Su utilización como fuente o argumento primigenio de la historia, deviene en objetivismo legitimador. Ahora bien, una vez utilizado instrumentalmente, una vez ya contextualizado, el patrimonio puede volver a adquirir el rango de fuente. Esto, en última instancia, coincide con el método de la investigación historiográfica.

Otra posible forma crítica de utilización sería su uso para corroborar la existencia de fracturas, de intereses contrapuestos, de conflictos de poder que enfrentaron a distintos sectores sociales (el patrimonio histórico y cultural de las clases obreras, de las mujeres, de los esclavos), rompiendo así la tentación organicista de entender la sociedad como una totalidad armónica, y ayudando en consecuencia a la comprensión de que la realidad social no es justa, pero se puede cambiar.

Creemos que de esta manera se puede evitar la función, podríamos denominar etnizadora, que el recurso a la tradición y a los vestigios del pasado ha tenido y tiene, la labor de división artificial y segregadora que normalmente asume. Por este medio es posible asentar la identidad social, o mejor, asumir una ubicación social, en relación con la ciudadanía, y favorecer su extensión irrestricta y el acercamiento a la "ciudadanía cosmopolita"⁹⁹. Pero sobre todo, eliminar cualquier posibilidad de aparición de la exclusión del extranjero, del extraño, que hoy llega a traducirse, en más casos de los imaginables, en su desaparición y apartamiento de la esfera del poder político y sus derechos, en el concepto de no-persona.¹⁰⁰

⁹⁹ Trabajos interesantes en este sentido son los que se pueden encontrar en Prado, J. de, *Diversidad cultural y ciudadanía*, INET, Córdoba, 2001; especialmente los de Nair, S., "Los inmigrantes y el Islam europeo", pp. 97-108 J. de Lucas, "Ciudadanía y Unión europea", pp. 133-175, o Acosta Sánchez, J., "Ciudadanía, cosmopolitismo, nacionalismo", pp. 215-236; también ver la concisa y clara introducción: Prado, J. de, "Retos y dilemas de las sociedades multiculturales: ante un cambio de época", pp. 9-15.

¹⁰⁰ Dal Lago, A., "Personas y no-personas", en Silveira, Op Cit., pp. 127-144, o en general el capítulo II del libro, titulado "La exclusión del extranjero y el racismo en la actualidad".

PATRIMONIO, IDENTIDAD Y MEMORIA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE

Alicia Graciela Funes
agfunes@neuquen.com.ar

Universidad Nacional del Comahue. República Argentina

"Un pueblo debe poder hacer frente a su pasado" T. Todorov

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE

Podría decir que la historia enseñada se encuentra en una encrucijada de caminos, ha perdido en los últimos años el carácter homogeneizador y el sentido unívoco de su existencia-ligado a la construcción de la identidad ciudadana-. Encrucijada que por supuesto no es propia de este campo disciplinar, sino que comparte la pérdida de certezas épocas y la emergencia de ser construida en una cotidianeidad periférica y empobrecida en niveles no previstos e impensables¹⁰¹.

Frente a esta situación, la historia enseñada está en condiciones de bucear analíticamente en la propia época, con los esfuerzos de comprenderla/ explicarla y para ello se requiere de un trabajo de desmontaje que nos permita significar el cotidiano como constructor de estructuras.

Por otro lado, las prácticas de la enseñanza de la historia, que se desarrollan en los diversos niveles del sistema educativo, se constituyen en espacios que posibilitan "leer" de diversas maneras *conflictos* que comprometen a los sujetos de las instituciones, también refieren a los lugares específicos de las familias y de las otras instituciones susceptibles de intervenir en los procesos de socialización. Ellas se constituyen, básicamente, en los lugares de construcción, distribución y circulación de conocimientos históricos escolares y frente a esta definición se juegan representaciones y percepciones diferentes en los ámbitos profesoraes y sociales. De los múltiples conflictos que surcan las prácticas de la enseñanza de la historia, interesa remitir a aquellos que se refieren al *pasado reciente* y su relación con la construcción de memorias colectivas.

Los textos escolares¹⁰² y los documentos curriculares¹⁰³, como así también publicaciones del discurso pedagógico académico,¹⁰⁴ sostienen la necesidad de trabajar ese

¹⁰¹ Me refiero a la profunda crisis de la sociedad argentina a inicios del tercer milenio.

¹⁰² Ver textos escolares de las editoriales Santillana, Aique -entre otros-. "Algunos personas piensan que de las cosas malas y tristes es mejor olvidarse. Otras creemos que recordar es bueno; que hay cosas malas y tristes que no van a volver a suceder precisamente por eso, porque nos acordamos de ellas, porque no las echamos fuera de nuestra memoria". En G. Montes (1996) *El golpe y los chicos*. Bs As. Gramon Colihue.

¹⁰³ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación 1994. Contenidos Básicos Comunes de Ciencias Sociales.

¹⁰⁴ Ver Dussel; Finocchío; Gojman: (1997) *Haciendo memoria en el país del nunca más*. Bs As Eudeba.; Godoy, C (2000) *Historia. ¿aprendizaje plural o gritos de silencio?*. Rosario Laborde; Dobaño Fernández y otros (2000) *Enseñar Historia Argentina Contemporánea*. Bs As. Aique

período de la historia Argentina. En el campo historiográfico numerosas investigaciones¹⁰⁵ comienzan a desbrozar este período, también hay un boom editorial de publicaciones de corte periodísticas y testimoniales que dan cuenta de la necesidad de conocer y comprender qué sucedió. La historia raramente es simple, la mayoría de las veces contiene varios “hilos” y sólo a partir de un cierto momento esos hilos se entrelazan... la historia es una abstracción pues siempre es percibida y contada por alguien, no existe “en si” (Todorov, 1993).

El análisis del período se entronca con el fenómeno mundial de explosión de la memoria¹⁰⁶, e inevitable es el debate sobre la responsabilidad de la sociedad por los hechos ocurridos en el pasado y el rol del estado de incorporar la memoria colectiva, por ello en la reconceptualización del sentido atribuido a la “transmisión”, el sistema educativo, el ámbito cultural y el aparato judicial pueden ser algunos espacios para llevar adelante una estrategia de incorporación de ese pasado.

Ahora que la historia se ha autonomizado como saber con respecto a los mitos nacionales, la investigación histórica está en condiciones de actuar contra las cristalizaciones de la memoria individual y colectiva y abrirlas a la interrogación. Historiar la memoria pública, donde se fue dando, donde estuvieron los silencios, como fue transformándose la memoria en distintos momentos o en distintas épocas, a lo largo del tiempo, remarcando al temporalidad del proceso de historización. El papel legitimador del estado se vuelve fundamental porque puede abrir espacios de debate para que la sociedad discuta los temas vinculados a la memoria y a la identidad (Jelin, 1999)

Sabemos que no son muchos los defensores del “proceso”¹⁰⁷, pero el hecho de que no se manifiesten no significa que no existan, la condena social hacia la dictadura, en general, inhibe a los simpatizantes secretos, ahora bien, cuando en la aulas se trabaja el tema -generalmente todavía se lo hace como efeméride o como emergente - y como sostiene una de las entrevistadas, los adultos se sienten invadidos en sus cosmovisiones profundas, se constituye en motivo de conflictos o disputas.

La trágica historia reciente y la no menos trágica historia presente, con un debate social silenciado a partir de una legislación que apuntó a la gobernabilidad y a la “pacificación / reconciliación”, es un tema pendiente en la sociedad argentina y que si bien excede a la escuela también eclosiona en ella.

La historia *mas contemporánea* plantea una enorme dificultad ya que resulta muy complejo evaluar y discriminar cuales son los hechos, fenómenos y procesos verdaderamente *históricos* – es decir cargados de implicaciones relevantes hacia el futuro, cuando somos parte del proceso mismo-. Pero se trata solo de una dificultad suplementaria, que se agrega a todas aquellas que enfrenta el historiador o el profesor de historia cuando estudia o enseña cualquier otra época y que por lo tanto no justifica ni disculpa la evasión del presente candente.

Si bien resulta más difícil diagnosticar y explicar lo reciente en términos históricos, en tanto *observadores participantes*, en compensación podríamos decir que cuando trabajamos sobre el presente, trabajamos de manera más viva y directa con las líneas de

¹⁰⁵ Ver resúmenes de ponencias de las diversas Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia y de los Congresos de Historia Oral.

¹⁰⁶ Los estudios sobre la memoria colectiva como materia misma de la historia, es trabajado por sociólogos, etnólogos, filósofos, sicólogos. En la década de los 70 la tercera generación de Annales, se ocupa de la relación historia-memoria; el descubrimiento y recopilación de memorias individuales y de grupos, estimuladas por la expansión de las fuentes orales, enfrenta a los historiadores con el problema de las relaciones entre las distintas formas de elaboración de la memoria. En Cuesta Bustillo (1998) *Memoria e Historia*. Madrid. Marcial Pons

¹⁰⁷ Me refiero a la dictadura militar que gobernó nuestro país 1976-83, autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional”

fuerza de una realidad que se despliega frente a nuestros ojos y sobre la que podemos intervenir de manera activa y creadora.

En la vida política argentina desde fines de la dictadura militar, han tenido lugar una serie de realineamientos políticos inéditos como transformaciones inesperadas y masivas que llegan incluso a cuestionar ciertos rasgos profundos del sentido común de vastos o amplios sectores sociales. Este conjunto de cambios ha sido procesado por la sociedad a menudo de maneras opuestas, en un espectro que abarca desde el planteo de conflictualidad más inflexible hasta la apatía más resignada, y entre las memorias del período de la dictadura que emergen en la aulas encontramos la memoria oficial -que intento vanamente “borrar” las huellas visibles de la memoria y apostó a que el *olvido* era posible-, la memoria de las víctimas - sostenida fundamentalmente por el movimiento de derechos humanos, que durante la dictadura militar hicieron de la *Denuncia, verdad y justicia*, sus principales banderas; y a partir de la transición *memoria y la proyección de los derechos humanos* se incorporaron a la agenda de demandas por justicia-.

En un proceso de “memoria dividida” (Pezzino, 1998) o “memoria contra memoria” (Jelin, 2001), los historiadores se están preguntando, si es posible individualizar una dimensión unificadora de la experiencia del pasado reciente, en tanto la gama extremadamente variada de vivencias las hacen difíciles de reconducir a un patrimonio de valores comunes, he aquí un interesante desafío para aquellos que enseñan historia.

Frente a esta situación enseñar la historia reciente se convierte en una historia deseada (y a la vez temida, porque implica afrontar el conflicto que desata aquello de lo que no se habla, sino fragmentaria, anecdóticamente). Se trata de la búsqueda de un rumbo para la enseñanza de la historia reciente¹⁰⁸ en medio del rumbo más amplio de la historia del país y en cierta manera de la historia del mundo. No se me escapa que el problema excede a la simple reconstrucción histórica; se trata además de un problema político, filosófico, ético y de compromiso personal y emocional con un pasado y presente en el cuál hemos sido y somos observadores participantes de la historia que nos preocupa.

La búsqueda es compleja, múltiple y contradictoria, tal como la realidad vivenciada, donde las inscripciones subjetivas de las experiencias nunca son reflejos especulares de los acontecimientos públicos. Los que enseñamos historia- pertenecemos a grupos etarios que nos permite formar parte de la cadena de narrativas y relatos de la época, allí las contradicciones, tensiones, silencios, conflictos, disyunciones, pueden ser abiertos a la interrogación para la reconceptualización del sentido atribuido a la transmisión/ comprensión del pasado y en esta indagación la enseñanza de la historia puede “tomar el guante” a fin de generar preguntas reflexivas de los jóvenes o de los más “alejados” de los acontecimientos de referencia.

Ahora bien, para nosotros, hablar con los jóvenes es cada vez más difícil, a la vez un deber y un riesgo a asumir a fin de desmontar los “estereotipos” (Levi, 1989) que subyacen como significantes flotantes construidos en el seno familiar y societal, desmontaje que necesariamente remite a la matriz historiográfica del problema: a la

¹⁰⁸ En una primera aproximación analítica es posible acotar la historia reciente, como aquel lapso del pasado, que tiene por objeto acontecimientos o fenómenos sociales que constituyen recuerdos de al menos una de las tres generaciones que comparten un mismo presente histórico. Algunas ventajas de ese lapso del pasado (para debatirlas en torno a la historia enseñada) a) delimita un lapso temporal mas o menos acotado; b) replantea la relación S-O, en tanto el recuerdo puede pertenecer o no a la generación a la que pertenece el historiador, c) delimita el presente histórico a un marco temporal de sentido determinado por la intersección de los espacios de experiencia de las tres generaciones. (Mudrovic, 2000)

prueba de principio de responsabilidad¹⁰⁹, a la construcción epistémica del acontecimiento¹¹⁰ y a las complejas relaciones entre historia, identidad y memoria.

PATRIMONIO, IDENTIDAD Y MEMORIA

La memoria nos labra y nosotros por nuestra parte la modelamos a ella (Candau, 1998), la tensión y ligazón entre la memoria y la identidad, ha sido objeto de numerosas investigaciones en el campo de las ciencias humanas y sociales. Asociadas a ellas se encuentra la noción de patrimonio¹¹¹. Sostiene Nora (1994) que desde hace una treintena de años la noción de patrimonio ha venido a reunirse en la misma constelación pasional a las palabras memoria e identidad, de las que casi se ha convertido en un sinónimo.

El juego social de la memoria y de la identidad se centra en la transmisión, ya que la movilización de la memoria es toda transmisión que señala la voluntad de “dejar huellas, para construir memorias”. La conservación sistemática de signos, reliquias, testimonios, marcas sirve para la construcción del sentido de identidad que inspiran las políticas patrimoniales, en tanto la huella toma su importancia de la significación a la que se la vincula y crea pertenencia¹¹².

Así el patrimonio participa del fenómeno general de dispersión de las memorias como de las identidades que ellas fundan, que se vuelven más parciales, particulares, particularistas y fugitivas; proceso que se exacerbó al mismo tiempo que las sociedades experimentan un cambio acelerado y el agotamiento y desmoronamiento de los grandes relatos- memorias organizadores.

Algunos supuestos para pensar y analizar las presencias y sentidos del pasado en relación al juego de la identidad y la memoria, nos indican que estamos frente a procesos de:

- pluralidad de las memorias, corolario de la pluralidad de mundos. Memorias plurales, móviles y cambiantes están movilizadas para intentar construir identidades que ciertamente serán múltiples
- memorias e identidades son procesos subjetivos anclados en experiencias y marcas simbólicas y materiales.
- reconocer a las memorias como objeto de disputas, conflictos y luchas enmarcados en relaciones de poder.

¹⁰⁹ Pezzino, P “ Juez e historiador La memoria dividida y la responsabilidad del historiador” .Departamento de Historia Moderna y Contemporánea (Mimeo)

¹¹⁰ Ver Ricoer, P (1995) *Tiempo y Narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México. Siglo XXI Editores; Koselleck, R. (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona, Paidós; Arostegui, J (2002) “ Ver bien la propia época” en Rev. Sociohistórica 9/10 Cuadernos del CISH. Universidad Nacional de la Plata- entre otros-

¹¹¹ La noción de patrimonio se ha modificado y expandido en los últimos tiempos. En un principio se centraba en la legitimidad familiar que mantiene la herencia, en la concepción moderna significa apego efectivo a ciertos rasgos del pasado y reapropiación de herencias diversas material, simbólico, cultural natural.

Para un análisis de la noción de patrimonio y su fertilidad en el plano de la enseñanza ver Estepa, J; Domínguez, C; Cuenca, J “ La enseñanza de los valores a través del patrimonio en AAVV(1998) *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. AUPDCS. Universidad de Lleida.; Frieria Suarez “ Patrimonio histórico local e integración de escalas en los currículos” en Estepa, J; Frieria, F; Piñeiro, R. (2001) *Identidades y territorios, un reto para la didáctica de las ciencias sociales* AUPDCS KRK. Oviedo.

¹¹² Primo Levi (1989) recuerda que a la llegada al campo se despojaba a los deportados de todos los objetos que estos tenían todavía “ un pañuelo, una carta vieja.. que custodian y suscitan nuestros recuerdos... A quien lo ha perdido todo, fácilmente le sucede perderse a si mismo”

- historización de las memorias, ya que existen cambios históricos en los sentidos del pasado y en el lugar asignado a las memorias en diferentes momentos culturales, políticos ideológicos.

EN LA CONFLICTIVA HISTORIA RECIENTE

Memorias e identidad anclan en contextos políticos y culturales específicos. Los estudios y reflexiones sobre ellas se hacen desde un lugar particular; las preocupaciones por el proceso dictatorial y sus huellas en el presente, no responden a lugares unívocos.

La transición democrática en nuestro país no ha sido sencilla ni fácil. Una vez instalados los mecanismos democráticos formales, la confrontación comenzó a darse en relación con los contenidos de la democracia, sobre todo frente a las enormes dificultades de realidad social de la vida cotidiana. Entonces la pregunta sobre las continuidades y rupturas entre dictadura y democracia, se hace presente en algunos sectores.

Hay quienes piensan que la represión y los abusos son fenómenos de un pasado dictatorial, otros en cambio, agudizan los análisis a fin de saber si realmente se han desmontado los mecanismos represivos, en una sociedad profundamente desigual.

Los logros obtenidos en términos de la justicia para las víctimas, han sido escasos o nulos por la promulgación de leyes de amnistía que beneficiaron a los represores. Para el movimiento de derechos humanos el “nunca más”, involucra el esclarecimiento completo de lo acontecido y el correspondiente castigo a los culpables.

Otros observadores participantes, preocupados por la estabilidad de las instituciones democráticas- en un país con escasa historia democrática-, ponen énfasis en la construcción de futuro, antes que visitar el pasado.

También, ya lo decíamos anteriormente, hay quienes se manifiestan “defensores” silenciosos del “proceso” aceptando las explicaciones provenientes de las fuerzas armadas¹¹³.

En todos los casos, se trata de luchas presentes ligadas al escenario político del momento y a las experiencias y responsabilidades del pasado; luchas, experiencias y memorias se incluyen en el magma de las significaciones sociales imaginarias¹¹⁴ construidas, en las cuales la escuela y la enseñanza de la historia, aportan significativamente respecto a los sentidos del pasado. Nos encontramos frente a “ La destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo a las generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte los jóvenes, hombres y mujeres de este final de siglo, crecen en una suerte de presente sin relación orgánica con el pasado del tiempo que viven” (Hobsbawn, 1997:13), fenómeno extraño que debe ser tomado en cuenta por los que enseñamos historia.

Algunas pistas para pensar la enseñanza de este conflictivo período:

- La disciplina escolar historia “arbitrario cultural” creado históricamente en razón de las prácticas de diversos colectivos sociales. En él han jugado y se juegan los distintos posicionamientos con que los hombres han entendido la historia, siendo

¹¹³ Las FFAA afirmaron que “ había habido una guerra de características no convencionales y que – como toda guerra- ésta también dejó su saldo de muertos, heridos y desaparecidos” Informe final sobre la lucha antisubversiva” en Pigna,F (2001) “ La letra con sangre entra” en Guelerman, S (comp.) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina Posgenocidio* Buenos Aires .Norma.

¹¹⁴ Castoriadis, C: (1983) *La institución imaginaria de la sociedad* Barcelona Tusquets; (1990) *El mundo fragmentado* Buenos Aires. Altamira Ediciones; (1997) *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires Eudeba.

en los tiempos presentes de institucionalización a la historiografía a quien le corresponde este debate. En esta sociedad abierta, transnacional y global la historiografía es pluralista con multiplicidad de interpretaciones y con el riesgo de fragmentación de objetos y de métodos. Así, hay una suerte de interhistoria, que colabora interdisciplinariamente con otras ciencias sociales y entraña una mayor preocupación de los historiadores, de todos los campos, por la metodología histórica, por la historiografía, por la teoría de la historia, en definitiva, por el acervo común de la historia.

- La escuela siempre ha sido terreno de enfrentamientos y las disciplinas escolares son parte de una *tradición selectiva*, en tanto son la selección y visión que algún grupo tiene del saber oficial y legítimo, pero en la lucha por el poder, el control y la legitimación también se escuchan y materializan otras voces, otras narrativas, otros discursos.
- La relación *historia/ política* es de vieja data, la relación *historia/ política/ enseñanza* también lo es. El código disciplinar de la asignatura escolar de historia da cuenta de ello y no sólo por la relación disciplina de referencia-disciplina escolar, sino también por los componentes valorativos, ideológicos y contextuales de esta última.
- En cualquier tiempo y lugar, es imposible encontrar *una* memoria, una visión y una interpretación única del pasado. Siempre habrá *otras* historias y *otras* memorias e interpretaciones alternativas, ya que hay una lucha política activa por el sentido del pasado y de la memoria.
- La construcción de memorias e identidades están sujetas a procesos individuales y vinculares, por lo tanto es siempre una relación inter-subjetiva, basada en el acto de transmisión y reinterpretación que requiere de otros y a otros para recordar. La experiencia se expresa en relatos y es el conjunto de ellos los que nos acercan a otra época y a los sentidos que los sujetos hacen de su relación con los hechos vividos. Rememorar implica una construcción actual en relación con el pasado en tiempo presente, en el cual se atribuye un nuevo sentido.
- En el plano individual, los psicólogos cognitivistas hacen una distinción entre *reconocimiento* (una asociación, la identidad de un ítem referido al pasado) y la *evocación* (evaluación de lo reconocido) y señalan que las huellas mnémicas del primer tipo tienen más perdurabilidad que las del segundo. Las preguntas: ¿quién? ¿qué? ¿cómo? ¿cuándo? se recuerda/ olvida, son centrales ya que el pasado que se rememora y olvida es activado en un presente y en función de expectativas futuras.
- Ahora bien *olvidar* no es ausencia, es presencia silenciada, negada y su naturaleza nos es sólo individual sino vincular y social, producto de pactos de silencio grupales o políticos, que produce huecos y vacíos en una memoria social bloqueada por el terror. El olvido social también es un asunto inter subjetivo.
- Las memorias se construyen en escenarios de confrontación y luchas entre actores de diversas narrativas y cuando se las selecciona para convertirlas en objetos de *enseñanza y aprendizaje*, hay que adentrarse en los senderos del contexto y de los sujetos que intervienen en el trabajo de construcción y formalización de las memorias. Indagar sobre: ¿quiénes son?, ¿quiénes vivieron? ¿quiénes las heredaron? ¿quiénes las estudiaron? ¿quiénes las expresaron?, permite visualizar sobre las pugnas por afirmar la legitimidad de *su* verdad en la lucha por el poder. Si centramos la mirada sobre los conflictos y disputas en la interpretación por los sentidos del pasado y ofrecemos espacio a relatos silenciados, es probable que podamos construir pasados y memorias contra hegemónicas.

- Las memorias de la historia reciente, introducen en experiencias humanas- algunas horribles por cierto-, pero también en las de otros que han sido transmitidas. Ambas, permiten ingresar en procesos de significación y resignificación de la acción de los sujetos, sentidos que se construyen y cambian en relación y en diálogos con *otros* que comparten o confrontan expectativas.
- La transmisión inter generacional, no puede tener fisuras ni ser transmitida automáticamente de una generación a otra. La aceleración del tiempo histórico ha tenido un efecto - muy perjudicial por cierto- de romper la comunicación intergeneracional necesaria para garantizar los valores sociales e identidades que fueran centrales. Este ruido en la comunicación intergeneracional, que ya planteará R. Williams (1990), promueve una generación que desarrolla su vida cotidiana dentro de un presente eterno. Es decir de una dimensión temporal que carece tanto de contactos reconocidos con el pasado- ausencia de identificación con un pasado determinado- como así también con un futuro sobre el que la velocidad del cambio y el surgimiento continuo de lo imprevisto impiden elaborar proyectos de vida. Los observadores participantes de la historia reciente pueden transmitir ese pasado activamente a los jóvenes, para que estos re signifiquen los hechos, lo vivido y lo narrado. Cuando la transmisión de los relatos se incorpora al nivel de la subjetividad, no hay maneras de obturar reinterpretaciones, relecturas, reescrituras de la historia.
- Memoria e identidad constituyen subjetividad. El sentimiento de identidad - individual y colectivo- es sentimiento de continuidad y de coherencia de una persona o grupo en la reconstrucción del si mismo. Las identidades y las memorias no son cosas sobre las que pensamos sino *con* las que pensamos, esta relación de mutua constitución implica la capacidad de tomar conciencia de la continuidad de la vida, a través de los cambios, las crisis y las rupturas. Hay referentes o parámetros de identidad de matriz colectiva (nacional, de genero, política- entre otros) que indican la pertenencia a un *nosotros* inclusivo y la diferenciación con otros para definir los límites de la identidad, que se convierten en marcos sociales para encuadrar las memorias. Por ello la constitución, reconocimiento y fortaleza de las memorias y de las identidades se alimentan mutuamente. Identidades y memorias no son estáticas, reconocen en su constitución periodos de cohesión y también de fragmentación - en estos últimos- se busca reinterpretar la memoria para construir el discurso identitario, en el "juego social de la memoria y la identidad".
- La realidad social de la vida cotidiana ofrece innumerables marcas y huellas de la memoria, para trabajar con los jóvenes ya que " la memoria moderna, es, sobre todo archivística. Descansa enteramente en la materialidad de la huella, en la inmediatez del registro, en la visibilidad de la imagen" (Nora,1996:8). Coleccionistas, anticuarios, memorialistas, archivistas tanto públicos como privados nos ofrecen una "cultura de la memoria" para trabajar en el aula. Resultan privilegiados para este trabajo las acciones, emprendimientos y relatos del movimiento de los derechos humanos- que se hace necesario historizar-; las conmemoraciones y los lugares; los textos testimoniales; los textos periodísticos; las historias de vida de las tres generaciones; los programas "políticos" de la televisión; las producciones cinematográficas; las producciones de historiadores, sociólogos, antropólogos y pedagogos.
- La subjetividad es una instancia presente en la labor educativa. En la constitución de la misma, la formación de los ideales y su incidencia en las relaciones sociales y la cultura son centrales. Es sabido que los ideales pertenecen al campo simbólico y

que toda sociedad se construye a si misma, define sus fronteras, decide sobre los sujetos que la integran y sobre los que deben ser considerados extraños, construye una estructura de regulación relacionada a procesos de conflictos, de cambio, de organización, de construcción y excluye lo que no considera compatible para el mantenimiento de la sociedad (Marzolla, Funes; 1999). Así la historia enseñada y la enseñanza de la historia reciente, representan un lugar relevante para la transmisión de ideales y emblemas que construyen políticas de identidad. Por ello participar del “espacio de lucha”, del “terreno de enfrentamientos” a fin de construir políticas sobre la memoria y la identidad, es un reto que hay que aceptar.

BIBLIOGRAFÍA:

- AAVV (1989) *Usos del olvido* Buenos aires. Nueva Visión.
- CANDAU, J. (1998) *Memoria e identidad*. Buenos Aires. Ediciones del Sol
- CUESTA BUSTILLO, J. (comp.) (1998) *Memoria e Historia*. Madrid. Marcial Pons
- GROPPPO, B. (2001): “ El regreso del pasado reprimido” Rev *Puentes*. La Plata
- GUELERMAN, S. (comp.) (2001) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Buenos Aires. Norma
- HOBSBAWN, E. (1997) *Historia del siglo XX*. Barcelona Crítica.
- JELIN, E. (1999) “ Las luchas por la memoria. Lugares y fechas en la dictadura y transición” Rev. *Voces recobradas*. Instituto de la ciudad de Buenos Aires.
- (2001) “ La política de la memoria”. Rev *Puentes* La Plata.
 - ; KAUFMAN, S. (2001) “ Los niveles de la memoria: reconstrucciones del pasado dictatorial argentino. Rev. *Entre pasados*. Buenos Aires.
 - (2002) *Los trabajos de la memoria*. Madrid. Siglo XXI Editores.
- LEVI. P. (1989) *Los hundidos y los salvados* Barcelona. Muchnik. Editores
- MUDROVIC, M. (2000) “ Algunas consideraciones epistemológicas para una historia del presente” *Hispania Nova* Revista de Historia Contemporánea. Editores Julio Aróstegui y Ángel Martínez Velasco.
- MARZOLLA, M; FUNES, A. (1999) “ Subjetividad y tiempo social en la enseñanza” en Congreso de Investigación Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.
- TODOROV, T. (1993) *Las morales de la historia* Barcelona Paidós
- WILLIAMS, R. (1990) *La política de la modernidad* Buenos aires. Paidós

II

DIFICULTADES, OBSTÁCULOS Y NECESIDADES
FORMATIVAS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL
PATRIMONIO

DIFICULTADES, OBSTÁCULOS Y NECESIDADES FORMATIVAS DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO

Ávila, R. M.
rmavila@us.es

Universidad de Sevilla

ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS

Los obstáculos para la evolución conceptual en el aula pueden tener un origen muy diverso. A veces derivan de deficiencias en la enseñanza desarrollada, la mayoría de las veces, íntimamente relacionada con deficiencias en la formación del profesorado en cuanto al conocimiento profesional deseable (Porlán y otros, 1996; Porlán y Rivero, 1998), mientras que, en otros casos, son obstáculos más próximos a los procesos de aprendizaje de los alumnos. Dentro de éstos, encontramos obstáculos de tipo conceptual originados, bien por la propia complejidad de los conocimientos a aprender, bien por la interacción de ese conocimiento con el pensamiento de los alumnos, o bien por la presencia de deficiencias conceptuales en relación al sistema educativo, a los procesos sistémicos del propio aula y, en concreto, a la didáctica específica (véase el resumen realizado en la figura 1). En este trabajo se realiza en primer lugar una caracterización de obstáculos relativos a los conceptos históricos artísticos, originados por los tres factores antes mencionados, para seguidamente realizar una propuesta de conocimiento profesional deseable para impulsar la superación de los mismos en la enseñanza del Patrimonio histórico-artístico.

OBSTÁCULOS ORIGINADOS POR LA COMPLEJIDAD DE LOS CONCEPTOS HISTÓRICO-ARTÍSTICOS ASOCIADOS A LAS DIFICULTADES EPISTEMOLÓGICAS DE LA HISTORIA DEL ARTE

Situada una perspectiva constructivista del conocimiento, conocer los obstáculos que la enseñanza y el aprendizaje de cualquier materia, constituye un referencia obligada en la formación de profesionales de su enseñanza como, en nuestro caso ocurre en relación al patrimonio histórico-artístico, muy relacionado con la enseñanza de la Historia del arte, como disciplina de referencia de dicho conocimiento profesional. Conocer dichas dificultades son un punto de partida para poder caracterizar y explicar algunas de las dificultades en el proceso de aprendizaje de los conocimientos escolares. Sin embargo, me parece justo enfatizar la idea de que cuando solemos decir obstáculos epistemológicos referidos a la disciplina de referencia no queremos decir identificar los obstáculos en la construcción del conocimiento científico histórico-artístico con los que se puedan detectar en la construcción del conocimiento escolar, sino de poner en evidencia que, bajo formas

diferentes, hay ciertos obstáculos que aparecen en el desarrollo histórico-artístico que también luego son detectados en el proceso de aprendizaje. Es por ello que a continuación vamos a realizar una descripción de todos aquellos obstáculos disciplinares histórico-artísticos que determinan los saberes de partida de aquellos profesionales que se dedican a la enseñanza de este tipo de patrimonio, porque dependiendo de su inclusión en una perspectiva epistemológica determinada así las dificultades de aprendizaje irán por un camino o por otro.

Así, en la investigación que realizamos hace ya algunos años (véase Ávila, 1998), en la construcción de la Historia del Arte, como disciplina científica, se hace a partir de una serie de tendencias epistemológicas diferentes que nacen en un contexto histórico determinado, lo que permite definirla como la historia de un contexto en permanente transformación, revisión y ampliación, cuyo obstáculo principal es que queda reducida a la historia de un campo fijo, un "coto", en palabras de Ramírez (1881), cerrado a otras disciplinas sociales. De ahí que desde la disciplina que nos ha sido dada para estudiar o interpretar el patrimonio histórico-artístico hay que acudir a una bibliografía densa y unos objetos de estudio censados y clasificados con unos determinados procedimientos. Esto lleva consigo una serie de obstáculos inherentes a su propio cuerpo de conocimientos como: a) la existencia de un proceso no lineal en el que, por ejemplo, coexisten interpretaciones opuestas de los mismos fenómenos histórico-artísticos, lo que lleva consigo prácticas metodológicas diversas en el tiempo, aunque algunas convivan y coexistan con otras de tendencia más predominante; b) el amplio campo de actuación que presenta esta disciplina. En este sentido la obra de arte desde el punto de vista geográfico y cronológico es ilimitada, lo que supone también utilizar el campo de estudio de otras disciplinas: c) la acotación de su propio campo de estudio que queda reducido a los conceptos específicos de forma, estilo, sociedad, autor, fecha, etc., y la intencionalidad del mismo, que se proyecta en una manera concreta de historiar en cuanto a nivel y estilo como por ejemplo: la presentación en una monografía o en un ensayo la biografía de un artista, la historia de una época, de una forma, etc., de forma fragmentada y no interdisciplinar y, c) por último, destaca el obstáculo referido al lenguaje propio del arte que se aparta del lenguaje como mera transposición de la lingüística general. Son lenguajes artísticos, propios de la arquitectura, pintura, escultura, artes decorativas, suntuarias, etc., lenguajes especiales, distintos del lenguaje natural.

Este tipo de obstáculos ha incidido en la formación de los profesionales docentes o no, desde la propia institución universitaria, quien a través de su profesorado ha ido mediatizando generaciones de profesionales en la manera de interpretar el patrimonio histórico-artístico, ligado conceptualmente a las Artes Mayores, pintura, escultura y arquitectura, e ignorando otro tipo de patrimonio como las artes decorativas, tratado como Artes Menores, vinculado más al patrimonio etnológico. Teniendo esto en cuenta, la entonces secciones de Historia del Arte - hoy convertidas en facultades -, dieron y siguen dando generaciones de historiadores del arte que se encuentran, por un lado, con un campo de estudio problemático cuyo objeto y métodos derivan de la superposición de interpretaciones sucesivas que dan lugar *"en gran parte a una disciplina resultante ecléctica producida por la asunción filtrada de todas las pantallas artístico culturales precedentes"* (Ramírez, opus cit.). Sin embargo, por otro lado como personas que viven en la sociedad, los historiadores del arte, futuros profesionales de la enseñanza del patrimonio histórico-artístico, están condicionados por ella y por multitud de factores de gran complejidad como: familia, círculo de amigos, contacto mayor o menor con instancias socio-culturales, etc. que pueden favorecer ciertas tendencias personales o condicionar su visión del patrimonio histórico-artístico en una dirección u otra, cristalizando en una determinada forma de historiar e interpretar el objeto artístico.

Teniendo esto en cuenta, en la investigación que realizamos Ávila (1998), los profesores encuestados, posiblemente influenciados por el contexto en que se formaron, participan de todos estos condicionantes de modo y manera que sus concepciones epistemológicas están vinculadas, por un lado, a una interpretación del patrimonio histórico-artístico asociado al concepto de obras de arte, entendidas éstas desde las Bellas Arte, de manera simple, aditiva, analítica y fragmentaria, ya que no perciben el carácter organizador de las relaciones entre los elementos presentes en el contexto histórico-artístico y no comprenden el papel que juegan determinados intercambios "ocultos" a la percepción del espectador; es decir no reconocen el carácter sistémico de la realidad histórico-artística. Suelen ser profesionales vinculados a una tendencia biográfico-formalista. En otro grupo, estarían aquellas concepciones correspondientes a aquellos profesores, los menos, que estando más comprometidos con los cambios sociales, organizan e interrelacionan los elementos presentes en el contexto histórico-artístico, con un alto desarrollo en el nivel de conciencia social. En este caso, se elige y se construye un modelo de interpretar el patrimonio histórico-artístico porque se ha asumido la necesidad de transformar la realidad sociocultural. El posible grado de arbitrariedad o adecuación de la tendencia epistemológica a la que se adscriben puede estar ligado a la evolución histórica general, lo que no le resta el carácter complejo y sistémico con que conciben dicho patrimonio. Siguiendo la hipótesis de progresión de Cuenca (2002), se puede apreciar que en ambas tendencias los profesores implicados tienen una concepción monumentalista y fetichista del patrimonio, reduciéndolo a las Bellas Artes, entendidas, por otra parte de modo fragmentario y sin que, a pesar de ello, se tenga una concepción integradora de todas ellas.

OBSTÁCULOS DE LOS ALUMNOS EN EL APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO

Desde una perspectiva constructivista del aprendizaje, analizar las concepciones de los alumnos sobre un objetos de estudio concreto, en nuestro caso el patrimonio histórico-artístico, supone no sólo saber qué saben los alumnos a los que va dirigida la enseñanza, sino detectar sus dificultades y obstáculos de manera que sean para los profesores un recurso para poder diseñar actividades que les lleve al cambio conceptual o al enriquecimiento del conocimiento. El aprendizaje del Patrimonio histórico-artístico, hecho desde la disciplina de Historia del Arte, resulta, en general, atractivo para los alumnos, sin embargo, como sostiene Ansón (1994) *"éste está lleno de dificultades diversas, que lo hacen complejo e incluso difícil a bastante de ellos, especialmente cuando se aborda con cierto grado de profundidad y sistematización. Estas dificultades son las referentes a todo el dominio de un "corpus conceptual" y "terminológico" específico, abundante y diverso, lleno de matices, que es el que permite el análisis y la comprensión adecuada de los objetos histórico-artísticos"* (pág. 99).

En efecto, entre las dificultades que los alumnos tienen para comprender este patrimonio, podemos señalar los siguiente, interrelacionados entre sí:

- a) **De tipo lingüístico**, relativo al significado que tiene para los alumnos la terminología que se utiliza para poder "leer" los aspectos formales e iconográficos, en una obra de arte, asociados a los términos y conceptos propios del lenguaje de la arquitectura, pintura y escultura. Siguiendo a Ansón (1994), respecto a la arquitectura suelen ser frecuentes la confusión relativa a los materiales de construcción, a la lectura espacial de los gráficos arquitectónicos y, por tanto, un pésimo conocimiento de la geometría plana y de los volúmenes y una serie de errores conceptuales relativos a conceptos como pilar, columna y pilastra; bóveda de crucería y arista; arcos fajones y formeros,

etc. En cuanto a la escultura y pintura, destacan dificultades referentes a volumen, relieve, al retrato y sobre todo a los efectos plásticos de la escultura que los alumnos suelen confundir con la pintura: por último la dificultad más resaltante es el concepto de perspectiva tanto lineal como aérea.

- b) **De tipo lógico**, relativo al tipo de razonamiento que utilizan los alumnos y que se proyecta especialmente en la dificultad de comprensión de las coordenadas espacio-temporales; dificultades que la Historia del Arte comparte con las demás Ciencias Sociales, pero que en esta disciplina se complejizan de forma multidimensional, por la necesidad de tener en cuenta factores como los grupos culturales y socioeconómicos que influyen en la producción artística de la obra de arte (Freedman, 1994). Junto a estos obstáculos destacan también la comprensión de la periodización de los estilos y la incardinación de las obras de arte en períodos artísticos; el solapamiento y la simultaneidad estilístico-cronológica; las etapas de avance, progresión y regresión de un estilo artístico.
- c) **De tipo epistemológico**, relativo a la concepción del conocimiento que manejan los alumnos, y que puede afectar a aspectos como la consideración del carácter absoluto o relativo de las conclusiones científicas, la posibilidad de transferir conclusiones desde unos ámbitos a otros del conocimiento disciplinares, como la geografía, la historia, o la plástica; la asunción de conceptos de carácter metadisciplinar que permitan "repensar" conclusiones anteriores desde otra óptica cognitiva más potente.

OBSTÁCULOS ORIGINADOS POR LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO

Desde una visión sistémica, compleja y crítica del sistema educativo, la enseñanza del patrimonio histórico-artístico, ligada, como venimos diciendo a la Historia del Arte, presenta una serie de obstáculos unidos a una determinada manera de ver el proceso educativo. Así, tal como expuse en la investigación realizada (véase Ávila, 1998; y en otras publicaciones sucesivas Ávila, 2000; 2001):

1. *Los profesores de Historia del Arte suelen tener una concepción aditiva del proceso educativo, al que consideran como una mera suma de elementos.* Lo que se observa aparentemente en la dinámica de clase es una visión bastante aproximada de lo que realmente sucede en ella, es decir, no se reconoce otra dimensión que la basada en las tareas académicas determinadas por el profesor y el libro de texto y las diapositivas. Así mismo, tienen una concepción, así mismo, simple, de las "técnicas de enseñanza" adecuadas para un aprendizaje efectivo (la enseñanza es la causa directa y única del aprendizaje), frente a la idea más compleja de concebir el aula como un sistema de relaciones condicionada por el intercambio de informaciones, algunas de ellas "ocultas" a la percepción del profesor, así como de reconocer el carácter de construcción negociada y compartida que tiene la elaboración del conocimiento escolar y el carácter sistémico de la realidad educativa.
2. *En cuanto a la relación entre la enseñanza y el aprendizaje manifiestan una causalidad mecánica y lineal: la enseñanza, entendida como transmisión de conocimientos, determina el aprendizaje.* Obstáculo que impide apreciar la interdependencia de todos los elementos del medio escolar. Esta dificultad para entender el carácter global e interdependiente de los fenómenos escolares se incrementa por la falta de una teoría compleja del aprendizaje escolar. Son ejemplos de esta causalidad lineal los siguientes:
 - La explicación del profesor va seguida del aprendizaje del alumno.

- Los alumnos aprenden si están atentos a la explicación del profesor y si estudian memorizando repetitivamente lo que el profesor explica y lo que viene en el libro de texto.
 - La linealidad en la determinación de los contenidos, lo que supone no integrar conocimientos procedentes de diferentes fuentes (disciplina histórico-artística, ideas de los alumnos, problemática socioambiental, etc.) en una misma hipótesis de progresión del conocimiento escolar.
 - La utilización de una secuencia lineal y cerrada de actividades que promueve, inevitablemente, el cambio conceptual.
 - Evaluar a través de lo que los alumnos son capaces de explicitar en los exámenes, de forma que las calificaciones constituyen una medida adecuada del aprendizaje conseguido.
 - Así mismo, los planteamientos inductivista que subyacen en las estrategias metodológicas declaradas por algunos profesores de la muestra presentan una imagen de que el método de análisis de la obra de arte es neutro e infalible.
3. Esta dificultad viene dada por *la falta de experiencia de los profesores en el manejo de lo no evidente*, es decir, por el desconocimiento de que el conocimiento escolar se produce por la interacción compleja de varios elementos, como hemos mencionado antes.
 4. Así mismo, *la incoherencia entre teoría-práctica está determinada por una concepción rígida y cerrada del cambio en relación con el conocimiento escolar.* En este sentido cabe destacar: el cambio conceptual de los alumnos concebido como una acumulación de conocimientos, o como la mera sustitución de las ideas "erróneas" por otras verdaderas.
 5. *La visión hegemónica del modelo didáctico tradicional-tecnológico*, en la que se niega la posibilidad de que la escuela cambie, dando la sensación de que los profesores de Historia del Arte tienen una visión de la estabilidad y del orden muy rígida y estática.
 6. *El profesorado que enseña el patrimonio histórico-artístico, desde Historia del Arte, entiende la enseñanza como la imposición de la "verdad" disciplinar al alumno*, sin que se reconozca la importancia de las concepciones ni la necesidad de "negociar" y compartir el conocimiento. Así, desde este planteamiento se entiende que la función del profesor de Historia del Arte es transmitir la disciplina, entendida como los contenidos presentes en el curriculum oficial o, más frecuente aún, en los libros de texto.
 7. Lo mismo pasa con la concepción inductivista a la que hemos hecho referencia anteriormente, en la que se *entiende la investigación del alumno como si fuera la investigación científica, sin que se reconozca lo peculiar y característico de la investigación escolar.* Esta idea es difícil de cuestionar porque los profesores no creen en la resolución de problemas prácticos desde las dificultades de aprendizaje de los alumnos; más bien centran el tratamiento de problemas en la disciplina, de modo que la investigación escolar queda reducida a un "recuerdo" de la investigación científica.

Teniendo en cuenta lo que acabamos de exponer, los obstáculos y las dificultades detectadas en el conocimiento profesional declarado los profesionales que se dedican a la enseñanza del Patrimonio histórico-artístico reside en la concepción absolutista y cerrada que tienen del conocimiento histórico-artístico ligadas a los planteamientos biográfico-formalistas. Estamos, por tanto, *ante un colectivo de profesionales con un status epistemológico didáctico y curricular específico determinado por el marco institucional y político en el que está inmersa la enseñanza*

de la Historia del Arte, por la formación inicial recibida, por el proceso de socialización y por el peso de la tradición académica recibida en las aulas universitarias. Una formación basada en la utilización por parte del profesorado de rutinas simples para la resolución de problemas complejos, tanto en relación con el corpus de conocimientos de la propia disciplina histórico-artística como con la propia realidad educativa. Las rutinas que los profesores tienen en sus clases se adquieren por impregnación pasiva a lo largo de la escolaridad vivida por cada profesor, y en la propia [cultura] profesional existente en el profesorado de Ciencias Sociales, en general y de Historia del Arte en particular. Este conocimiento profesional supone una formación artesanal del profesorado mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta.

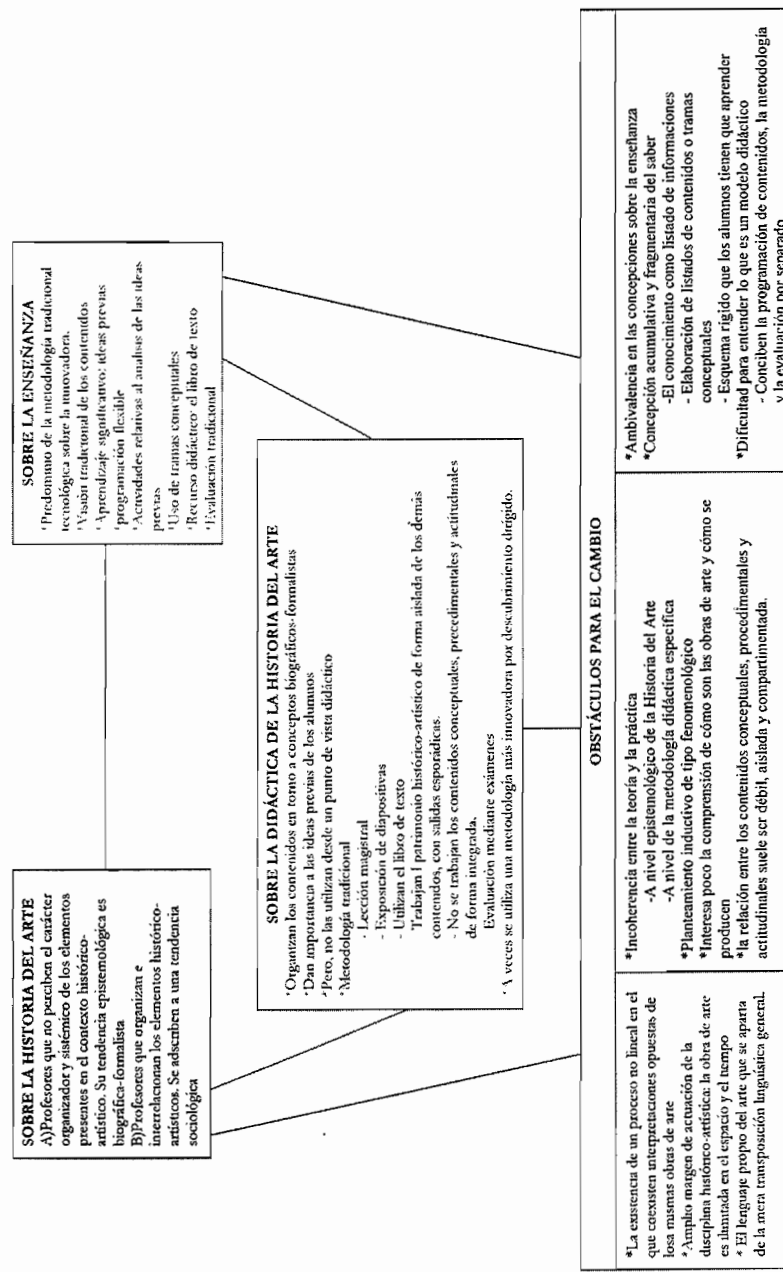


Figura 1. Las concepciones y los obstáculos de los profesores de Ciencias Sociales cuando enseñan el patrimonio histórico-artístico, desde la Historia del Arte en la Enseñanza Obligatoria

Como hemos visto, tanto en los modelos de profesores *tecnocráticos-pseudo-experimentales*, cuya práctica docente es general en nuestras escuelas, como en el modelo *interpretativo-fenomenológico*, menos extendido pero asociado a tendencias progresistas de la educación en nuestro país, éstos no poseen la capacidad de resolver la diversa naturaleza de los problemas que se plantean en este campo. Los problemas reales con que se enfrentan los profesores del Patrimonio histórico-artístico en cuanto a su enseñanza y el aprendizaje les obligaría a mi modo de ver no sólo a caminar de un modelo tradicional-formalista a otro más interpretativo y fenomenológico de carácter sociológico, sino también a desandarlos en ocasiones. Desde el Modelo Investigación en la Escuela, en el que estoy ubicada, es posible definir un nuevo enfoque de enseñanza y aprendizaje sin caer en los reduccionismos de los dos modelos anteriores. Esto llevaría consigo la necesidad de construir un conocimiento profesional deseable para todos aquellos profesionales del patrimonio histórico-artístico, profesores o no, que partiendo de la toma de consciencia de las dificultades y obstáculos que hemos señalado antes, les lleve a posiciones más relativas de los problemas que la enseñanza del patrimonio lleva consigo, adoptando una actitud crítica en relación a sus propuestas de enseñanza y al diseño de materiales curriculares, que les lleve a una autoevaluación y, por tanto, de autoformación, que contemple, de acuerdo con nuestro marco de referencia, el Proyecto IRES,

a. La necesidad de contemplar la multitud de variables que intervienen en un programa educativo y la naturaleza de las interacciones que mantienen entre ellas (autoformación holística y sistémica, de acuerdo a la perspectiva compleja del M.I.E.).

b. La necesidad de contemplar el componente axiológico -de valores-, dimensión ético-política, que conlleva toda evaluación o juicio sobre algo (autoformación crítica).

c. La necesidad de contemplar la perspectiva constructivista de los procesos de aprendizaje de profesores y alumnos (autoformación como fuente de información de los procesos y logros del conocimiento escolar).

Desde la perspectiva constructivista el proceso de construcción del conocimiento mediante el proceso de investigación es también un proceso metacognitivo (García y García, 1989) que integra a su vez este proceso tanto desde el punto de vista del alumno como del profesor. Porque, como señala García (1995), desde las actividades que realizan los alumnos hasta la reflexión que estos realizan acompañada del propio proceso de reflexión del profesor se están realizando actividades metacognitivas que a la vez son evaluadoras de sí mismas desde el propio proceso de investigación.

En este sentido, es evidente que la autoformación a la que me refiero está entendida como proceso de regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Grupo Investigación en la Escuela, 1991a), y caracterizada por los siguientes principios:

- Carácter procesual y continuo, estando presente en todas las actividades de investigación.

- Carácter democrático, al estar basada en la negociación y el diálogo entre todas las personas que intervienen en el hecho educativo.

- Centramiento en el ajuste entre el proceso de enseñanza (hipótesis sobre el itinerario a seguir en la construcción del conocimiento, sobre los problemas a trabajar, sobre las actividades, etc.) Y el aprendizaje (la evolución de las ideas de los alumnos), con reformulación del proceso primero en función del segundo.

- Utilización, como fuente de información básica, del seguimiento y la exploración permanente de las ideas de los estudiantes y de la dinámica psico-social del aula.

- Identificación con los procesos metacognitivos.

El proceso de autoformación, desde esta perspectiva, es un componente esencial del cambio conceptual de los profesores implicados, en la medida en que no sólo sirve para extraer información de lo que ocurre en el aula o ante el elemento patrimonial que estamos trabajando, sino que, además, la valoración del grado de ajuste entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje facilita la reformulación de las hipótesis curriculares y, por ende, el cambio. Por consiguiente, y desde una óptica constructivista, compleja, sistémica y crítica del proceso educativo, la autoformación constituye el mecanismo de regulación esencial en el proceso de construcción del conocimiento de los profesores, en general, y de aquellos que se dedican al patrimonio histórico-artístico, en particular.

Por tanto, desde estos presupuestos, el principio de investigación se convierte en eje fundamental en la formación de profesionales del patrimonio, no sólo en cuanto a la investigación de las ideas de los alumnos, sino también en torno a los contenidos a enseñar y a la metodología propiamente dicha. De esta forma, si se programa un posible itinerario didáctico para la construcción del conocimiento profesional deseable, habrá que considerar que en dicho itinerario se producen tres procesos simultáneos. En primer lugar habría un proceso de enseñanza, asociado al desarrollo de una determinada propuesta sobre los contenidos (problemáticas a tratar, hipótesis de progresión, etc.) y a un proceso metodológico, que tiene el carácter de proceso en *espiral* (ciclos de investigaciones sucesivas). En segundo lugar, el proceso de enseñanza genera una cierta evolución de las concepciones de los profesores, un determinado proceso de aprendizaje. Por último, hay un proceso de ajuste entre la evolución de sus ideas y el desarrollo previsto en la construcción del conocimiento, es decir, la autoevaluación como regulación de la evolución conjunta (coevolución) del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje. Es por ello a continuación pasamos a esbozar algunas de las necesidades formativas que llevaría consigo la superación de los obstáculos referidos a:

a) **Las concepciones epistemológicas histórico-artísticas**, mediante la formulación de objetivos obstáculos (véase figura 2) y el uso de una serie de conceptos estructurantes (Ávila, 1998, 2001) que operarían como organizadores de los contenidos (Proyecto IRES, 1991). Refiriéndonos al patrimonio histórico-artístico, y desde un punto de vista general, la superación de obstáculos mencionados, se puede realizar mediante:

- El abandono de aproximaciones al objeto patrimonial de carácter simplista, determinadas por las siguientes características: la causalidad simple, el centramiento de lo inmediato y evidente, una organización rígida aditiva de la realidad histórico-artística y una concepción rígida y estática de los objetos patrimoniales.

- La aproximación a otras fuentes de pensamiento más complejas de carácter sistémico en las que se considere el patrimonio histórico-artístico como claro exponente de la identidad de los pueblos, estudiado desde una disciplina histórico-artística como historia de la sociedad y como disciplina de síntesis

- La consideración del currículum formativo de los profesores implicados en este objeto de estudio como una sucesión de problemas conceptuales inclusivos y progresivamente más complejos.

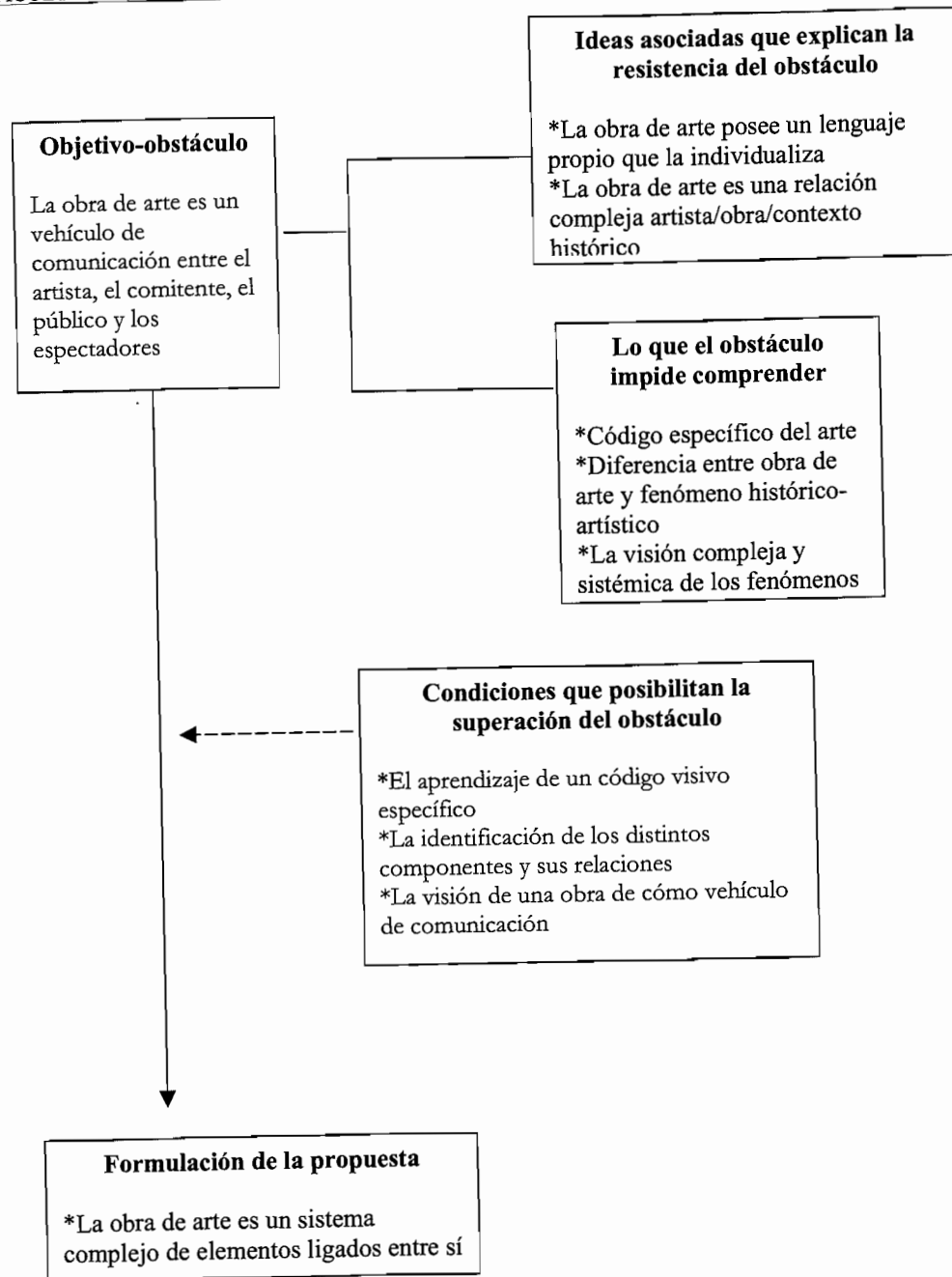


Figura 2. Caracterización de un objetivo obstáculo asociado a la enseñanza y el aprendizaje de la obra de arte.

b) **En cuanto a cómo utilizar y detectar las ideas de los alumnos**, consideramos conveniente que los profesores dedicados a la enseñanza del patrimonio, desde la Historia del Arte, sepan identificar, y utilizar didácticamente las ideas de los alumnos mediante la formulación de distintos niveles de formulación que consideramos como una hipótesis de progresión en la evolución de dichas ideas, paralelamente a la hipótesis de progresión del conocimiento disciplinar (véase Ávila y Estepa, 1999 y Ávila, 2001).

c) **En relación al conocimiento escolar**, es preciso enfatizar la idea de que las propuestas de enseñanza deben responder a las expectativas que los alumnos tienen acerca del patrimonio, cuyo conocimiento derivan del mundo de sus experiencias con el objeto patrimonial y la instrucción escolar. Así mismo, como se acaba de señalar las experiencias de los alumnos con respecto a los fenómenos histórico-artísticos son distintas a las de cualquier otro campo de estudio por falta de códigos visivos y lingüísticos para interpretarlos. Por ello consideramos que cualquier propuesta de aprendizaje histórico-artístico debe responder a las problemáticas sociales (cognitivas y afectiva) que están presentes en las experiencias de los alumnos.

Teniendo esto en cuenta, los profesionales del patrimonio deberían organizar las propuestas de contenidos en torno: a) núcleos de contenidos con el mundo de las experiencias histórico-artísticas de los alumnos; b) dichos núcleos deben facilitar el trabajo con conceptos, procedimientos y valores propios del conocimiento científico e ideológico sobre los fenómenos histórico-artísticos y sobre la realidad social en la que están inmersos; c) así mismo, estos núcleos deben facilitar el trabajo con problemáticas socialmente relevantes, como, por ejemplo, la protección del patrimonio histórico-artístico; d) la organización de contenidos debe resultar significativa para los profesores. Por tanto los elementos patrimoniales se podrían trabajar desde distintas perspectivas, que sin ser excluyentes, pueden resultar útiles a la hora de su concreción. Estas perspectivas pueden estar referidas a: 1. Problemas socialmente relevantes; 2. Centros de interés ligados a la comunidad inmediata en la que se ubican los alumnos, centrando el proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a un edificio singular, a algún acontecimiento relevante del pasado o a una problemática específica de la comunidad...

d) **En cuanto a la metodología didáctica**, sería necesario experimentar modelos metodológicos que se fundamente en la idea de investigación del profesor y del alumno, coherentes con el modelo de profesor que proponemos basado en el Modelo de Investigación en la Escuela (Grupo de investigación en la Escuela, 1991). Una metodología investigativa que: a) reconoce la importancia de la actitud exploradora y curiosa en el aprendizaje humano; b) resulta coherente una concepción constructivista del aprendizaje así como con una concepción sistémica y compleja del aula; c) constituye un marco especialmente propicio para el desarrollo de la autonomía, la creatividad y el sentido crítico, dando sentido a la tensión presente en el aula entre desarrollo individual y desarrollo social; d) Facilita la integración de diversas dimensiones del aprendizaje (habitualmente separadas) como son la afectiva, la conductual y la cognitiva; e) ofrece posibilidades de dotar de una nueva dimensión a las metodologías denominadas "activas", a veces de manera genérica y ambigua.

Todo lo dicho hasta aquí lleva consigo, indiscutiblemente y de forma prioritaria la inclusión de *la educación patrimonial* en el sistema educativo como un eje transversal del curriculum de la educación obligatoria cuya finalidad sea:

a) Capacitar a los individuos para tomar conciencia de las cualidades estéticas que tiene el patrimonio histórico-artístico y el entorno en el que vivimos.

Esto significa, para nosotros, que la sensibilidad del estudiante no debería limitarse a lo que denominamos Bellas Artes, sino que debería ampliarse a las mal llamadas Artes Menores, así como ser aplicable a las cualidades del entorno en general, desde *el deseo de enmarcar el mundo como un objeto de percepción disfrutada* (Eisner, 1992). Para ello, los alumnos deberían *entrar en contacto* con las artes, en el sentido de *entrar dentro de* (Eisner, opus cit.), mediante la creación artística y la experiencia del taller de las artes, fomentando la manipulación de los elementos plásticos y su correspondiente vocabulario, en la necesidad de desarrollar los aspectos lingüísticos específicos de los fenómenos histórico-artísticos.

a) Capacitar a los estudiantes para comprender que en el arte existe una conexión entre el contenido, la forma, la cultura y el tiempo en que fue creado cada elemento patrimonial.

Se pretende que los alumnos aprendan a situar los objetos patrimoniales en la cultura y época en que éstas fueron creados y hacerlos avanzar en la comprensión de los problemas que el artista afronta desde el punto de vista del contexto histórico-artístico en el que está inmerso.

b) Desarrollar habilidades y destrezas para reconocer y aceptar las múltiples perspectivas que los objetos patrimoniales poseen.

Esto es particularmente importante ya que los estudiantes deben cultivar el conocimiento de las dimensiones artísticas, ideológicas, etc. que determinan el patrimonio histórico-artístico y que hacen que éste se convierta en un complejo mundo lleno de significados.

Todo esto lleva consigo la adquisición por parte de los profesionales del patrimonio, tanto en la educación formal o como en la no formal, *de un conocimiento profesional deseable* en torno a problemas de investigación socio-educativa, relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico, que exponemos en la figura 3.

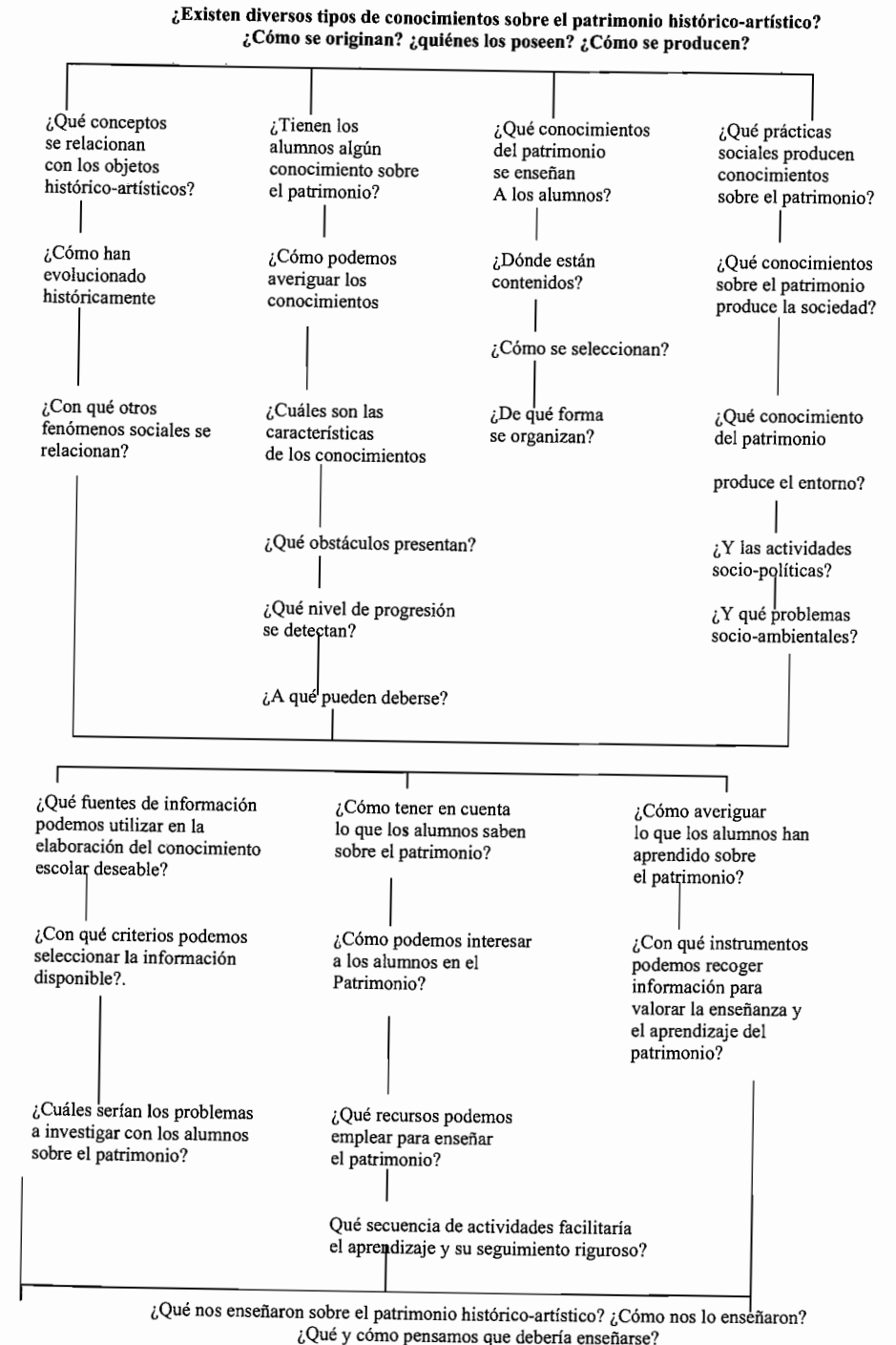


Figura 3. Trama de problemas del ámbito de investigación profesional en torno a qué y cómo enseñar el patrimonio histórico-artístico

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASENSIO, M. Y POL, E. (1999): Nuevos escenarios para la interpretación del patrimonio: el desarrollo de programas públicos. En DOMÍNGUEZ, C., ESTEPA, C. Y ÁVILA, R.M. (1998): *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Sevilla.
- ÁVILA, R.M. y ESTEPA, J. (1999): Interdisciplinariedad o integración. La construcción del conocimiento histórico-artístico desde referentes metadisciplinares. En AUPDDCC (eds): *Un currículum de Ciencias Sociales para el Siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Sevilla, Díada. pp. 237-247
- ÁVILA, R.M. (2001): *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Sevilla. Díada
- ÁVILA, R.M. (2002): Society's interest in the protection and conservation of its historical-artistic heritage. En GALÁN, E. y ZEZZA, F. (eds.) *Protection and Conservation of the Cultural Heritage of the Mediterranean Cities*. Swets & Zeitlinger, lisse, pp. 533-536.
- CUENCA, J.M. (eds) (1999): *El Museo. Un espacio para el aprendizaje*. Huelva, Universidad de Huelva, 47-77.
- 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 inédita. Departamento de Didáctica de las Ciencias. Universidad de Huelva.
- CUENCA, J.M. y DOMINGUEZ, C. (2002): Análisis de concepciones sobre la enseñanza del Patrimonio en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. En ESTEPA, J.; DE LA CALLE, M. y SÁNCHEZ AGUSTÍ, M.; (2002): *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. AUPDCS-E.S.L.A. Madrid. pp. 79-96.
- EISNER, E.W. (1992): *Educating Artistic*. New York: Macmillan Publishing Co. Inc.
- ESTEPA, J., DOMINGUEZ, C. Y CUENCA, J.M. (1998): La enseñanza de los valores a través del patrimonio. En: *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza, Universidad de Lleida-AUPDCS, pp. 327-336.
- ESTEPA, J., FRIERA, F. Y PIÑEIRO, R. (Eds.) (2001): *Identidades y Territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo, KRK-AUPDCCSS.
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA: *Proyecto Curricular Investigación y Renovación Escolar IRES*. Sevilla. Díada.
- HERNANDEZ MARTÍNEZ, A. (1998): El tratamiento didáctico del patrimonio artístico en la ESO y en el Bachillerato. En R. CALAF y Otros: *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales (Arte)*, nº 12. Zaragoza, Universidad de Zaragoza, pp. 215-261.
- MERCHÁN, J. Y GARCÍA PÉREZ, FF. (1994): Una metodología basada en la investigación. En AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, s. (comps.): *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires. Paidós.
- MATTOZZI, I. (2001): Didáctica de los Bienes Culturales: a la búsqueda de una definición. En ESTEPA, J., DOMINGUEZ, C. Y CUENCA, J.M. (eds): *Museo y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva. Universidad de Huelva, pp. 53-82.
- PRATS, J. (1999): Educación por la valoración y conservación del patrimonio. En AA.VV. *Por una ciudad comprometida con la educación*. Ayuntamiento de Barcelona. Barcelona, pp. 108-124.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998): Ciencia profesores y enseñanza: unas relaciones complejas. *Alambique* 8, pp. 23-32.

- PORLÁN, R. y otros (1996): Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos. *Investigación en la Escuela*, nº 29, pp. 23-28.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (2000): *El conocimiento profesional de los profesores*. Sevilla. Díada.
- RAMÍREZ, J.A. (1981): *Medios de masas e Historia del Arte*. Madrid
- RAMÍREZ, J.A. (1989): La Historia del Arte en el bachillerato. Problemas epistemológicos y núcleos conceptuales. En CARRETERO, M. POZO, J.J. y ASENSIO, M. (Eds): *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid. Visor, pp. 61-74.

PREMESSA

Il mio osservatorio è quello italiano. Grazie ad esso svolgo un ragionamento che propone:

1. una definizione di patrimonio documentario archivistico e documentario;
 2. una proposta di attività curricolari e modulari per la costruzione dell'idea di patrimonio archivistico;
 3. una proposta di attività curricolari e modulari per la costruzione dell'idea di patrimonio bibliotecario;
- e indica
4. le difficoltà e gli ostacoli alla realizzazione dell'educazione al patrimonio documentario;
 5. l'importanza di una nuova formazione delle competenze degli insegnanti.

L'altro limite del mio ragionamento è che esso è basato esclusivamente sulle riflessioni e sulle pratiche nell'insegnamento della storia. Ma confido che sia facile trasporre negli altri campi disciplinari quel che dirò a proposito della storia.

In rapporto alla limitatezza dell'osservatorio, limito la bibliografia di riferimento al caso italiano e alla storia.

**PATRIMONIO DOCUMENTARIO ARCHIVISTICO E BIBLIOTECARIO:
INNANZI TUTTO UNA DEFINIZIONE**

Non sono un patito delle educazioni poiché mi pare che l'educazione si contenti dei comportamenti desiderati e del minimo dei comportamenti. Per l'educazione basta che il cittadino rispetti archivi e biblioteche, sia discreto quando li usa, si astenga dal danneggiare o rubare documenti e libri. Infatti, nelle "indicazioni ministeriali per i piani di studio individualizzati" che il ministero italiano della istruzione ha elaborato in vista della riforma della scuola gli obiettivi per la scuola di base (elementare + media) riguardanti i beni del patrimonio culturale sono frammentati tra diverse discipline con la seguente formulazione:

Scuola elementare

Geografia

Ricercare e proporre soluzioni di problemi relativi alla protezione, conservazione e valorizzazione del patrimonio ambientale e culturale presente sul territorio per continuare ad usarlo

Arte e immagine

Analizzare, classificare ed apprezzare i beni del patrimonio artistico-culturale presenti sul proprio territorio.

Educazione ambientale

- *Rispettare* le bellezze naturali ed artistiche.
- Elaborare semplici progetti di restauro, di conservazione, di intervento per un uso consapevole dell'ambiente.
- Individuare un problema ambientale (dalla salvaguardia di un monumento alla conservazione di una spiaggia ecc...), analizzarlo ed elaborare semplici ma efficaci proposte di soluzione
- Realizzare un Laboratorio di restauro di piccoli oggetti legati alla tradizione locale e di progettazione di interventi per un uso consapevole dell'ambiente.

Scuola media

«Arte e immagine

- Il valore sociale e il valore estetico del patrimonio ambientale e culturale
- Riconoscere e leggere le tipologie principali dei beni artistico-culturali (zone archeologiche, complessi architettonici, collezioni pittoriche, ...); individuare i beni artistici e culturali presenti nel territorio, compreso l'arredo urbano, riconoscendo le stratificazioni dell'intervento dell'uomo.»

Come è facile costatare, non c'è nessun riferimento agli archivi e alle biblioteche. Nessuna ricezione di quanto le scuole hanno sperimentato e realizzato nell'ambito della formazione con i beni culturali: nel progetto "Adotta un monumento", nelle sezioni e laboratori didattici dei musei, degli archivi, delle biblioteche. Nessun legame tra gli obiettivi e l'area geostoricosociale.

Il concetto di educazione ispira solo un piccolo cabotaggio didattico rispetto ai beni culturali: infatti la prova decisiva è data dalla formulazione riguardante l'*Educazione alla cittadinanza*. Ci si contenta che i cittadini siano capaci di «**Avvalersi** in modo corretto e costruttivo dei servizi del territorio (**biblioteca**, spazi pubblici...)»

Come superare la pochezza di tale visione del rapporto tra insegnamenti disciplinari e formazione del pensiero a proposito del patrimonio archivistico e bibliotecario?

A me preme che il cittadino sappia inquadrare (collocare) gli archivi e le biblioteche entro il contesto della civiltà, in riferimento alla crescita del patrimonio culturale, e all'incivilimento della società... Perciò per giungere a parlare degli obiettivi educativi e delle procedure didattiche per conseguirli dobbiamo chiederci cosa intendere per patrimonio documentario archivistico e bibliotecario?

Vediamo come posso intenderlo io da storico e da studioso di didattica disciplinare.

Esistono archivi di amministrazioni pubbliche, esistono archivi di istituzioni scolastiche, esistono archivi di aziende private o di famiglie ecc. Esistono archivi ordinati o non ordinati. Archivi accessibili al pubblico e archivi chiusi agli studiosi e al mondo scolastico. Archivi di lunga durata e archivi di pochi decenni. Tutti sono utili strumenti per la ricostruzione del passato, a condizione di essere accessibili agli studiosi. Ci sono biblioteche "storiche" che contengono anche manoscritti, edizioni storiche (incunaboli, cinquecentine ecc.) e libri rari; a volte contengono archivi: esse sono biblioteche che possono servire ad incrementare la documentazione per gli storici di

ogni settore (dagli storici dell'arte a quelli del libro). Ci sono biblioteche più recenti ma ricche di libri di consultazione, di libri non facilmente disponibili in commercio ecc.

Anche le biblioteche - se accessibili - contribuiscono al lavoro storiografico.

Ma archivi e biblioteche funzionano in quanto c'è un personale specializzato (in archivistica, in biblioteconomia) e un personale meno specialistico, ma ineliminabile, per i servizi interni e al pubblico. Archivi e biblioteche spesso sono accolti in edifici monumentali di interesse storico o di buone architetture recenti. Funzionano grazie all'erogazione di denaro pubblico e/o di fondazioni culturali. Le conoscenze sul passato e sul recente non potrebbero essere incrementate e revisionate in nessun campo (neanche in quello scientifico-tecnologico) senza l'accessibilità ad archivi e biblioteche. La incuria della loro gestione, l'accesso reso impossibile dalla mancanza di ordinamento, dalla mancanza di personale, dalla proibizione all'uso riduce la libertà della memoria, la libertà di lavoro degli studiosi, la possibilità di incrementare e revisionare le conoscenze.

Lo storico Luciano Canfora ci ammonisce sulle limitazioni dell'uso degli archivi e della manipolazione archivistica con i seguenti esempi:

«Sono note le molteplici limitazioni che gravano sulla libera consultazione dei documenti: per gli archivi inglesi il lasso di tempo richiesto è di 40 anni, ma per gli archivi vaticani l'ultimo accesso resta il 1939; per gli archivi sovietici le regole stesse erano differenziate a seconda degli utenti; e nella nostra democratica repubblica (italiana) gli atti processuali relativi ai processi-farsa del «Tribunale speciale per la difesa dello Stato» soggiacciono all'obbligo di segretezza di settanta anni come se si trattasse di normali processi penali! ... In quanto emanazione dello Stato e del potere, l'archivio continua a essere manipolato (o per lo meno può continuare ad esserlo). Ma questo è solo un lato della questione: il momento delicato è quello del "versamento", [...] ed il versamento si produce solo dopo un'adeguata scrematura. A grandi linee si può dire che la storia - l'unica degna del nome, quella sui documenti - può, finalmente, farsi quando i vincitori hanno scelto quali documenti far sopravvivere.»¹

Se teniamo conto di tali considerazioni, l'educazione al patrimonio documentale può significare far concepire agli studenti che:

1. ogni archivio ed ogni biblioteca è un complesso sistema di elementi che rendono possibile la costruzione di nuove conoscenze, il controllo e la revisione di quelle già costruite, l'apprendimento di quelle costruite;
2. una biblioteca e un archivio non appartengono a ciascuno (la frase "questo ... è anche tuo: rispettalò", è sbagliata concettualmente e crea la tentazione di usare l'archivio o la biblioteca come cosa propria), ma appartengono alla collettività (dunque nessuno può usarne a proprio piacimento). Ciò comporta che archivi e biblioteche vanno rispettati come cosa altrui sia dai singoli utenti, sia dai cittadini sia dagli amministratori e dai governanti;
3. da archivi e biblioteche e dal loro buon funzionamento dipende la qualità e la quantità e le possibilità di conoscenze;
4. la accessibilità o la chiusura, l'ordinamento o il disordine aiutano o impediscono le ricerche e la costruzione o la revisione delle conoscenze;
5. per il buon funzionamento è indispensabile il personale, il progresso del suo sapere e la sua formazione;
6. per il buon funzionamento è indispensabile il finanziamento delle attività, e delle acquisizioni;

¹ L. Canfora, *Noi e gli antichi. Perché lo studio dei Greci e dei Romani giova all'intelligenza dei moderni*, Rizzoli, Milano, 2002, p.8.

7. il singolo archivio o la singola biblioteca attivi in questo o quel paese sono già un elemento del patrimonio, ma il patrimonio è effettivamente il complesso degli archivi e delle biblioteche e il cittadino educato deve saper considerare il sistema bibliotecario, il sistema archivistico.

Dunque la concettualizzazione esige che l'educato pensi il patrimonio come una somma i cui addendi sono: «i singoli istituti + il loro sistema + le funzioni e l'uso + il personale e la sua formazione + il suo sapere + il finanziamento».

Il cittadino, educato a tale concetto, può diventare un amministratore o un governante consapevole del valore degli istituti culturali chiamati archivi e biblioteche e può assumere le iniziative per sostenerne il miglioramento del servizio, per arricchire il patrimonio, per far organizzare al meglio e far aprire quelli trascurati ecc.

Il cittadino educato senza poteri se non quelli di voto e di scelta dei governanti e di controllo sui programmi e sulle realizzazioni è, invece, un cittadino capace di valutare l'opportunità della ripartizione delle risorse finanziarie e di assegnare significato alle scelte favorevoli per il sostegno finanziario degli archivi e delle biblioteche oppure a quelle dannose decise per la preferenza accordata a scelte alternative che puntano su manifestazioni culturali effimere.

Archivi e biblioteche sono anche luoghi di socializzazione, di scambi di idee, di piacere dello studio in ambiente condiviso, silenzioso, con una pluralità di risorse a disposizione che nessuno potrebbe avere a casa propria. Sono gli ambienti in cui si apprende a usare una molteplicità di strumenti di ricerca e di studio: cataloghi, manoscritti, documenti amministrativi, opere di consultazione... Perciò il cittadino educato amministratore dovrebbe prendere iniziative per dotare il paese amministrato di idonee biblioteche e il semplice cittadino dovrebbe pensare che un paese senza biblioteca priva i cittadini di un ambiente di promozione della cultura, della convivialità, ecc.

Quindi, educare al patrimonio archivistico e documentario comporta formare il concetto, il significato, le capacità e le pratiche di uso. Come? con quali processi di insegnamento e di apprendimento? con quali cadenze nel percorso curricolare?

E che cosa comporta la crescente propensione a trasferire su supporti informatici il patrimonio documentario? La virtualità e la comodità di uso farà correre il rischio che si annulli la esperienza dell'archivio?

CHE COSA VUOL DIRE ALLORA INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO DEL PATRIMONIO DOCUMENTARIO?

Non il semplice apprendimento su fonti o su una molteplicità di libri (cosa che può avvenire in aula). Quando si usano in aula o in laboratorio singoli documenti o un gruppo di documenti non si fa fare esperienza dell'archivio. Quando si usano in aula libri non si fa percepire la biblioteca. Occorre pensare processi di insegnamento e di apprendimento che includano l'esperienza dell'archivio e della biblioteca. Posso immaginare quattro percorsi con quattro tappe topiche:

1. scoperta che la conoscenza storica e quella delle scienze sociali si costruisce mediante fonti che permettono di elaborare la base di dati; nei processi di insegnamento e apprendimento pertinenti si usano fonti e libri disparati in aula o in laboratorio;

2. scoperta delle funzioni e delle possibilità di uso dell'archivio e della biblioteca prossima: archivio scolastico corrente e storico; biblioteca di classe o di scuola;

3. Esperienze di uso dell'archivio simulato ed esperienze di uso della biblioteca prossima;

4. Scoperta dell'archivio storico e della biblioteca esterna alla scuola ed esperienze di uso.

Sono quattro fasi di un'ascensione a passi graduali; ciascuna fase prepara alla seguente.

COME SI PUÒ FARE?

Propongo un programma di processi di apprendimento mirati. La mia proposta si basa su esperienze effettivamente realizzate da insegnanti che sono persuasi della importanza dello sviluppo delle competenze cognitive e delle capacità di concepire il metodo storico attraverso esperienze di ricerche storico-didattiche realizzate con l'uso di fonti d'archivio e di una molteplicità di libri. Ma io metto le esperienze in un ordine di progressione curricolare che è finora solo immaginato e non sperimentato da nessuna generazione di studenti.

FAR PENSARE L'ARCHIVIO

1. Immaginate che gli alunni di una prima elementare siano impegnati a conservare i loro quaderni e altri materiali prodotti man mano che fanno scuola in modo da costituire l'«archivio della classe». L'archivio dovrà avere una qualche organizzazione. Guidati dall'insegnante gli alunni ordinano l'«archivio di classe» in una forma adeguata alla loro capacità. L'anno successivo l'insegnante li guida a ricostruire qualche processo di cambiamento vissuto dalla comunità degli alunni. Il bisogno di informazione fa ricorrere alla consultazione dell'«archivio di classe». Ponete che il tema scelto sia "Il processo di apprendimento della scrittura in corsivo", gli alunni dovranno individuare quali elementi dell'archivio possono servire per avere la base di dati. Gli alunni cominciano ad avere consapevolezza della trafila dalle tracce all'archivio alle fonti alla ricostruzione: in un certo tempo, singoli e gruppi producono tracce cartacee della loro attività; le tracce possono essere raccolte e ordinate in un archivio; l'archivio può essere usato per produrre informazioni che permettano di elaborare un certo tema in un tempo successivo alla sua costituzione.

2. Gli alunni ricavano dall'esperienza gli elementi per concepire il copione della formazione dell'archivio e del suo uso in funzione della ricostruzione del passato e ad usare la parola.

3. In seguito, possono fare una seconda esperienza rispetto all'archivio corrente scolastico. L'archivio diventa un bell'argomento di studi sociali. Si può far visitare l'archivio corrente e far interrogare gli impiegati della amministrazione scolastica per sapere come lo curano, come lo ordinano, che informazioni si trovano nei pezzi archivistici, come li classificano e li ordinano e con quali strumenti. I bambini cominciano a trasformare il semplice copione in uno schema concettuale. Gli alunni, infatti, si rendono conto che ci sono produttori di documentazioni come i genitori, i fornitori, gli insegnanti, gli alunni, il dirigente, gli amministratori locali e il governo nazionale ... e che ci vuole un archivista per classificare, mettere in ordine e conservare i documenti in modo che siano rintracciabili al momento del bisogno di informazioni.

Cominciano a rendersi conto che per far funzionare la scuola occorrono anche documenti e lavoratori addetti alla loro cura.

4. L'altro passo importante è la scoperta dell'archivio storico della scuola (ammesso che esista). L'insegnante può programmare una ricerca storico-didattica sul tema della scuola dei genitori, dei nonni, dei bisnonni. Il tema impone di soddisfare un bisogno di informazioni. L'archivio scolastico permette di rispondere ad alcune domande grazie all'uso di registri degli insegnanti, di domande di iscrizione, le foto conservate... La meraviglia è grande quando scoprono che registri di altri tempi contengono riferimenti ai propri nonni o restituiscono un'immagine di scuola diversa da quella che essi pensano come immutata da sempre.

Un'altra delle attività che predispone gli alunni a dare senso alla presenza degli archivi e all'attività archivistica è l'archiviazione dei loro prodotti in raccoglitori ben organizzati. Ma i passi decisivi sono i seguenti. Fino a questo punto l'incontro è stato con i materiali d'archivio non con le procedure d'uso dell'archivio. Come si prosegue?

5. Con l'archivio simulato² per far apprendere le procedure della ricerca archivistica, l'uso dell'inventario, la connessione tra fondi e serie documentarie diverse. Nella scuola elementare i bambini si destreggiano tra esperienze di costruzione di archivi ed esperienze di osservazione di archivi comprensibili (come sono quelli scolastici) ed esperienze di uso in condizioni artificiali, controllate e svolte in classe o in ambito scolastico.

Grazie ad esse imparano che esistono gli archivi, qual è la loro funzione nella conoscenza del passato, come si usano, quali sono gli strumenti per la ricerca dei documenti, come si consultano.

Tali esperienze didattiche sono state effettivamente svolte.

6. La seguente è, invece, una immaginazione: non esistono ancora le condizioni per la sua realizzazione, per quel che ne so.

Gli alunni possono mettere a frutto le competenze, i concetti, la conoscenza delle procedure nella seconda media o in terza media. A mio parere in seconda media sarebbe opportuno proseguire con archivi simulati. Mentre in terza la maturità cognitiva può permettere di sperimentare ricerche nell'archivio pubblico. Lì possono svolgere ricerche pilotate da archivisti e insegnanti. Le ricerche possono essere precedute da una visita esplorativa in archivio. Se è possibile, è conveniente che siano osservati anche i depositi. La visita è orientata alla acquisizione di alcune potenzialità informative dell'archivio.

In classe gli alunni possono usare anche una copia dell'inventario o inventari digitalizzati per decidere con l'insegnante e con l'archivista il tema della ricerca e comprendere come il tema della ricerca dipenda dalla disponibilità delle fonti e dalla capacità di usarle. Possono individuare alcuni fondi e alcuni pezzi archivistici utili per la ricerca. Sulla base delle indicazioni degli alunni, l'archivista prepara i pezzi e li espone sulla cattedra, riproduce una parte minima ma sovrabbondante di documenti in fotocopia e li mette in cartelle corrispondenti ai pezzi. Si compone così ancora un archivio simulato, ma a differenza delle precedenti esperienze gli alunni conoscono l'archivio reale e i pezzi reali da cui esso è derivato. Inoltre lavorano nell'ambiente archivistico. Ciascun alunno ha a disposizione una cartella e deve individuare le fotocopie dei documenti utili e leggerli e schedarli secondo le regole apprese formando lo schedario della base dei dati.

² I. Mattozzi, *L'arxiu simulat*, in G. Tribó (coord.), *Didàctica amb fonts d'arxius*. (Llibre d'Actes. Primeres jornades Ensenyament-Arxiu, 5, 6 i 7 de setembre de 2002), ICE-UB, Barcelona, 2002, pp. 45-58.

Nella scuola secondaria possono proseguire esperienze analoghe con livelli crescenti di complessità sia per i temi sia per i tipi e le quantità e qualità delle fonti e delle operazioni di critica, di interpretazione, di produzione di inferenze. E soprattutto con livelli crescenti di autonomia degli studenti nell'uso dell'archivio.

Ho fiducia che un itinerario di tale gradualità possa portare gli alunni a rendersi conto della esistenza degli archivi e a dare ad essa significato e valore.

ARCHIVIO E SCIENZE SOCIALI

La pratica dell'archivio e la concettualizzazione dell'archivio e delle procedure metodologiche per la produzione della base di dati è già un elemento importante della formazione nell'area geostoricosociale. Gli studenti apprendono la importanza e la soggettività di essa per la costruzione del fatto. Apprendono che il «fatto è fatto» (B. Latour), è costruito in ogni campo di ricerca.

Ma l'archivio può servire per ricerche storiche con risvolti nel campo tematico del sociale o della geografia.... E si pensi all'uso dell'archivio per ricerche riguardanti la demografia, i rapporti tra le classi, gli andamenti dell'economia ecc. Si pensi all'uso di carte geografiche, alla tematizzazione riguardante il paesaggio, il territorio ecc. Anche in tali campi si possono svolgere ricerche graduali in modo che la concettualizzazione dell'archivio possa fare un plesso molto forte con ricerca, soggettività, base di dati, e supporto di prove offerto dagli archivi.

FAR PENSARE LE BIBLIOTECHE

Nella maggioranza delle classi e dei percorsi scolastici i libri di testo sono i soli libri usati come strumento di lavoro intellettuale degli alunni in ogni disciplina. La esclusività del libro comune avvilisce a materie le discipline e occulta la rilevanza e il senso della ricerca come generatrice della conoscenza. E occulta che la costruzione intersoggettiva delle conoscenze può avvenire grazie alle biblioteche. Infatti, la ricerca non è solo cercare strumenti per la elaborazione della base di dati, essa è colloquio con i risultati delle ricerche altrui, quelle che altri hanno realizzato nel passato oppure nel tempo presente. Tale colloquio è agevolato o è reso possibile dalle biblioteche. La rivoluzione silenziosa della stampa è stata completata dalla rivoluzione della costituzione di grandi biblioteche "storiche", dalla costituzione di biblioteche specializzate, dalla diffusione delle biblioteche generali. Evidentemente è difficile far concepire la esistenza e la complessità di una biblioteca che possiede collezioni di manoscritti, codici miniati, incunaboli, cinquecentine e di altri libri "antichi" oltre che di libri recenti, se non la si frequenta e non la si usa. Esse costituiscono una parte importante del patrimonio culturale. Ma poiché tali biblioteche sono presenti solo in alcuni centri e non possono essere frequentate da scolaresche, dobbiamo presumere che esse potranno essere valutate come un bene culturale da conservare solo se prima sia avvenuta la concettualizzazione di biblioteca attraverso la frequentazione è l'uso delle biblioteche più vicine e più semplici. Il punto di arrivo è la capacità di pensare che un qualunque campo di sapere è costituito dalle conoscenze contenute e manifestate in miriadi di testi nelle biblioteche di tutto il mondo e che è in espansione continua. Ma che le conoscenze contenute nei libri del passato sono anch'esse un linfa vitale.

Avviare gli alunni a concepire le biblioteche in tal modo vuol dire partire andare oltre il libro di testo e dall'uso della biblioteca di classe, della biblioteca di istituto, e della biblioteca pubblica. Occorre pensare percorsi guidati e attrezzati nelle biblioteche che potrebbero riguardare ogni disciplina. Ma io mi limito a contemplare la storia, e la geografia e le scienze sociali.

PERCHÉ È IMPORTANTE NELLA FORMAZIONE DELLE SCIENZE SOCIALI?

Far pensare che la storia, o la geografia o le scienze sociali sono un complesso innumerevole di testi. Che sono costruite con una quantità grande di tracce documentarie che possono permettere altre ricerche e la costruzione di altre conoscenze. Per far comprendere che la conoscenza e la presa di posizione sul mondo deve basarsi sulla ricerca mediante fonti e libri d'archivio e di biblioteca. Per far assumere un atteggiamento interrogativo e problematico. Ma anche un atteggiamento prudente e diffidente, poiché nessun ricercatore può leggere e dominare tutto il patrimonio bibliotecario disponibile sul tema da lui scelto. Per far comprendere che è necessario il lavoro dei bibliotecari per conservare la memoria delle idee prodotte dalle generazioni che si sono susseguite e per preparare gli strumenti di catalogazione necessari per l'igiene mentale dei ricercatori.

COME SI FAVORISCE LA CONCETTUALIZZAZIONE DI BIBLIOTECA?

1. Innanzitutto, occorre che gli alunni abbiano a disposizione una molteplicità di libri per bambini o ragazzi, non solo letterari ma anche dei diversi campi del sapere. Una biblioteca di classe in cui poter scegliere i libri da consultare o da leggere o, semplicemente, da guardare per il gusto di familiarizzare con le immagini e con la struttura del libro, avvia gli alunni a pensare che certe conoscenze possono essere contenute in libri diversi contro la idea balzana del sapere racchiuso e immutabile che induce il libro di testo unico. Ma l'uso della biblioteca di classe può abituare a un comportamento di rispetto dei libri e a maneggiarli con uno scopo. A pensarli come un patrimonio collettivo. A pensare che debbono stare in ordine per poterli trovare quando se ne ha bisogno. È il primo passo.

2. Il seguente richiede di impegnare gli alunni in ricerche storico-didattiche in storia o in geografia o in scienze sociali. È molto importante che gli alunni svolgano ricerche basate su una molteplicità di libri guidate dall'insegnante e da uno schedario didattico. Devono apprendere le procedure, comprendere come si consultano i libri, indici e capitoli, alla ricerca di informazioni pertinenti al tema, come estrapolare e schedare le informazioni in modo da costituire la base di dati, come si organizza la base di dati in modo da poter costruire i testi... Insomma la comprensione dell'uso di una molteplicità di libri può essere il passaggio per la concezione dell'utilità delle biblioteche. La prima ricerca si può fare in modo laboratoriale in classe e con la biblioteca di classe. Le altre possono essere svolte negli ambienti della biblioteca di istituto o in quella del comune³. A Bologna insegnanti di scuola elementare e secondaria inferiore e superiore hanno svolto una ricerca che aveva come scopo la costruzione di conoscenze descrittive di aspetti e di stati di cose del passato mediante libri divulgativi. Il progetto e la supervisione scientifica era sotto la mia responsabilità. Ma la realizzazione è stata resa possibile dalla collaborazione sia di un insegnante operatrice dell'aula didattica della biblioteca, sia della direttrice della biblioteca per ragazzi. Il punto di forza della ricerca didattica era l'uso della biblioteca da parte degli alunni.

«Le parole chiave del lavoro sono state "biblioteca", "ricerca bibliografica", "costruzione della conoscenza", "abilità di studio", ma soprattutto "testi storiografici":

³ *Imparare storia in biblioteca*. Comune di Bologna, Bologna, 2000.

- la *biblioteca* come luogo in cui si impara a scoprire che sono tanti e diversi i libri di storia: per far superare agli studenti la perversa idea che la storia sia contenuta tutta nei manuali che usano. La biblioteca come luogo in cui familiarizzare con modalità di ricerca e di uso dei libri allo scopo di combinare molteplici informazioni e conoscenze in una conoscenza di sintesi. Sull'importanza dell'uso della biblioteca nei processi di insegnamento e apprendimento sono state elaborate linee guida e manifesti dell'Unesco e di associazioni internazionali biblioteconomiche che mettono in rilievo l'importanza della formazione delle abilità relative alla ricerca e all'uso competente delle informazioni e delle conoscenze. Ed esperienze interessanti di didattica della biblioteca sono state elaborate in istituti secondari italiani (cfr. l'articolo di D. Lombello). La peculiarità del nostro caso è che l'uso della biblioteca è inventato in funzione della formazione storica e che esso è proposto anche alla scuola di base.

- La *ricerca* come capacità di trovare interessante o curioso o significativo un aspetto o un fatto del passato e di porsi il problema di come riuscire a saperne di più individuando i libri adatti allo scopo e in essi le parti più utili.

- La *costruzione della conoscenza* innanzi tutto come consapevolezza che ogni libro contiene conoscenze costruite dalla mente di qualcuno e che la conoscenza del passato è distribuita in una pluralità immensa di libri e, in secondo luogo, come presa di coscienza che il lavoro della mente può riuscire a utilizzarne una molteplicità e comporre una conoscenza integrata e coerente.

- L'acquisizione di *abilità di studio* è un requisito importante del mestiere di studente e comporta la capacità di esplorare scaffali di biblioteca, di consultare cataloghi, di consultare indici di libri, di individuare i blocchi di testo e gli altri elementi (immagini, grafici, note...) pertinenti allo svolgimento del tema. Ma le abilità di studio si applicano a testi storiografici, la costruzione di conoscenze storiche esige la messa in discorso, le conoscenze si elaborano nei discorsi storiografici. Dunque la comprensione dei testi e la loro rielaborazione è alla base di ciò che intendiamo per cultura storica.

- I *testi storiografici* come laboratori adatti all'esercitazione di operazioni cognitive e di manipolazione delle informazioni con l'obiettivo di generare altri testi.

La realizzazione ci ha impegnato nella elaborazione di Schedari per fare ricerca a regola d'arte.

Come passare dall'idea di "ricerca" banale - come *collage* di brani testuali copiati di sana pianta e senza riflessione - a un'idea di ricerca scolastica modellata su quella della ricerca professionale? Grazie alla modellizzazione delle procedure e delle pratiche della ricerca professionale e alla sua trasposizione in forma scolastica.

La ricerca storica mediante libri è volta a costruire la rappresentazione di un fatto attraverso la selezione di informazioni diverse fornite da più libri e la loro integrazione mediante le operazioni cognitive della tematizzazione del fatto, dell'articolazione tematica, della loro messa in forma temporale, della organizzazione spaziale, del rilievo dato a mutamenti o a permanenze ed a eventi.

Si tratta di formulare schede che contengano istruzioni per guidare gli alunni a fare metodicamente la serie delle operazioni necessarie della ricerca bibliografica:

fase della ricerca

impostare e articolare il tema della ricerca assegnandogli un significato in relazione al presente e al passato già noto;
agire in una biblioteca in modo corretto ed efficace;

consultare gli scaffali di una biblioteca aperta;
consultare cataloghi cartacei per soggetti ed autori;
consultare cataloghi informatici.

fase della schedatura

schedare le opere presunte utili;
consultarle ad una ad una, esaminando indici e apparati editoriali;
leggere i testi individuati come pertinenti;
schedarli riassumendo e citando (anche con fotocopie) in ciascuna scheda;
schedare le immagini che si prestano ad essere utilizzate per illustrare il testo;
attribuire alle schede i soggetti coerenti con la tematizzazione iniziale.

fase della scrittura

sulla base delle schede elaborate e delle informazioni disponibili progettare l'indice del testo articolando la gerarchia dei temi;
per ogni tema e per ogni sottotema raggruppare le schede pertinenti;
elaborare i testi per ogni sottotema procedendo secondo le quattro regole nella produzione del testo: 1) omissione delle informazioni accessorie; 2) omissione delle informazioni ridondanti; 3) generalizzazione e cioè sostituzione di una lista di oggetti con un termine superordinato oppure di una lista di episodi con un evento superordinato; 4) scelta di una frase riassuntiva presente nel testo oppure costruzione di una frase riassuntiva oppure per i più grandi combinare e trasformare le informazioni per costruire una frase riassuntiva" (Levorato, 163-164);
scegliere le immagini più adatte ad illustrare il sottotema e commentarle con una didascalia.
Nella scuola elementare i due ultimi passi possono essere invertiti in modo che la selezione e il montaggio delle immagini commentate costituisca la base della produzione del testo.

Come si intende si dà uno scopo che non è quello di comprendere e imparare un unico testo, senza comprenderne il significato, ma quello di costruire un testo dopo aver acquisito il maggior numero di informazioni nelle condizioni stabilite. La comprensione avviene man mano e si misura con blocchi testuali che comprendono informazioni dirette ed elaborate e tutti gli elementi interpretativi e significanti, semplicemente comprendendone la congruità con il tema o con uno dei sottotemi. La rappresentazione mentale della conoscenza avviene in conseguenza del lavoro di selezione e di montaggio e di trasformazione delle informazioni di base. Dunque, l'esercizio richiede abilità che vanno al di là della semplice applicazione di processi di comprensione poiché richiedono una manipolazione volontaria dei testi e l'acquisizione di competenze metacognitive anche in conseguenza del rispetto di vincoli come la lunghezza dei testi, la quantità delle pagine, la quantità delle immagini.»⁴

Sottolineo ancora che la esperienza non sarebbe stata possibile senza la disponibilità di una biblioteca civica per ragazzi a scaffali aperti, la sua organizzazione adatta all'accoglienza di classi intere e la collaborazione delle operatrici della biblioteca.

Per l'importanza che diamo alla biblioteca e lavoro con la molteplicità dei libri una delle ricercatrici del gruppo, Lina Santopaolo, ha costruito un catalogo di testi

⁴ I. Mattozzi, *Imparare storia in biblioteca. Un modo per formare lettori di storie* e E. Lorenzini, *Tanti in libri per molte domande. La biblioteca come luogo centrale della ricerca storico-didattica*: entrambi gli articoli in "Sfogliolibro. La biblioteca per ragazzi", il primo da p. 41 a 47, il secondo da 36 a 40.

divulgativi per ragazzi che è pubblicato sul sito <[www.clio92.it/strumenti/quadri di civiltà](http://www.clio92.it/strumenti/quadri%20di%20civilt%C3%A0)>

Ora si immagini che le esperienze di ricerca siano svolte ancora man mano che gli studenti avanzano nel percorso scolastico e, se il contesto lo permette, in biblioteche più importanti, più dotate, più difficili: che concezione della biblioteca potranno elaborare gli studenti della secondaria? Certamente che la biblioteca è uno strumento per la costruzione di conoscenze e che le permette. Che la biblioteca funziona con cataloghi (cartacei e/o informatici) grazie a un ordinamento dei materiali di cui è dotata. Che essa funziona grazie al lavoro coordinato di una molteplicità di professionisti e di lavoratori. Apprendono ad avere familiarità con le biblioteche ed i loro strumenti ed conquistano le abilità di studio. Possono, perciò, concepire il valore della biblioteca e della sua funzione in modo permanente e pensare che «la biblioteca pubblica è un servizio fondamentale per la qualità della vita, costituisce un diritto connesso alla cittadinanza quale supporto per l'esercizio delle libertà e della democrazia secondo quanto affermato ... nel *Manifesto Unesco sulle biblioteche pubbliche* ...»⁵

Al percorso formativo possono concorrere anche esperienze didattiche imperniate sulle mostre bibliotecarie che espongono libri o manoscritti, miniature, o carte storiche. Sono in genere gli elementi antichi e rari di una biblioteca. Elementi che per la loro delicatezza non possono essere messi a disposizione di scolaresche. Ma attraverso l'esposizione, gli studenti possono rendersi conto della bellezza, della loro struttura, del loro valore documentario. E attraverso l'esperienza di ricerca possono comprendere come andrebbero usati i tesori di biblioteche storicamente formate. Ormai c'è anche la possibilità di utilizzare la pubblicazione di pezzi rari e deperibili sui siti internet o su cdrom. Il che dà la possibilità di coniugare la visione dei pezzi in mostra con la prosecuzione di attività laboratoriali da svolgere sul prodotto digitalizzato.

DIFFICOLTÀ, OSTACOLI E NECESSITÀ FORMATIVE

Affinché gli alunni arrivino ad elaborare la visione della cose delineata, la condizione essenziale è la continuità e la pluralità di esperienze di apprendimento basate su archivi e biblioteche.

È possibile ed agevole immaginare percorsi curricolari in cui gli alunni familiarizzano con archivi e con biblioteche e riescano a concepirli come parte del patrimonio culturale. Ciò che non è agevole è, invece, la realizzazione, poiché per essa occorrono condizioni speciali: innanzitutto l'organizzazione dei tempi scolastici non irrigidita (le ricerche e le uscite in archivio o in biblioteche richiedono tempi lunghi); poi la presenza di archivi e biblioteche nel territorio della scuola, in più l'attivazione di servizi didattici (con aule o laboratori) presso gli archivi e le biblioteche, infine un personale preparato e disposto a collaborare con gli insegnanti per la realizzazione di progetti di uso di archivi e di biblioteche. I progetti devono essere condivisi da scuole e da istituti archivistici e bibliotecari, da insegnanti e da alcuni operatori d'archivio e di biblioteca. In Italia allo scopo di favorire l'incontro si è elaborata e codificata una procedura per far diventare scuole e istituti di conservazione dei beni culturali partner di progetti. La pratica della collaborazione istituzionalizzata non si è diffusa come avrebbe dovuto, ma le esperienze di partnership sono state abbastanza numerose, specialmente per i beni culturali artistici e museali, ed hanno dimostrato la fecondità del metodo. Ma la condizione più importante è quella della preparazione professionale dei docenti.

⁵ Da un documento dell'Associazione Italiana Bibliotecari: sito <www.aib.it>

CONCLUSIONE. LA QUESTIONE DELLA FORMAZIONE DEI DOCENTI.

Se i docenti non hanno essi stessi la concezione dell'archivio e della biblioteca che è da me proposta, se non sanno come includere tali istituti nel loro orizzonte didattico, se non sanno progettare percorsi di uso di archivi e biblioteche, se non sanno disporli in una progressione curricolare, allora la carente formazione dei docenti diventa l'ostacolo principale alla formazione del pensiero e delle attitudini rispetto agli archivi e alle biblioteche. Si richiedono, dunque, due iniziative: a. piani di studio nella formazione iniziale e corsi di aggiornamento che contemplino l'acquisizione di competenze alla mediazione nella ricerca didattica con archivi e biblioteche; b. preparazione di materiali che rendano meno gravoso il lavoro di mediazione. Nei corsi universitari bisognerebbe contemplare almeno esperienze di uso di archivi simulati e di biblioteche adatte ai ragazzi e la formazione di competenze a progettare percorsi e a preparare materiali per realizzarli.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Sulla didattica delle fonti d'archivio e con l'archivio

Gli archivi per la storia contemporanea. Organizzazione e fruizione, Ministero per i Beni Culturali e Ambientali, 1986.

V. Anelli, *Scuola e ricerca storica: un'esperienza piacentina*, in "Annali di storia pavese", n. 11, 1985, pp. 305-314.

ANAI – SEZIONE TOSCANA, *Sui consumati banchi ... Generazioni, cultura e istituzioni educative negli archivi e nelle biblioteche delle scuole fiorentine* (Atti del convegno, Firenze, 28 marzo 1996), numero monografico di "Archivi per la storia", X/2 (1997).

A. Brusa e L. Bresil, *Laboratorio_1, 2 e 3*, Milano, Bruno Mondadori, 1994.

F. Baldelli, A. Borsari, *Progetto per un laboratorio di storia*, in "Archivi e computer", VIII/2, (1998), pp. 103-108.

F. Baldelli, A. Borsari, *Laboratorio di storia*, in *Archivi locali e insegnamento della storia*, Comune di Modena, Modena, 2001, pp. 31-37.

F. Cavazzana Romanelli, *Archives and Educational Activities: Debate and Initiatives in the Italian Archives*, nel n. monografico *The Profile of the Archivist: Promotion of Awareness* di "Archivum", XLV, 2000, pp. 267-284.

F. Cavazzana Romanelli, D. Martino (a cura di), *Gli archivi nelle scuole*, (atti del corso di aggiornamento organizzato da Ministero per i beni culturali e ambientali, Archivio di Stato di Treviso, Ministero della Pubblica Istruzione, Provveditorato agli Studi di Treviso), Treviso, 1997.

F. Cavazzana Romanelli, *Come in un caleidoscopio: elaborati di didattica sulle fonti d'archivio al premio "Piccoli archivi crescono"*, in E. Ficarelli, G. Zacché (a cura di), *La didattica negli archivi*, Archilab, San Miniato (Pisa), 2000, pp. 57-65.

- R. CORBELLINI, *Scuola e archivio, un rapporto da costruire*, in ARCHIVIO DI STATO DI UDINE, I.R.R.S.A.E. FRIULI-VENEZIA GIULIA, *I fondi d'archivio per l'insegnamento di storia*, Udine 1990, pp. 14-18.
- P. D'ANGIOLINI e C. PAVONE, *Gli archivi in Storia d'Italia. Volume quinto. I Documenti. 2*, Torino 1973, pp. 1656-1691.
- I. GERMANI, *Didattica negli archivi? Il rapporto fra archivi di stato, insegnanti e studenti*, in "Calendario del popolo", 5 (1991), pp. 14798-14803.»
- - L. Lume (a c. di) "Rassegna degli Archivi di Stato" del gennaio - agosto 1985 (XLV/1-2) dedicato ad *Archivi e didattica*, con i seguenti contributi: F. Pitocco, *Archivio, scuola e insegnamento della storia*, (p. 21), M. Del Treppo, *Noterelle di didattica storica*, (p. 29), A. Brancati, *Fare storia*, (p. 44), A. Mordenti, *Il problema della didattica negli Archivi di Stato*, (p. 54), D. Tamblè, *La pedagogia dell'archivistica*, (p. 64), V. Biotti, *Gli archivi della memoria: per una dimensione didattica del materiale documentario*, (p. 75), E. Ormanni, *Didattica e mass-media*, (p. 102), F. Fonzi, *Studenti di storia contemporanea all'Archivio centrale dello Stato*, (p. 115), A. Canova, *L'esperienza didattica di un liceo romano all'Archivio centrale dello Stato*, (p. 126), P. Bevilacqua, *Riflessioni su un'esperienza didattica all'Archivio centrale dello Stato*, (p. 138), G. Dibenedetto, *Per una didattica della storia: l'esperienza dell'Archivio di Stato di Bari*, (p. 141), I. Zanni Rosiello, *Sull'attività didattica dell'Archivio di Stato di Bologna: alcune "risposte" ad una "domanda"*, (p. 149), I. Germani, C. Salterini, *Il passato è avvenuto veramente. Itinerari di ricerca nell'Archivio di Stato di Bologna*, (p. 156), A. Attanasio, *"Storie di persone" e altre storie. Sviluppi di itinerari di ricerca nell'Archivio di Stato di Bologna*, (p. 165), G. Olla Repetto, E. Perrier, M. Valdès, *Archivio-scuola: l'esperienza dell'Archivio di Stato di Cagliari*, (p. 174), G. Poli, *Cronistoria di un fortunato incontro tra passato e presente. Un'esperienza dell'Archivio di Stato di Como*, (p. 190), M. L. Corsi, *Appunto sull'esperienza didattica all'Archivio di Stato di Cremona*, (p. 198), Raffaele Santoro, *Un'iniziativa didattica dell'Archivio di Stato di Roma. Il corso di archivistica presso l'Istituto magistrale "A. Oriani"*, (p. 203), A. Antoniella, *Il contributo delle Sovrintendenze alla didattica sul bene archivistico. L'esperienza toscana*, (p. 207), L. Vallone, *Esperienze didattiche nel Centro di fotoreproduzione, legatoria e restauro degli Archivi di Stato*, (p. 220), *L'attività didattica degli Archivi di Stato e delle Sovrintendenze Archivistiche. Schede* (a cura di A. Attanasio), (p. 225).
- E. Ficarelli, G. Zacché (a cura di), *La didattica negli archivi*, Archilab, San Miniato (Pisa), 2000.
- *Archivi locali e insegnamenti storici*, Archivio Storico - Comune di Modena, Modena, 2001.
- S. Guarracino, *Come entrare nei santuari della ricerca*, in "I Viaggi di Erodoto", n. 1, 1987, pp. 41-42.
- C. LANEVE (a. c. di), *Beni culturali e didattica. Esperienze e prospettive* (Atti del Convegno "La didattica dei beni culturali", Taranto, 28-29 novembre 1986), Milano 1988.
- M. G. Liverani (a cura di), *I fondi dell'Archivio di Stato di Udine. La terra: usi privati e usi collettivi*, Trieste, IRRSAE, 1990.
- I. Mattozzi, *Che il piccolo storico sia*, in "I Viaggi di Erodoto", n. 16 (aprile 1992), pp. 168-180.

- I. MATTOZZI, *Dalla ricerca storica specialistica alla ricerca storico-didattica*, in E. Ficarelli, G. Zacché (a cura di), *La didattica negli archivi*, Archilab, San Miniato (Pisa), 2000, pp. 35-55.
- I. MATTOZZI, "Modelli di ricerca storico-didattica". *Archivi simulati e didattica della ricerca storica: per un sistema formativo integrato tra archivi e scuole*, in *Archivi locali e insegnamenti storici*, Comune di Modena, Modena 2001, pp. 11-23.
- G. TATÒ (a cura di), *La lavagna nera. Le fonti per la storia dell'istruzione nel Friuli - Venezia Giulia*, (Atti del convegno dell' ANAI - SEZIONE FRIULI VENEZIA GIULIA, Trieste - Udine, 24-25 novembre 1995), Trieste, 1997.
- G. TORI, *L'Archivio di Stato di Lucca: contributi archivistici e storiografici di Domenico Corsi*, in "Actum Luce", XXIII, (1994), 1-2, pp. 9-40; in particolare pp. 21-34, 38.
- C. TORRISI (a c. di), *Didattica della storia e archivi*, Archivio di Stato e CIDI Caltanissetta, Salvatore Sciascia editore, Caltanissetta-Roma, 1987.
- *La storia insegnata*, Ed. Sc. Bruno Mondadori, Milano, 1986.
- Scrigni. *La promozione degli archivi storici locali tra scuola e territorio*, Brescia 1999, (atti del convegno Scrigni 99. *La promozione degli archivi storici locali tra scuola e territorio* organizzato dalla COMUNITÀ MONTANA DI VALLE SABBIA - ASSESSORATO ALLA CULTURA, COOPERATIVA ARCA DI GARDONE VALTROMPIA).
- Zanni Rosiello, *Andare in archivio*, Il Mulino, , Bologna, 1996.

Sulla didattica della storia con le biblioteche

Per l'uso didattico delle biblioteche:

D. LOMBELLO, *Sulle biblioteche* in "Iter. Scuola cultura società", a. II (1999), n. 6, pp. 26-29.

Per l'approfondimento delle questioni relative al testo storiografico:

- R. ARON, *Lezioni sulla storia*, Il Mulino, Bologna 1997
- R. BARTHES, *Il brusio della lingua*, Einaudi, Torino 1988
- M. DE CERTEAU, *La scrittura della storia*, Il Pensiero Scientifico, Roma 1977
- J.C. GARDIN e M.N. BORGHETTI, *L'architettura del testo storico*, CLUEB, Bologna 1995
- A.J. GREIMAS, *Semiotica e scienze sociali*, Centro Scientifico Torinese, Torino 1991
- A.J. GREIMAS, *Del senso 2*, Bompiani, Milano 1984
- M.C. LEVORATO, *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*, Il Mulino, Bologna, 1988.
- J. LOZANO, *Il discorso storico*, Sellerio, Palermo 1996.
- CH. PERELMAN, *Il campo dell'argomentazione. Nuova retorica e scienze umane*, Pratiche, Parma 1979
- P. RICOEUR, *Tempo e racconto*, 3 vol., Jaca Book, Milano 1985-1988
- P. ROSSI (a cura di), *La teoria della storiografia oggi*, Il Saggiatore, Milano 1983
- T. TODOROV, *I generi di discorso*, La Nuova Italia, Firenze 1993
- J. TOPOLSKY, *Metodologia della ricerca storica*, Il Mulino, Bologna 1975
- H. WEINRICH, *Tempus. La funzione dei tempi nel testo*, Il Mulino, Bologna 1978
- G.H. von WRIGHT, *Spiegazione e comprensione*, Il Mulino, Bologna 1971

Per l'approfondimento delle questioni relative alla struttura del testo storico e alla sua importanza nelle decisioni didattiche che qui sono appena accennate e sul curricolo delle operazioni cognitive:

- V. DEON, *I manuali di storia fra divulgazione, parafrasi e storia generale* in R. CALÒ e S. FERRERI (a cura di) *Il testo fa scuola. Libri di testo i, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze, 1997

I. MATTOZZI

- *Storia, passato, memoria, storiografia*, in "Scuola Viva", n. 9, 1986, pp. 12-16.
- *La cultura storica: un modello di formazione* (a c. di), Faenza editrice, Faenza 1990.
- *La mediazione didattica in storia*, Polaris, Faenza, 1996.
- *Un curriculum per la storia (a c. di)*, Cappelli, Bologna, 1990.
- *Come analizzare e progettare un programma* in A. Brusa (a c. di) *World History Il racconto del mondo*, Quaderno n. 13-14 de "I viaggi di Erodoto", Milano, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, 1998, pp. 27-45.
- D. PANIGHEL, *Niente storie. Percorso sul manuale di storia*, in "Insegnare", 3 (1997), pp. 53-55
- E. PERILLO (a c. di), *Innovazione della didattica della storia nella Scuola Secondaria Superiore*, Quaderno IrrsaeVeneto, Venezia 1992

Sulle questioni della trasposizione dei testi:

I. MATTOZZI

- *La trasposizione delle conoscenze storiche. Un concetto chiave per pensare la storia insegnata* in "La Didattica", a. I (1995), n. 3.
- *Dal sapere storico esperto ai sussidiari e ai manuali di storia. Un caso di trasposizione didattica misteriosa* in "La Didattica", a. I (1995), n. 4, pp. 96-102
- *Ipotesi per un modello di trasposizione delle conoscenze storiche* in "La Didattica", a. II (1995-96), n. 2, pp. 89-94.
- *Le descrizioni nella storiografia esperta e nella storiografia scolastica*, in "La Didattica", a. II (1995-96), n. 3, pp. 91-97.

E. PERILLO,

- *Le narrazioni nella storiografia esperta e nella storiografia scolastica*, in "La Didattica", a. III (1996), n. 1, pp. 104-109.
- *L'argomentazione in storia: sapere esperto e sapere didattico*, in "La Didattica", a. III (1997) n. 3, pp. 94-104.
- *Esercizi di apprendimento per la storia*, in "La Didattica", a. III (1996), n. 2, pp. 96-102.

Sul curricolo delle operazioni cognitive:

Per l'approfondimento della concettualizzazione relativa al tempo e all'educazione temporale:

- N. ELIAS, *Saggio sul tempo*, Il Mulino, Bologna, 1984.

I. MATTOZZI,

- *Storia. Educazione temporale nella scuola elementare. Pacchetto per la formazione a distanza*, IRRAE LOMBARDIA, Milano, 1990.
- *La scuola dei tempi*, in P. Falteri e G. Lazzarin (a c. di), *Tempo, memoria, identità. Orientamenti per la formazione storica di base*, La Nuova Italia, Firenze, 1986.

- *I bambini, il tempo, la storia*, in E. Mazzone (a c. di), *Spazio e tempo: dimensioni del sapere*, B. Mondadori, Milano 1988, pp. 65-81.
- *La storia: scuola dei tempi* in E. Berti (a c. di), *Le dimensioni del tempo nel bambino, nella società, nella memoria* Atti delle giornate di studio per insegnanti, educatori, genitori), Polisportiva Jonathan editrice, Bassano del Grappa, 2000, pp. 71-80.
- Mattozzi e V. Guanci (a cura di), *Insegnare ad apprendere storia*, IRRSAE Emilia Romagna, Bologna 1995.

LOS PAISAJES AGRARIOS COMO PATRIMONIO. SU TRATAMIENTO DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

María Jesús Marrón Gaité
Universidad Complutense de Madrid

¿Hay una empresa más cautivadora que aquella que nos sensibiliza hacia los paisajes, no aceptando las apariencias y buscando las razones que los explican?

Pierre Gourou

INTRODUCCIÓN

La riqueza paisajística que se deriva de las distintas estructuras agrarias y formas de cultivar la tierra es enorme y tremendamente sugerente. El paisaje agrario, es como un libro abierto que, si sabemos interpretarlo, nos informa acerca de múltiples aspectos geográficos, históricos, económicos, sociológicos y culturales de un lugar o territorio concreto. Su creación es el resultado de la combinación de múltiples factores; unos propios del medio físico (relieve, clima, suelos, cobertura vegetal, etc.), otros derivados de la acción antrópica sobre el mismo (selección de cultivos, técnicas agrícolas, organización económica, demografía, etc.). Cada uno de estos factores mantiene con los otros relaciones sutiles muy variables. Todos ellos, fuertemente imbricados e interactuando estrechamente, han ido modelando el territorio agrícola a lo largo de la historia de la Humanidad. Cada comunidad rural a través de las aportaciones realizadas por múltiples generaciones ha ido organizado el territorio en el que habita de un modo específico, aprovechando las posibilidades que el medio natural le ofrece y luchando contra los obstáculos que éste le opone en función de sus capacidades (cultura, efectivos humanos, potencial económico, nivel tecnológico, etc.). Todo paisaje agrario es, por tanto, el resultado de un largo proceso evolutivo, a través del cual se ha ido configurando al compás de los avatares seguidos por la comunidad rural que le da vida. Es el espacio modelado a través del tiempo. De un tiempo cargado de acontecimientos que han ido dejando su impronta en el paisaje. De ahí su valor patrimonial.

La mayor parte de los municipios rurales se han caracterizado a lo largo del tiempo por la persistencia de formas de vida tradicionales, ligadas al cultivo de la tierra según pautas de trabajo transmitidas de padres a hijos generación tras generación. Este hecho es más acusado siempre en las áreas del interior y de montaña, debido a su aislamiento, que en las zonas costeras o en los municipios próximos a las grandes ciudades con comportamientos más abiertos hacia el exterior. En España hasta mediados del siglo XX no se producen cambios socioeconómicos y técnicos a gran escala que posibilitan la transformación significativa de las áreas rurales más dinámicas. Es a partir de la década de los sesenta del pasado siglo cuando se inicia un amplio proceso de cambio que permite la salida de una economía autárquica y subdesarrollada para, a través de múltiples conquistas, llegar a la situación de desarrollo actual. Pero este cambio no ha sido homogéneo en todo el país, y mientras que en unas regiones la actividad agraria se incorporó rápidamente al progreso (región levantina, delta del Ebro, área de cultivos forzados de Almería, etc.), otras lo hicieron con enorme lentitud, y muchas de ellas permanecen aún en claro estancamiento o están iniciando tímidamente el cambio.

Al analizar el paisaje agrario español desde un punto de vista comparativo encontramos, por tanto, contrastes que a veces llegan a ser brutales. Frente a paisajes totalmente evolucionados —con un alto grado de adopción de innovaciones— hallamos amplias zonas de tierras cultivadas en las que perviven formas paisajísticas tradicionales, que a veces constituyen auténticas reliquias de nuestro pasado agrario. La observación de este contraste ha llevado a los investigadores del tema a la formulación de diversas teorías explicativas, entre las que cabe destacar la ya clásica formulada por LASUEN (1971), que introduce el concepto de economía dual en función del grado de innovatividad de una zona. Por una parte, distingue regiones altamente evolucionadas, en las que hay una predisposición constante a la innovación; por otra, regiones no desarrolladas, que muestran poco interés por el cambio y la adopción de novedades. Podría pensarse que esta oposición es una consecuencia directa de la diferente respuesta dada por las comunidades rurales al fenómeno innovador. Sin embargo, en puridad, no puede hablarse en estos términos, ya que sólo puede responder quien es acuciado por un estímulo, y muchos municipios rurales no han llegado a tener noticia de numerosas innovaciones relativas a la explotación de la tierra por múltiples razones. Unas veces, porque las estrategias de los inductores (Administración, propagandistas, etc.) han ido en otra dirección y no han considerado a esas zonas como ámbitos de interés para introducir novedades; otras, porque la comunicación de ciertas comunidades con el mundo exterior es escasa y difícil; y en múltiples ocasiones, porque la acción negligente del Estado ha dejado amplias áreas de nuestro territorio, inmersas en formas tradicionales de explotación de la tierra, totalmente ancladas en el pasado. Nos encontramos, pues, ante un problema de infraestructura que obstaculiza cualquier intento de renovación o cambio.

El nivel de desarrollo de una comunidad, los patrones culturales y sociales que rigen sus modos de vida, su grado de apertura hacia el exterior y el marco físico en el que está ubicada, son variables estructurales que condicionan decisivamente los procesos de innovación o cambio, porque constituyen la base sobre la que se asienta la vida social y económica de los grupos humanos. Pero no son las únicas. A estas variables, externas a la persona del agricultor, se unen una serie de factores íntimamente relacionados con sus características personales. Son rasgos socioeconómicos (estatus social, disponibilidad económica, nivel educacional, situación familiar, etc.), psicológicos (espíritu emprendedor, nivel de fatalismo, sociabilidad, afán de superación, grado de asunción de riesgo, etc.) y de comportamiento social (cosmopolitismo, participación social, exposición a canales de comunicación, etc.), que al darse realmente, o sentirse subjetivamente, condicionan la respuesta del agricultor hacia la innovación. Frente a individuos claramente predispuestos al cambio existen otros terriblemente conservadores y apegados al mundo de lo conocido, temerosos del riesgo que supone la adopción de novedades y defensores de las formas de explotación de la tierra basadas en la tradición y en la cotidianeidad. Entre ambos extremos existe una amplia mayoría de personas que en circunstancias normales tienen un grado medio de predisposición al cambio. Este complejo entramado de variables condiciona la evolución de los paisajes agrarios, que reflejan en su morfología formas de permanencia y/o elementos de transformación. (MARRÓN GAITE, 1989).

Todo ello hace que los paisajes agrarios alberguen es sí mismos un alto valor patrimonial, que se caracteriza especialmente por la enorme diversidad morfológica y estructural que los conforma, por el importante legado histórico que constituyen y por el elevado contenido estético que la mayor parte de ellos nos ofrece. Una correcta

interpretación de la morfología de un paisaje agrario nos revela multitud de hechos y fenómenos, unos externos, otros de carácter interno. Los primeros son patentes, se visualizan y se comprenden con cierta facilidad. Los segundos requieren un estudio más concienzudo; son elementos no tangibles pero decisivos en la formación y evolución de un agropaisaje y explican gran parte de su fisonomía. Constituyen lo que denominamos *el intrapaisaje*. No son visibles pero son agentes activos de su existencia. Están ahí, actuando de forma permanente sobre el territorio a través de la comunidad humana que lo habita. Son factores tales como la forma de tenencia de la tierra, los modos de transmitir la herencia, las técnicas agrarias practicadas, la estructura de la propiedad, los patrones culturales, el grado de apertura hacia el exterior, la capacidad de la comunidad y de los empresarios agrícolas para asumir novedades, etc. Todo ello genera marcos específicos diversos, en los que se combinan permanencias y cambios en diverso grado y que evolucionan a través del tiempo de modo diferente. Pero sean cuales fueren sus rasgos y los factores que han condicionado su proceso de formación y evolución, todo paisaje agrario es una creación genuina de una comunidad rural, que forma parte del patrimonio cultural de un pueblo, al igual que otras producciones (de carácter artístico, literario, de folklore, etc.)

En el presente trabajo perseguimos dos objetivos: 1) Llamar la atención acerca de la enorme pérdida patrimonial que supone para nuestro país la desaparición de amplias áreas de paisaje agrario debido a la actual desertización de numerosos municipios rurales y poner de manifiesto la necesidad de su conservación. 2) Dar algunas pautas didácticas para trabajar en Ciencias Sociales el tema de los paisajes agrarios desde una perspectiva amplia, que permita al alumnado: a) conocer la gran variedad y riqueza de nuestros paisajes agrarios, b) comprender que son el resultado de la interconexión de múltiples variables c) apreciar su elevado valor patrimonial, d) desarrollar la sensibilidad para disfrutar de ellos, y e) comprender diversos aspectos propios de la cultura rural, de la que por lo general están muy alejados y con frecuencia minusvaloran.

Para ello hemos estructurado su contenido en tres grandes apartados. En el primero abordamos el concepto de paisaje agrario y los elementos o componentes que le configuran. El segundo está dedicado al tratamiento del paisaje agrario como patrimonio, al tiempo que se apuntan algunas posibilidades que el nuevo concepto de desarrollo sostenible ofrece a los espacios rurales para salvar la actual situación de crisis en la que gran parte de ellos están inmersos. Por último, en el tercer apartado abordamos el tratamiento didáctico del tema, que está referido a los niveles de la E.S.O. y el Bachillerato partiendo del nuevo currículo que para estos niveles establece el Real Decreto 3473 / 2000, de 29 de diciembre.

EL PAISAJE AGRARIO: CONCEPTO, COMPONENTES Y FACTORES QUE LO CONFIGURAN

El concepto de paisaje agrario.

En razón del grado de antropización se distinguen en la superficie terrestre tres tipos fundamentales de paisajes: paisajes naturales, paisajes rurales y paisajes urbanos. Cada uno de ellos se caracteriza por una fisonomía, un tipo de actividades dominantes, una densidad de población y unos flujos espaciales diferentes. Paisaje natural es aquel que no ha experimentado la acción del hombre o ésta ha sido tan liviana que no ha

afectado a las características generales del conjunto. Por paisaje rural se entiende aquel en el que dominan las actividades del sector primario (fundamentalmente agricultura, ganadería y pesca), aunque en los países industrializados este espacio, como veremos más adelante, ejerce en la actualidad otras funciones, entre las que destaca la de lugar de esparcimiento y ocio de los "urbanitas". Por último, aunque de todos es conocida la complejidad que entraña definir el espacio urbano, en líneas generales, se entiende por ciudad el espacio caracterizado por una alta densidad de población, la dominación de las actividades económicas secundarias y terciarias y la diversificación de sus funciones. Frente al paisaje natural, el paisaje rural y el urbano se caracterizan por ser paisajes culturales, de acuerdo con la clásica diferenciación establecida por SAUER en 1925, que opone a los paisajes en los que no ha intervenido la mano del hombre aquellos en los que su actuación es evidente.

El paisaje agrario⁽¹⁾ constituye una parte del medio rural, que, en función de los distintos niveles económicos y de desarrollo del área en la que se ubica, ocupa un porcentaje más o menos elevado de la superficie total del mismo. Así, mientras que en los países subdesarrollados ocupa la casi totalidad de las áreas rurales, en los países desarrollados el espacio agrario retrocede día a día, cediendo terreno a otras actividades: urbanismo, industrias, turismo, servicios, etc. Sea como fuere, con mayor o menor protagonismo sobre el espacio rural, *el paisaje agrario es el resultado de la acción conjunta de factores físicos, biológicos y culturales sobre un espacio económico que el hombre cultiva con el fin de obtener unos recursos destinados a la alimentación y el vestido, que se consumen en autoabastecimiento o se destinan al mercado* (LEBEAU, 1983)

LÓPEZ ONTIVEROS (1984), por su parte, identifica *el paisaje agrario* con la *expresión externa de la estructura agraria*, apoyándose en la definición que de ella hace BONNAMOUR (1970) para quien la estructura agraria "designa tanto las formas de propiedad y explotación de la tierra agrícola como los paisajes formados por el parcelario de los campos y la distribución del hábitat rural. Por tanto, la organización económica y social observadas en una región se reflejan más o menos en el paisaje agrario, que expresa, por otra parte, la influencia de las técnicas agrícolas y de las técnicas de organización del espacio del grupo considerado" (BONNAMOUR, 1970, 15).

Para ESTÉBANEZ (1988) el paisaje agrario es todo el espacio cultivado que responde a los fines e intereses de la comunidad rural que lo explota, caracterizándose por la complejidad de los procesos que en él se desarrollan. Es un espacio que refleja fielmente las tensiones socioeconómicas que la posesión de la tierra ha supuesto secularmente en las sociedades campesinas. Considera que el medio rural, lejos de ofrecer el panorama idílico que los habitantes de las ciudades le suponen, se caracteriza por ser un mundo lleno de tensiones y conflictos.

Desde estas concepciones, que sintetizan la visión más generalizada e innovadora que la Geografía humana aporta al tema, desarrollaremos el contenido del presente trabajo.

Los componentes de los paisajes agrarios

⁶ Utilizamos el término paisaje agrario siguiendo a Lebeau en lugar de paisaje rural porque en éste supone un espacio más amplio y diversificado.

Los paisajes agrarios que existen son la expresión del esfuerzo secular del hombre para poner a su servicio el medio natural. Este esfuerzo ha sido diferente en nuestro país según las zonas, ya que el agricultor ha tenido que ceñirse a medios naturales diversos al tiempo que ha actuado desde contextos sociales y económicos distintos. El modo de posesión o tenencia de la tierra, el grado de perfeccionamiento técnico, la densidad de población de la comunidad rural que explota un determinado territorio y las tensiones de la economía de mercado, especialmente fuertes en nuestros días, han condicionado de forma acusada el modo de actuación y los esfuerzos para organizar el espacio de nuestros agricultores. Toda comunidad rural ha establecido con la tierra que explota unas relaciones profundas y duraderas, solidificadas por la costumbre y el interés, pero complejas, a causa de la interdependencia del medio natural y del medio humano. Estas han creado unas estructuras agrarias, que se caracterizan, en un espacio rural dado, por un método de organización del terreno cultivado, de donde resulta una fisonomía agraria, un determinado tipo de hábitat, una cierta forma de las parcelas, un particular sistema de cultivo y una red viaria específica. Todas estas circunstancias, combinadas, se manifiestan en el paisaje agrario. Conocer las estructuras agrarias es, por tanto, conocer de que forma han construido los hombres los paisajes agrarios. Ahora bien, aunque las estructuras agrarias son diversas y los paisajes a los que dan origen son múltiples y variados al tiempo que cambiantes o sujetos a evolución, hay una serie de rasgos o elementos que son comunes a todos ellos y que en Geografía rural se denominan *componentes* de los paisajes agrarios. Son los siguientes:

El ager.

Con este término, procedente del latín, se designa al espacio cultivado. Es decir el territorio agrícola de un municipio rural ya acoja cultivos permanentes o de carácter temporal. Su aspecto puede ser tremendamente variado en función de diversos aspectos que introducen en él diferencias sustantivas. Por razones de espacio señalaremos aquí únicamente los más relevantes: la estructura parcelaria y los sistemas de cultivo.

a) *La estructura parcelaria.* El espacio agrícola está dividido en una serie de porciones -normalmente un número muy elevado- denominadas *parcelas*. La parcela es la porción más elemental del suelo agrícola. Es lo primero que aparece al observar un paisaje agrario. El conjunto de parcelas de un municipio constituye lo que denominamos *parcelario*. Las parcelas pueden presentar distintos aspectos en función: 1) del relieve (parcelas llanas, compartimentadas, banales o terrazas en las laderas de las montañas, etc.), 2) del tamaño (latifundio frente a minifundio), 3) de la forma (alargadas, poligonales, en forma de puzzle, en damero), 4) de la posesión o no de lindes (campos abiertos cerealistas de la meseta, frente a los campos cercados -con setos vivos de piedra u otros- de la España atlántica y áreas de montaña).

El conjunto de parcelas de un municipio constituye lo que denominamos el *parcelario*. Su estructura, junto con el hábitat y la red viaria constituyen el esqueleto del paisaje agrario, el plano de organización del territorio municipal. El parcelario es, por lo general, un elemento muy estable, que permanece inmutable a través de los siglos y que el *catastro* contribuye a fijar de forma legal. Únicamente cuando se producen actuaciones de la Administración de forma llamativa (concentración parcelaria, reformas agrarias, etc.) el aspecto del parcelario cambia ostensiblemente. El tipo de parcelario más frecuente en los campos españoles es el concéntrico, en el que las

parcelas aparecen dispuestas en anillos en torno al casco. Por lo que se refiere a la forma de las parcelas, dominan las de tipo puzzle y las alargadas, originadas, estas últimas, por la partición transversal en bandas paralelas al ser transmitidas por herencia (figura 1).

b) *El sistema de cultivo.* Se llama sistema de cultivo a la asociación de plantas seleccionadas por una comunidad rural para explotar sus tierras, así como a la rotación de cultivos y a las técnicas o labores que estos requieren. Es el resultado de la selección sistemática de las plantas que mejor se adaptan al medio físico y a la estructura de la propiedad de una zona. El sistema de cultivo es el responsable directo de la coloración de los paisajes agrarios, en los que dibuja claras diferencias y bellos contrastes. Coloración que a su vez es cambiante en función de la sucesión estacional y del nivel de crecimiento y estado de maduración de las plantas. Es uno de los componentes estéticos más acusados y valorados del paisaje agrario.

En el sistema de cultivos se distinguen dos diferenciaciones esenciales: 1) *cultivos temporales* frente a *cultivos permanentes* y 2) *cultivos de regadío* frente a *cultivos de secano*.

- *Cultivos temporales.* Son todas las plantas herbáceas; en ellas se incluyen los cereales, leguminosas, cultivos forrajeros y hortalizas. Algunas, como los cereales, tienen un ciclo vegetativo anual; otros -como las hortalizas- le tienen más corto, constituyendo cultivos de temporada. También son temporales el girasol, la caña de azúcar, la remolacha azucarera, el algodón o el tabaco, todos ellos cultivos industriales.

- *Cultivos permanentes.* Están integrados por arbustos y árboles cultivados. Entre los primeros destaca en nuestros campos la vid, cuyo cultivo caracteriza grandes áreas paisajísticas españolas. Los segundos son fundamentalmente árboles frutales -que tipifican amplias zonas de nuestro país, especialmente el levante- a los que se une el olivo, cultivo tradicional del agro mediterráneo, que ocupa en España grandes áreas, especialmente en Andalucía.

- *Cultivos de regadío y cultivos de secano.* Un cultivo es de secano cuando en su ciclo se nutre únicamente del agua aportada por la lluvia. Cuando, por el contrario, el hombre aporta a las plantas agua mediante el riego estamos ante cultivos de regadío. El regadío se utiliza para aumentar los rendimientos agrícolas y supone la introducción de diversos elementos en la morfología agraria -canales, acequias, tuberías y aspersores, gomas para el goteo, pozos, etc.- que confieren a los campos regados un aspecto más complejo que los de secano.

El saltus.

Es el elemento opuesto al ager. Constituye el espacio no cultivado, que permanece en estado más o menos natural y que forma parte del espacio agrario. El hombre actúa sobre él a través del pastoreo, la recolección de frutos, la corta de leña, la extracción de resina, etc. Se trata de superficies ocupadas por formaciones vegetales naturales (bosques, monte bajo, matorral, prados naturales) que no se cultivan aunque, como vemos, pueden ser objeto de otro tipo de explotación. Tiene carácter temporal pues es susceptible de ser puesto en cultivo, en todo o en parte, por decisión del hombre. Este es el caso de numerosos bosques españoles, que han visto transformarse parte de su

superficie en campos de cultivo en determinados momentos de presión demográfica, para ser abandonada su explotación agraria al descender la demografía.

El hábitat.

Aunque no es un espacio cultivado se considera uno de los componentes del paisaje agrario porque está constituido, esencialmente, por las viviendas de los agricultores, necesarias para la actividad agraria, si bien, actualmente, se está produciendo una notable transformación del hábitat tradicional, que se está modificando, junto con el espacio agrario, por el desarrollo de las urbanizaciones de segunda residencia y turismo.

En esencia, y de forma breve, se distinguen dos tipos de hábitat: *disperso* y *concentrado*. En el primero las casas de labranza aparecen diseminadas por los campos de cultivo y los pastizales. En el segundo las casas se unen en un agrupamiento más o menos importante, rodeadas por los campos de cultivo. Este último puede ser de tres rangos en función del tamaño: caserío, aldea y pueblo. A su vez, los pueblos pueden presentar una morfología muy variada, que depende básicamente de las características del medio físico, la historia y del tipo de actividad agraria que realicen sus habitantes. Los tipos más frecuentes son: 1) *el pueblo apiñado o irregular*, cuyas casas de agrupan unas con otras sin ningún orden aparente; 2) *el pueblo radial*, en el que las casas se disponen en sentido concéntrico en torno a un núcleo que puede ser natural (una colina), o construido (castillo, plaza mayor, etc.); y 3) *el pueblo alargado o pueblo calle*, en el que las viviendas se sitúan a ambos lados de una vía de comunicación. Los más ricos desde el punto de vista patrimonial -histórico, arquitectónico, estético- suelen los primeros, si bien, existen entre los otros tipos pueblos de gran interés.

La red viaria.

Está integrada por el conjunto de carreteras, caminos rurales, vías pecuarias, cañadas, veredas y cordeles que se insertan en el paisaje agrario. Son utilizadas por los agricultores para acceder a sus explotaciones agrarias, para transitar el ganado y para facilitar las relaciones de la comunidad rural con los habitantes de otras localidades. A esta red específica de las áreas rurales se une la red de autopistas, carreteras nacionales, carreteras comarcales y vías ferroviarias, que se yuxtaponen al paisaje agrario modificándolo sustancialmente, y en ocasiones destruyéndolo.

El desarrollo de la red viaria condiciona el grado de apertura de una comunidad rural hacia el exterior. Sin una buena red de comunicaciones la comunidad se cierra en sí misma, permaneciendo ajena a gran parte de cuanto acontece en el exterior, lo que dificulta su acceso a nuevos conocimientos e impide su progreso y modernización. Este ha sido uno de los grandes problemas que ha sufrido nuestro mundo rural a lo largo de la historia y una de las causas más importantes de su atraso social, cultural y económico. No es de extrañar, por tanto, que a partir de los años sesenta del pasado siglo, ante la aparición de nuevas oportunidades de empleo en el ámbito urbano, se produjera el éxodo masivo de la población rural hacia las ciudades. Aún hoy día, a pesar del nivel de desarrollo alcanzado a escala nacional, gran cantidad de municipios rurales españoles siguen estando mal comunicados, con una red viaria precaria y en mal estado, que les impide conectar de forma ágil con el exterior. Muchos de ellos han sido totalmente abandonados y se han convertido en pueblos fantasmas y gran número de ellos están al

borde del colapso, con una población escasísima y totalmente envejecida. Las vías de comunicación son claves para el desarrollo de una localidad. A través de ellas no sólo se accede a la información, también son la base para articular el comercio e intercambio de productos, para atraer el turismo, gestionar los usos del suelo, etc. Son la columna vertebral de la economía y clave para el desarrollo del bienestar social.

Factores que condicionan los paisajes agrarios.

Como hemos señalado en la introducción, los factores que condicionan la morfología agraria son múltiples y muy variados. Unos son elementos del medio físico; otros, los más complejos, son factores humanos. Todos ellos forman una compleja red de relaciones que se exterioriza en el paisaje agrario.

Factores del medio físico.

Las condiciones naturales de un territorio constituyen su potencial de uso por el hombre, especialmente cuando se trata de una actividad tan vinculada al medio físico como la agricultura. Hemos tratado en el apartado anterior los componentes del paisaje agrario; ahora bien, es evidente que esos componentes dependen de una serie de condiciones del medio físico, que pueden, en función de sus características, favorecer u obstaculizar la práctica de la agricultura. El relieve, el clima, el tipo de suelo, son factores que rigen el desarrollo y crecimiento de las plantas. Estos factores no son determinantes, y menos en la actualidad, pero sí inciden claramente en las prácticas agrícolas y en los rendimientos.

A) *El relieve o topografía.* De él cabe destacar la incidencia que ejercen en el paisaje agrario varios elementos: 1) *la altura*, que provoca la disminución de la temperatura al ascender de acuerdo con el gradiente térmico vertical (0,65 ° C, por cada 100 m, por término medio); 2) *el valor de la pendiente*, que actúa sobre la posibilidad de implantar cultivos; el agricultor, ante la necesidad de suelo agrario ha cultivado las laderas de las montañas mediante la técnica tradicional del abancalado y la construcción de muros de contención, pero cuando la presión demográfica cede y el suelo no es tan codiciado, estas tierras marginales y de difícil acondicionamiento se abandonan sistemáticamente. 3) *la oposición entre las vertientes*: la solana se opone a la umbría y la vertiente seca a la húmeda, condicionando los cultivos, bien por que les favorezca la orientación, bien por que les perjudique, llegando incluso a impedir la explotación agraria.

B) *El clima.* Este factor cuenta con tres elementos fuertemente condicionantes de los paisajes agrarios: las temperaturas, las precipitaciones y la acción del viento. Su distribución a lo largo del año conforma la sucesión estacional en nuestras latitudes y regula, por tanto, los periodos vegetativos de los cultivos. Esto se manifiesta claramente en el paisaje agrario a través de la correspondencia que se da entre el ritmo estacional y el calendario agrícola, el cual, a su vez, presenta diferencias de unas zonas a otras en nuestro país.

- *Las temperaturas.* Tanto por defecto como por exceso establecen unos límites a la actividad vegetativa, que se ve frenada si se superan los umbrales biológicos de las plantas como consecuencia del frío o el calor excesivos. Por debajo de los 10° C las plantas interrumpen su actividad vegetativa y en nuestras latitudes entran en lo que se

conoce como *reposo invernal*. Del mismo modo, una temperatura superior a la *integral térmica* que requiere cada planta hace que ésta muera por recalentamiento. Otro hecho decisivo para los cultivos en relación con las temperaturas es la *oscilación térmica diaria y anual*, ya que aunque algunos cultivos se desarrollan mejor con amplias diferencias térmicas entre el día y la noche -el tomate y la patata, por ejemplo-, la mayoría son muy sensibles a los cambios bruscos entre las temperaturas diurnas y las nocturnas. Así mismo, la amplitud térmica anual influye en aspectos tan importantes como la floración, la maduración de los frutos, etc.; por ejemplo, los albaricoques no florecen si no han alcanzado un mínimo de 400 horas anuales con temperaturas superiores a los 7° C.

- *Las precipitaciones.* Cada planta tiene un mínimo de necesidad de agua que tiene que absorber del suelo, por lo que *el total de precipitación anual* con que cuenta una zona es clave para la selección de los cultivos que pueden practicarse en ella. Y tan importante o más que el total de precipitación anual es la *distribución estacional* de la misma y su *índice de frecuencia*. No es lo mismo que el total de precipitación anual se reparta homogéneamente a lo largo de todo el año (caso de nuestra cornisa norte) a que se concentre en unos meses (caso del interior, Andalucía y levante). Igualmente, es importante *el nivel de intensidad*, así como la *tipología* del meteoro acuoso. La lluvia caída en escasos minutos durante una tormenta en forma de fuerte aguacero y, con frecuencia, acompañada de granizo, tiene unos efectos desastrosos para los cultivos y para los suelos, mientras que una lluvia suave y prolongada cala en el suelo lentamente y es aprovechada al máximo por las plantas. En cuanto a la tipología cabe señalar, que, así como la nieve y el rocío son beneficiosos para las plantas, el granizo y las heladas ocasionan graves daños a los cultivos.

- *La acción del viento.* Supone un condicionante importante para la agricultura a escala regional y local, sobre todo cuando los vientos son fuertes o de componente dominante. Su acción prolongada puede romper ramas, tumbar cultivos, producir la desfloración, etc.; a su vez, dependiendo de sus características térmicas y su grado de humedad, pueden malograr las cosechas por la acción de la sequedad, el calor o el frío intensos.

A lo largo de la historia el agricultor ha luchado contra las circunstancias adversas del medio físico de diferentes maneras, y con resultados distintos, en función de los medios con que ha contado para vencerlas. En la actualidad las nuevas técnicas de cultivo, los altos capitales invertidos y la tecnología aplicada a la agricultura (plásticos, invernaderos, riego por aspersión y por goteo, cultivos hidropónicos, perforación de profundos pozos, empleo de fertilizantes, etc.), permiten luchar contra múltiples elementos del medio físico de forma muy eficaz. Se lucha contra la sequía, las heladas, la pobreza de los suelos, los vientos, las plagas, etc. Todo ello deja su impronta en el paisaje agrario, que refleja cambios, que apuntan hacia el futuro, y permanencias que nos hablan del pasado.

En nuestro país, las diferentes condiciones del medio natural han originado paisajes tradicionales muy diversos: mientras en unas áreas domina el cultivo cerealista de año y vez, asociado al policultivo de secano; otras sustentan una agricultura de pastos y forrajes vinculada estrechamente a la explotación ganadera; y en otras, se practican cultivos intensivos de regadío. Algunos de estos paisajes se han transformado, recientemente, en gran manera debido a acciones diversas: unas veces ha sido la acción directiva del Estado (caso de las tierras del Egido o Campo de Dalías en Almería, con

cultivos "artificiales" o forzados); otras la acción interesada de empresas agroalimentarias (caso de las azucareras en Castilla La Mancha que introducen regadío para posibilitar el cultivo de la materia prima que nutre sus fábricas); otras el interés de los fabricantes de maquinaria, etc. Entre tanto, otros mantienen formas tradicionales de cultivar la tierra que dificulta su acceso a una economía de mercado rentable. Vemos, pues, como a los rasgos del medio físico se une la acción del hombre y como el diferente modo de interactuar con la naturaleza genera paisajes agrarios distintos aún en áreas con caracteres físicos similares.

C) *La cobertera vegetal.* A la vez que depende del clima y del relieve, actúa como componente esencial de la fertilidad del suelo, ya que ésta depende del contenido en nitrógeno del mismo, el cual está condicionado por la materia orgánica que sustenta. Igualmente, es importante la velocidad con que la materia orgánica se transforma en humus, lo cual está en relación directa con la temperatura y el grado de humedad. La cobertera vegetal puede modificar algunos caracteres de los suelos; así, una abundante vegetación, que genera mucho humus, rectifica en alto grado la acidez de los suelos silíceos muy lixiviados por la acción de precipitaciones abundantes (caso de Galicia).

D) *Los suelos.* El suelo y su morfogénesis está vinculada directamente a tres factores: el relieve, el clima y la roca madre. Su *formación y grado de madurez* se deriva de un doble proceso: a) *un proceso interno:* meteorización, denudación y erosión de la roca madre; y b) *un proceso externo:* decantación y putrefacción de elementos biológicos (vegetales, animales muertos, etc.) que van a formar el humus que aportará nutrientes al suelo. Ambos procesos están regulados por los dos parámetros fundamentales del clima: las temperaturas y las precipitaciones, que aceleran o ralentizan la aparición del suelo y su maduración. Otros rasgos importantes del suelo en base a su explotación agraria son: *la textura*, que condiciona los niveles de aireación y la capacidad para sustentar a las plantas; y *la estructura*, que favorece o dificulta la retención de agua. Por ejemplo, los suelos muy arcillosos retienen muy bien el agua y son adecuados para los cultivos en zonas donde las precipitaciones son regulares. Por el contrario, cuando las precipitaciones son escasas, como es el caso de la España seca o semiseca, y, además, se distribuyen irregularmente a lo largo del año dando origen a la larga estación estival (cálida y seca), estos suelos tienden a encostrarse, formando bolas y placas lateríticas que encostran el suelo. Son los terrones que nuestros agricultores se ven obligados a romper o desmenuzar y que en la cultura rural ha dado origen a la figura del *destripaterrones*. Esta tarea ha recaído siempre en los niños o personas no cualificadas para otro tipo de labores, de ahí que este término adquiriera pronto un significado despectivo y se empleara -aún se emplea hoy- para denostar a alguien por su tosquedad o poca capacidad intelectual.

Factores socioeconómicos.

La propia actividad agraria supone desde su inicio la modificación del paisaje natural por el hombre. Esta actuación se sistematiza a lo largo del tiempo a través de acciones colectivas llevadas a cabo por cada comunidad rural, frecuentemente ordenadas y dirigidas. España ofrece múltiples ejemplos de estas ordenaciones del espacio agrario: centuriaciones, repoblaciones y cartas puebla, actuaciones de la Mesta, colonización del Cardenal Belluga, colonización de Sierra Morena en el siglo XVIII..., Siglo en que el tema agrario empieza a preocupar para, convertirse, como señala SAÉZ LORITE (1990, 58), "en columna vertebral de la historia española: desamortización,

colonización interior, regadío, reformas agrarias..., intervenciones que de modo más o menos permanente quedan esculpidas en el paisaje rural, que no en vano ha sido definido como un palimpsesto social, un totalizador histórico que ofrece aún hoy muchas herencias que pueden actuar como factores retardatarios para la evolución (setos, red viaria, distribución de la propiedad, parcelación, etc.)" Todo este conjunto de intervenciones constituye un conglomerado difícil de clasificar por sus mutuas interferencias. Tratamos a continuación los aspectos más significativos.

La presión demográfica y el éxodo rural.

Todos los investigadores del tema coinciden en señalar como decisiva la influencia que el número de habitantes que explota agricolamente un territorio ejerce sobre las estructuras agrarias. Influencia que se hace especialmente evidente ante los cambios que provoca el aumento o descenso de la población. El aumento de la población de un espacio agrario conlleva la necesidad de producir más alimentos y, por tanto, de roturar nuevas tierras; por el contrario, el descenso poblacional va acompañado siempre de una recesión del espacio cultivado. Al ceder la presión demográfica los agricultores de las áreas rurales abandonan aquellas tierras que son menos aptas para el cultivo o se encuentran más distantes de sus viviendas; de este modo, las trasgresiones y regresiones del *ager* sobre el *saltus* nos informan acerca de la dinámica demográfica de un determinado lugar.

En nuestro país, el crecimiento demográfico experimentado por la población a partir de finales del s. XVIII, y especialmente a lo largo del XIX y hasta mediados del XX supuso el avance progresivo de los campos cultivados sobre las masas forestales. Por el contrario, a partir de los años cincuenta del siglo pasado la población rural empieza a disminuir de forma llamativa, debido a la inmigración, primero, y posteriormente a la propia dinámica de una población rural envejecida, ya que quienes se van son esencialmente los jóvenes. Esta dinámica queda reflejada en el paisaje agrario por el abandono de las tierras marginales, la aparición de "perdígaes" en amplias zonas anteriormente cultivadas y el avance progresivo del *saltus* frente al *ager*. De este proceso, dominante en la actualidad, únicamente se han salvado aquellas áreas con desarrollo turístico o los municipios próximos a las grandes ciudades. A cambio han visto invadido su territorio por urbanizaciones y formas de organización del espacio típicamente urbanas y han sacrificado gran parte su patrimonio natural y paisajístico, de tal forma, que algunos municipios rurales apenas conservan algunos vestigios de su pasado agrario y en otros ha desaparecido totalmente.

La presión demográfica, además de ampliar el territorio cultivado, ejerce un papel decisivo sobre la estructura parcelaria, aumentando el número de las parcelas y reduciendo su tamaño. En efecto, en nuestro país -salvo en aquellas regiones donde la transmisión hereditaria de la tierra corresponde jurídicamente al primogénito- al morir un agricultor la tierra es repartida entre sus herederos. Esto supone que cuando el número de hijos es mayor se produzca la aparición de un mayor número de parcelas. Esta *fragmentación por herencia* ha dado como resultado, a través de los siglos, un minifundismo exacerbado de nuestro agro, que supone uno de los lastres fundamentales para su modernización y despegue económico.

A la fragmentación por herencia se une un problema más, vinculado al minifundismo: *la dispersión parcelaria*, característica de la mayor parte de las

explotaciones agrarias de nuestro país. Consiste en la falta de continuidad espacial de las tierras que integran una explotación, de manera que un agricultor que posea, por ejemplo, 13 has. de terreno de secano, las puede tener distribuidas en 16 parcelas y diseminadas por varios polígonos del municipio (figura 2). El Estado, a través de la Ley de Concentración Parcelaria y sucesivas actuaciones, ha tratado de paliar el problema de la dispersión parcelaria como vía para facilitar la modernización de las explotaciones agrarias y el paso de una agricultura de autoabastecimiento a una agricultura de mercado. Los resultados de la misma, como exponemos más adelante, han sido discretos y desiguales en el territorio. Si bien en algunas zonas ha permitido la concentración de las tierras de cada explotación -lo que ha favorecido su mecanización y aumento de los rendimientos-, en otras, la oposición del campesinado o las propias características de los cultivos practicados (en las áreas con cultivos permanentes no es posible llevar a cabo la concentración parcelaria), hicieron inviable esta solución y los agricultores han seguido emigrando ante la escasa rentabilidad de la actividad agraria.

La pérdida de población ha tenido un efecto transformador del paisaje más acusada que la que en su día tuvo su aumento. Amplias áreas rurales españolas se han vaciado de sus habitantes y la contemplación de su espacio agrario produce una sensación de desierto, de soledad. Es lo que los geógrafos alemanes, como señala LEBEAU (1983), denominan *Wüstungen*, que puede traducirse como paraje solitario. En otras ocasiones el éxodo no ha sido tan acusado, y los que se han quedado han tenido ocasión de ampliar sus explotaciones con importantes lotes de tierra que han comprado a quienes se han ido, se las arriendan o, sencillamente, las cultivan por cesión. Esta menguada población que explota el suelo agrario dibuja una nueva morfología agraria, en la que las pequeñas parcelas dejan de percibirse en el paisaje y dominan los grandes campos, cultivados tecnológicamente y orientados a una agricultura comercial. A veces ante la emigración o la aparición de otra actividad en la zona -generada por las urbanizaciones de segunda residencia, el turismo, el asentamiento de una industria, etc.- la actividad agraria pierde fuerza, y gran parte del espacio agrario se degrada y con frecuencia se transforma radicalmente pasando de ser un bien productivo a ser un bien mercancía, algo que se compra y se vende para sustentar otra actividad.

La propiedad de la tierra.

La propiedad de la tierra y los diferentes modos de tenencia de la misma constituyen temas de muy complejo tratamiento debido a la confusión que existe entre los conceptos de *propiedad* y *explotación*. La *propiedad* supone la posesión legalizada de la tierra, que da derecho a su libre disposición y a su libre aprovechamiento. Es una figura jurídica. La *explotación*, constituye una unidad técnica cuyas dimensiones no tienen por que coincidir con la cantidad de tierras que posea el agricultor o empresario agrícola, ya que a la tierras en propiedad puede añadir tierras que explota mediante regímenes indirectos de tenencia: *arrendamiento* (pago de una renta o alquiler por un tiempo determinado a un precio convenido), *aparcería* (el propietario y el agricultor se reparten los beneficios en partes -a medias, a tercios, a cuartos, etc.- dependiendo de las regiones y del valor de la tierra), y *enfiteusis* (cesión a otra persona del dominio útil de una finca a cambio de una pensión anual). Este hecho genera una diversificación entre el aspecto que ofrece el paisaje agrario y la información que sobre la posesión de la tierra nos ofrece la fuente esencial para su estudio: el Catastro de Rústica, debido a que el Catastro registra a cada agricultor con las tierras que posee, no con las que explota. Se

produce, por tanto, con cierta frecuencia, una disparidad entre lo que se visualiza en el campo y el reparto real de la propiedad.

La distribución de la propiedad en España se caracteriza por el predominio de los valores extremos: concentración y atomización. La primera da como resultado el latifundismo, frente al minifundismo que genera la segunda. Según datos estadísticos recientes, los propietarios con lotes de tierra superiores a las 100 Has (0,8 % de los propietarios) reúnen más del 50 % de la superficie catastrada. En el otro extremo, las propiedades inferiores a 5 ha. tan sólo suman el 10,5 % de la tierra pero agrupan al 52 % de los propietarios (SAÉZ LORITE, 1990, 60). La caracterización de la estructura de la propiedad de la tierra en España supone, además, tener en cuenta las marcadas diferencias regionales que existen, que oponen al latifundismo de Andalucía el minifundismo dominante en Galicia, parte de la meseta y en la Comunidad Valenciana, si bien esta última región palia los efectos del microfundio con la explotación intensiva de la tierra mediante una agricultura tecnológica, favorecida por el desarrollo tradicional del regadío y las excelentes condiciones climáticas.

A su vez, la propiedad de la tierra puede ser privada (bienes de propios) o pública (tierras comunales municipales, terrenos estatales). Los bienes de propios pueden pertenecer a un único propietario, una cooperativa, una sociedad mercantil, etc. Por su parte, los terrenos públicos pueden ser de uso comunitario para los vecinos de una localidad o de varias localidades vecinas (mancomunidad) o pueden pertenecer al Estado (bienes patrimoniales y demaniales). Este es otro elemento diferenciador en la estructura de la propiedad y en la morfología agraria, ya que, por lo general, las propiedades públicas están integradas por grandes extensiones de terreno, mientras que la mayor parte de los propietarios privados lo son de pequeñas porciones de tierra.

Transportes y comercialización.

Hasta mediados del siglo XIX los productos agrarios se transportaban por tierra a lomos de animales o en carros. Con la aparición y desarrollo del ferrocarril se produce un cambio espectacular en el transporte de los productos agrarios, que culminará con la aparición en escena del automóvil y la expansión de la red de carreteras. A ello se une la importancia que en la actualidad tiene el transporte marítimo y el aéreo, que permite cubrir en muy poco tiempo grandes distancias y se utiliza habitualmente para transportar cultivos delicados, de primicia y extemporáneos desde los lugares de producción a los centros de consumo (flores, frutas tempranas). Especial interés tiene en la actualidad la aplicación de la industria del frío a los transportes: camiones y barcos frigoríficos, que permite trasladar productos perecederos con garantías de conservación.

Ya hemos señalado anteriormente el decisivo papel que las vías de comunicación y el desarrollo de los transportes juegan en la comercialización de los productos agrícolas y en la modernización de los paisajes agrarios, influyendo drásticamente en los procesos de estancamiento o innovación de las áreas rurales. No queremos por tanto insistir más acerca de cómo el grado de accesibilidad de un espacio agrario a los centros de innovación y consumo condiciona su dinamismo económico a corto y largo plazo, así como su capacidad para retener a la población más joven y emprendedora.

Por último, en lo que al comercio se refiere, cabe señalar que el éxito de la comercialización actual reposa en la organización del mercado a cuatro escalas básicas: local, regional-urbano, nacional y multinacional-mundial. Este último, como señala BIELZA (1989), está regido esencialmente por la ley de la oferta y la demanda (aunque teóricamente se admita la necesidad de acuerdos para paliar sus disfunciones), mientras que los mercados nacionales están, por lo general más reglamentados. Evidentemente las peculiaridades de la comercialización agraria de un país dependen de sus mercados locales (en España aún con reminiscencias autárquicas) pero también de esta intrincada maraña de relaciones que suponen las distintas políticas regionales, nacionales, de la Unión Europea -en nuestro caso- y mundial.

El desarrollo tecnológico.

El nivel tecnológico de la comunidad que explota un espacio agrícola condiciona las posibilidades con que cuenta para adaptar el medio natural a sus intereses de producción. La aplicación de la tecnología a la agricultura es una tendencia creciente en los países desarrollados, que transforma cada vez más los espacios agrarios originando cada vez paisajes más diferenciados. La tecnología más empleada es la conducente a la mejora de los suelos, irrigación, fertilización, mecanización o extinción de plagas; pero también se emplea tecnología más sofisticada e ingeniería genética, que permiten el desarrollo de cultivos forzados, hidropónicos o los actualmente polémicos transgénicos. La más visible es: la mecanización y el empleo de plásticos en túneles e invernaderos. Siguiendo a LÓPEZ ONTIVEROS (1984), AGUILERA ARILLA y otros (1991) clasifican los avances tecnológicos en dos grandes grupos: a) *de carácter mecánico*, en ellos incluyen: la maquinaria de recolección, las máquinas-herramienta, la tecnología aplicada al drenaje y desinfección de suelos, los modernos sistemas de regadío, los invernaderos, túneles de plástico y un amplio etcétera, que engloba también la tecnología química (fertilizantes, insecticidas, herbicidas), y b) *de carácter biológico*, entre los que destacan: la selección de cultivos; el tratamiento genético de los mismos; la selección de semillas; la mejora, adaptación y difusión de ambos; los avances sanitarios en veterinaria, etc. A estos avances se ha incorporado de forma muy reciente la tecnología informática, que está suponiendo una importante revolución, cuyas consecuencias aún no están suficientemente estudiadas pero de las que ya se conocen algunos positivos efectos (programas de desarrollo implantados a partir de simulaciones con ordenador, cibercomercio de productos agrarios).

En España, el diferente grado de desarrollo tecnológico regional, genera niveles económicos distintos, y, como señalábamos en la introducción, muy contrastados a veces. La relación entre el nivel económico y el desarrollo tecnológico se convierte en un mecanismo de feedback, que acrecienta el progreso cuando es positivo, mientras que su efecto negativo produce un efecto retardatario, que provoca el empobrecimiento creciente en espiral. De ahí el brutal contraste al que actualmente asistimos entre aquellas áreas rurales que desde muy pronto empezaron a aplicar capital y tecnología a la agricultura, favorecidas por el medio y la historia (litoral mediterráneo, vegas andaluzas, valles navarros y riojanos...), que a su vez han desarrollado una potente industria conservera agroalimentaria; y aquellas otras en las que los condicionamientos socioeconómicos, físicos y estructurales han condicionado fuertemente su incorporación al progreso (Galicia, Asturias, los dos Castillas, Extremadura). Algunas de ellas buscan en la actualidad mecanismos de superación a esta situación diversificando sus funciones y buscando nuevas formas de utilización del espacio (turismo rural, agricultura

biológica, recuperación de actividades artesanales, etc.) que les permitan frenar la situación de abandono que en ellas se está produciendo. Algunas de estas áreas son ya irrecuperables.

La política agraria.

Ya hemos señalado anteriormente que la configuración del paisaje agrario no es sólo el resultado de la actuación sobre la tierra de la comunidad rural que le da vida, sino que con frecuencia es el resultado de una ordenación, de una intervención planificada. El estudio de nuestra historia agraria pone de manifiesto que muchas de las formas paisajísticas de nuestros campos se deben a actuaciones planificadas, promovidas por los poderes públicos o por instituciones privadas con objetivos a medio o largo plazo. En España, como señala SAÉZ LORITE (1990), son muchos los ejemplos que pueden traerse a colación: planes de regadío, desamortizaciones, reformas agrarias, colonizaciones. Estas actuaciones se hacen especialmente significativas a partir del siglo XVIII, momento en que surge una auténtica fiebre por solucionar uno de los principales problemas del agro español: la sequía. Se inicia así una vasta *política de regadíos* vinculados a las obras hidráulicas. Es el momento de construcción de los grandes canales, único medio en aquellos momentos de configurar un mercado nacional y dar salida a los productos de la España interior. Esta política hidráulica se consolida y sistematiza en la segunda mitad del siglo XIX en la que el papel de Estado en la extensión del regadío se incrementa apoyada por las ideas políticas intervencionistas. Se abre así un largo proceso que desembocará en la política de colonización agraria posterior a la guerra civil. Tras las leyes de abril de 1860 y de febrero de 1870, la ley de 1883 sobre Auxilios a Grandes Regadíos representa el inicio de la política de subvenciones estatales a la implantación de regadío, que se fortalecerá en el denominado por GÓMEZ AYAU (1953) "periodo de política hidráulica" (años 1870-1911), en el que se llevó a cabo la creación de los Servicios Hidrológicos y la aprobación del Plan Nacional de Obras Hidráulicas, importante eslabón en el proceso de planificación del uso del agua en España, que, además de permitir la expansión de determinados cultivos en la agricultura española (cítricos, algodón, remolacha...), fue la base para el Plan Nacional de Obras Hidráulicas de 1933 (Plan Pardo). Vinculada al aumento del regadío se promulga la Ley de Colonización y Repoblación Interior (1907), con la doble finalidad de frenar la emigración y repoblar el país potenciando la puesta en cultivo de terrenos baldíos e incrementando el rendimiento de los mediocrementemente explotados. La dictadura de Primo de Rivera concederá también a la política de irrigación y colonización una atención prioritaria. Durante su vigencia se transformaron en regadío 72.163 has., se mejoraron 109.136 has. y se instaló a 4.200 colonos, que mediante la legislación correspondiente (Real Decreto de 1926) se convirtieron en propietarios por venta voluntaria de fincas, ocupando una extensión de 21.500 has. Le sucede en el tiempo la Ley de Puesta en Riego (OPER) de 1932, que pone especial énfasis en la colonización y que junto con la creación del Servicio de Puesta en Riego es, como señala GÓMEZ AYAU (1953), un claro antecedente del Instituto Nacional de Colonización creado tras la guerra civil. Finalizada la contienda y tras los "años del hambre" -resultado de la devastación del territorio y de la total carencia de medios de producción- se inicia una política de rehabilitación de los espacios agrarios mediante el intervencionismo del Estado a través del Instituto Nacional de Colonización (1939 - 1949)), convertido a partir de 1971 en Instituto de Reforma y Desarrollo Agrario (IRYDA), apoyada en diversas reglamentaciones y leyes, entre las que destaca la Ley de 1949, sobre colonización y distribución de la propiedad en las zonas regables,

considerada como "el cuerpo de doctrina más importante" del INC. Las actuaciones del INC-IRYDA han sido trascendentales en la transformación del paisaje agrario español; la puesta en regadío de 200.000 has. de terreno, básicamente en Andalucía, Aragón y Extremadura cambiaron radicalmente su morfología.

A la política de regadíos se une por su trascendencia socioeconómica y su incidencia sobre el paisaje agrario la acción del Estado sobre concentración parcelaria. La culminación del catastro de rústica en 1959 pone en evidencia de forma fehaciente lo exiguo del tamaño de las parcelas en amplias zonas del país (caso extremo en Galicia, con parcelas de 0,17 has.), este microfundismo, unido a su dispersión lastran cualquier intento de cambio en los sistemas de explotación agraria. Mediante la Ley de Concentración Parcelaria (1962) se persigue acabar con la dispersión, alcanzándose resultados espaciales muy contrastados; mientras entre Castilla-León y Castilla-La Mancha la superficie concentrada asciende al 84 %, en Galicia sólo alcanza el 36 %, con un total nacional en 1992 del 47 %.

El espacio limitado del que disponemos para esta publicación nos impide exponer con más detalle el relevante papel que la intervención y planificación por parte de instituciones privadas, administraciones públicas y el propio Estado desempeña en la configuración actual de los paisajes agrarios españoles -a escala nacional, regional y local-, mas consideramos que lo hasta aquí expuesto revela de forma muy clara la incidencia que la acción política desempeña en el desarrollo agrario y en la fisonomía de nuestros campos.

Terminamos aquí el apartado relativo a la conceptualización del paisaje agrario y a la exposición de los componentes básicos que le configuran y de los factores que condicionan su fisonomía y evolución a través del tiempo. Como hemos visto, los rasgos que caracterizan a un espacio agrario concreto dependen de una amplia red de variables que combinadas de muy diversos modos generan paisajes diferentes y procesos evolutivos muy diversos. En el devenir del tiempo un paisaje agrario puede atravesar situaciones muy variadas y a veces contrapuestas; así, a momentos de estancamiento -durante los que todo en él permanece prácticamente inalterable-, pueden suceder periodos de transformación positiva, de innovación revitalizadora; o, por el contrario, asistir a una transformación regresiva, caracterizada por el abandono, la soledad y el empobrecimiento. Esta complejidad es indicativa de la dificultad que entraña el estudio de estos espacios y de la necesidad que existe de abordarlo desde una perspectiva multidisciplinar amplia, en la que las Ciencias Sociales (Geografía, Historia, Sociología, Antropología, Economía, Psicología Social ...) ocupan un papel relevante.

PAISAJE AGRARIO, PATRIMONIO CULTURAL Y DESARROLLO SOSTENIBLE EN LOS ESPACIOS RURALES ESPAÑOLES.

A lo largo de la historia la actividad agraria ha generado unas formas paisajísticas y una cultura rural, que progresivamente -a medida que grandes extensiones de nuestro agro se van degradando y abandonando- están siendo valoradas como parte importante de nuestro patrimonio cultural. Un patrimonio que habremos perdido en pocos años si no se toman medidas reahbilitadoras de forma inmediata y eficaz.

La morfología agraria, el hábitat rural, los modos de tenencia de la tierra, la red de caminos, cañadas y veredas rurales o las construcciones vinculadas a la agricultura (silos, norias, canales, acequias, albercas ...) de tantos pueblos españoles son elementos imprescindibles para comprender gran parte de nuestra historia colectiva, al tiempo que nos ayudan a entender el presente. La cultura agraria ha contribuido poderosamente a la formación de los rasgos de identidad de amplios espacios y paisajes de nuestro país y a la configuración del ambiente vital concreto en el que se ha desarrollado la agricultura. Ha producido una gastronomía, un folklore, un lenguaje rico en vocablos y refranes; ha marcado los ritmos de trabajo anual, generado una artesanía ... El patrimonio agrario, que se manifiesta diferencialmente en razón de los rasgos físicos y socioeconómicos de los ámbitos espaciales en los que se ha generado, constituye una memoria colectiva histórica que estamos obligados a conservar.

Principales tipos de paisajes agrarios españoles

Hemos visto como los grandes contraste físicos de nuestro país, unidos a las diferencias socioeconómicas regionales y a la actuación decisiva del Estado, explican la enorme diversidad paisajística de los espacios agrarios españoles. El carácter de esta publicación y el espacio de que disponemos nos impiden abordar con detalle la exposición acerca de los tipos de paisajes que la práctica de la agricultura ha generado a lo largo de nuestra historia en el territorio nacional. Trataremos, por tanto, algunos de los aspectos más relevantes sobre el tema. Una aproximación a su estudio requiere establecer inicialmente dos grandes tipos: *paisajes agrarios tradicionales y nuevos paisajes agrarios*.

Paisajes agrarios tradicionales.

En ellos nos encontramos con dos ámbitos claramente diferenciados: *el seco* y *el regadío*. Cada uno de los cuales a su vez ofrece una amplia gama de manifestaciones.

Los campos de seco.

En ellos la morfología agraria está definida por la práctica secular de un sistema de cultivo dominante: *el policultivo de seco*. Este modo de cultivar la tierra, en el que los cultivos no reciben más agua que la derivada de las precipitaciones, en un entorno seco, como es la mayor parte de nuestro país, supone la necesidad de seleccionar aquellos cultivos poco exigentes en humedad y a su vez capaces de aguantar largos periodos de sequía y, sobre todo, de resistir la larga estación estival tremendamente seca y con temperaturas muy elevadas. De ahí que tradicionalmente los cultivos más característicos en el seco no sólo español, sino de todo el mundo mediterráneo hayan sido el trigo -como cereal dominante-, la vid y el olivo. Esta trilogía omnipresente en el agro mediterráneo se adapta perfectamente a las características climáticas y edafológicas de nuestras tierras y ha constituido la base de la economía rural a lo largo de siglos. Una economía basada en el autoabastecimiento, en la que cada familia campesina obtenía de sus campos el trigo para hacer pan, el aceite y el vino.

El paisaje de las tierras cerealistas se caracteriza por grandes espacios uniformes de horizontes abiertos en los que se dibujan las parcelas de trigo, verdes o amarillas según la época del año. En contraste con las parcelas cultivadas aparecen los pardos barbechos en las hojas de descanso anual ya que el cereal se ha cultivado tradicionalmente por el sistema de *año y vez*, si bien en la actualidad el periodo de

descanso de la tierra ha disminuido debido a la introducción masiva del girasol como cultivo de primavera, que permite el descanso de la tierra pero no el año entero. En algunas zonas es frecuente que alguna parcela en lugar de dejarla en barbecho se ocupe con leguminosas de secano como la veza, la algarroba o los garbanzos.

La vid y el olivo como cultivos leñosos característicos de nuestra agricultura, aparecen de forma variada en el paisaje. Una veces intercalados entre las sernas cerealistas, como en la zona norte de la Tierra de Campos, y otras ocupando lomas y llanuras en sistemas de monocultivo, como el olivar en Jaén o los viñedos de la Mancha y de la Rioja.

Los campos de viñedo. La superficie de viñedo de España es la de mayor extensión en el mundo. El clima y los suelos de nuestro secano son el medio más apropiado para el cultivo de la vid que, durante siglos, viene produciendo frutos de gran calidad. Las variedades cultivadas son distintas en función del tipo de vino que se desee producir y de las diferencias térmicas y pluviométricas de las distintas zonas vitivinícolas. La tecnología desarrollada en el siglo supuso un avance espectacular para el cultivo de la vid en nuestro país, pues, además de la importación de tecnología específica se introdujeron nuevas variedades de cepas y se moderniza el proceso de vinificación, hasta entonces totalmente artesanal. Es ahora cuando Jerez de la Frontera se convierte en la comarca pionera de la industria vinícola española, a la que seguirá la Rioja, la Mancha, Rivera de Duero, etc. Por lo que a los rendimientos se refiere, estos son muy diversos en razón del medio físico, la tecnología empleada, el tamaño de las explotaciones, la edad de las cepas, etc. Los paisajes que se derivan de su cultivo son, como señalamos anteriormente muy variados, yendo desde las pequeñas parcelas de formas irregulares y compartimentadas -compartiendo espacio con el cereal, el olivar y las leguminosas- a las amplias superficies de las zonas especializadas.

El olivar. El olivo, al igual que el trigo y la vid, es conocido en todo el mediterráneo desde épocas muy remotas. En nuestro país encuentra un marco idóneo para su desarrollo tanto en lo que al clima se refiere como a los suelos y la altitud. Es un cultivo tradicional que constituye amplias zonas de monocultivo, especialmente en Andalucía (Jaén), pero también ocupa grandes superficies continuas en la Mancha (Toledo y Ciudad Real) o en Cataluña (Lérida), etc. Se caracteriza por ser muy longevo, lo que hace de su explotación una actividad muy rentable ya que puede dar fruto abundante durante cincuenta años, cubriendo los gastos de plantación a partir del sexto año. De él se obtienen dos productos esenciales: la aceituna de verdeo que se consume en directo y el apreciado aceite de oliva, que junto con el de Italia y Portugal es muy cotizado en los mercados internacionales. A la obtención de estos productos se une el aprovechamiento de los orujos para fabricar aceites de menor calidad y para la fabricación de jabones y productos de cosmética. A veces, el cultivo del olivo se asocia al de la vid, dando campos en hileras alternas de cepas y olivos, que caracterizan amplias zonas del interior; también es frecuente encontrarlo formando pequeños rodales o diseminado por los campos. De una forma u otra, su presencia en el paisaje es constante, introduciendo una nota de verdor con su follaje permanente.

Otros cultivos presentes en el policultivo de secano. Junto a la trilogía mediterránea, en el secano español es frecuente encontrar algunos frutales de secano, entre los que domina sin duda el almendro. Por otra parte, en las tierras próximas a los arroyos y no muy alejadas del núcleo de poblamiento aparecen pequeñas huertas de

carácter familiar en las que se cultivan para el consumo doméstico algunas hortalizas y frutales de regadío, junto a ellos es frecuente la presencia de la higuera.

A estos paisajes dominantes en el agro español se unen las formas paisajísticas de la España atlántica y de las áreas de montaña, caracterizadas por los campos de pequeñas parcelas, generalmente cercadas debido a la asociación que en ellas se ha dado de agricultura y ganadería. Son campos siempre verdes, en los que la presencia del arbolado y los setos vivos es constante. Dominan el cultivo del maíz, la patata y los pastizales. Su fisonomía está definida fundamentalmente por el clima y el relieve y son el contrapunto de los campos de secano.

El regadío tradicional.

Las técnicas de regadío son conocidas y practicadas en nuestro país -al igual que en todo el mudo mediterráneo- desde la antigüedad, si bien la dimensión que alcanzan en la actualidad es el producto de los últimos sesenta años esencialmente. Las tierras de regadío se caracterizan por el dominio de la pequeña propiedad, que en ocasiones nos lleva a hablar de *microfundismo*. Son las huertas, en las que se yuxtaponen diversos cultivos de ciclo vegetativo corto entre los que destacan las hortalizas y leguminosas de regadío. Los campos están surcados por una intensa red de canales, acequias y pequeñas compuertas que distribuyen el agua. Esta supone un bien indispensable y ha sido objeto de múltiples regulaciones, desde el tradicional Tribunal de las Aguas de la huerta valenciana hasta las actuales disposiciones que reglamentan su uso. El paisaje agrario que se deriva de este tipo de agricultura está fuertemente influido por estructuras de un pasado agrícola que hunde sus raíces en un pasado muy remoto, pero donde los inconvenientes derivados del pequeño tamaño de las parcelas es paliado por las excelentes condiciones climáticas y la incorporación desde muy temprano de tecnología. Áreas de regadío tradicionales son, además de la región levantina, las vegas andaluzas (Granada, Guadix, Baza...), los valles navarros y riojanos, el delta del Ebro ...

Nuevos paisajes agrarios y transformación de los espacios rurales. Contrastes paisajísticos.

A lo largo de las últimas décadas la agricultura tradicional ha experimentado notables transformaciones tanto en los usos del suelo como en la aplicación de nuevas técnicas y nuevas formas de producción y comercialización de los productos. Los nuevos sistemas agrarios se basan en la utilización de nuevas prácticas agrícolas vinculadas a la introducción y desarrollo de innovaciones tecnológicas. Los invernaderos, el empleo del plástico, el riego aspersión y por goteo, unido a la selección de los cultivos más vivaces han permitido a amplias zonas del campo español incorporarse al progreso y a una economía de mercado fuertemente competitiva. Este es el caso de gran parte del litoral andaluz, cuyos pueblos han pasado de la emigración y la pobreza a la prosperidad. Su paisaje se ha transformado por completo, sirva como ejemplo el llamado "mar de plástico" de los campos del Egido y Dalías, que dibuja un paisaje artificial que se divisa desde la Alpujarra almeriense.

Sin llegar a estos extremos, la moderna agricultura, la agricultura comercial, se caracteriza por su alto grado de tecnificación, el incremento de la especialización de la producción y la fuerte inversión de capital. Estos hechos producen en la agricultura grandes cambios estructurales, entre los que destaca el aumento del tamaño de las

explotaciones y el incremento del cooperativismo para competir con calidad y precios en el mercado. Por otra parte, las explotaciones agrarias con frecuencia constituyen parte de un entramado agroalimentario propio para el que producen gran parte de la materia prima que mueve sus fábricas. Todo ello combinado produce, como ha señalado ESTÉBANEZ (1988) una eficaz secuencia de "input-output" que logra un descenso de los costos de producción y una oferta sostenida de productos en el mercado.

La industrialización de la agricultura está generando drásticos cambios en el paisaje agrario, caracterizados por un impacto ambiental negativo muy acusado. Ejemplos de lo que decimos son: la desaparición de ecosistemas incompatibles con la mecanización (monte, setos vivos), el agotamiento de acuíferos por la puesta en regadío de amplias zonas a costa de ellos y la práctica de cultivos inadecuados (caso del cultivo extensivo del maíz en La Mancha, que ha esquilado sus acuíferos y ha provocado la desecación de los humedales manchegos), la contaminación de aguas superficiales y subterráneas por el intenso abonado de los campos y el empleo de plaguicidas y pesticidas de forma masiva; y un amplio etc. que la falta de espacio nos impide tratar. Mas no queremos pasar por alto el grave problema ecológico que ha supuesto la sustitución del sistema agrario basado en la energía renovable por un sistema agrario apoyado en energías no renovables (gasóleo, fuel-oil), así como la fragilidad y vulnerabilidad que provoca en los suelos la práctica del monocultivo especializado.

A todo ello se une la urbanización de los campos próximos a las ciudades, especialmente los cercanos a los grandes núcleos urbanos, que se ven invadidos por urbanizaciones residenciales y viviendas de segunda residencia y vacacionales. Por otra parte, la actividad industrial que busca amplios espacios para montar sus instalaciones encuentra en el medio rural su nuevo ámbito espacial. Como consecuencia de todo lo expuesto, el medio rural se ha transformado en los últimos cincuenta años de forma radical en nuestro país. Transformación que ha estado vinculada al aumento del nivel de vida en unos casos, pero con la correspondiente pérdida de calidad ambiental; mientras que en otros el fenómeno ha sido a la inversa: las prácticas agrícolas han cedido terreno y los pueblos se han vaciado dejando en el paisaje dibujadas las huellas de un pasado agrario que no debemos dejar perder.

Desarrollo sostenible y valoración de los paisajes agrarios tradicionales.

El siglo XXI va a ser, sin duda, el que defina el nuevo concepto de espacio rural. Los territorios rurales que hasta hace poco se identificaban casi exclusivamente como espacios productores de alimentos han dejado de tener esa dedicación exclusiva y otros valores y usos empiezan a cobrar en ellos carta de naturaleza.

El mundo rural, a partir de las últimas décadas del pasado siglo se ha visto inmerso en una problemática que puede ser caracterizada con los términos de marginalidad y decadencia, debido a la presión que de diversa formas ha ejercido sobre él el mundo industrializado y urbano. Por otra parte, muchos de los rasgos definidores de lo rural se han perdido, al tiempo que se han incorporado a estas áreas nuevos patrones sociales, culturales, económicos y de producción, que hasta ahora eran exclusivos del mundo urbano. En esta nueva etapa el concepto de desarrollo sostenible va a tener una importancia capital para el desarrollo armónico de las áreas rurales.

Desde los años ochenta del siglo pasado en que el desarrollo sostenible se unió de forma indisoluble a la conservación del medio ambiente, la sociedad española ha ido incorporando estos conceptos a todas las actividades de forma lenta pero progresiva. En el sector agrícola esta forma de entender el desarrollo económico ha ido cambiando la visión casi exclusivamente productiva de la agricultura, para dar paso a formas de explotación de los recursos naturales más en consonancia con el respeto a la Naturaleza y se está dando en el medio rural una concienciación medio ambiental que antes no existía. La Administración y la propia Unión Europea han contribuido de manera decisiva al desarrollo de esta sensibilidad en nuestro país mediante la introducción de medidas agroambientales en el sector productivo agrario.

Paralelamente al desarrollo de esta dimensión medio ambiental en la actividad productiva rural, la ciudad ha vuelto su mirada hacia esos espacios en su forma más primigenia y demanda de los habitantes de las áreas rurales la conservación de los paisajes naturales y de los paisajes agrarios tradicionales, que se constituyen en *patrimonio cultural*. Patrimonio que empieza ahora a ser valorado y que los urbanitas desean comprender y disfrutar. Todo ello hace necesario diversificar la actividad económica del medio rural y crear nuevos mecanismos que permitan a sus habitantes alcanzar unos niveles de renta dignos para que no abandonen sus pueblos, al tiempo que hace necesario potenciar las medidas favorecedoras de nuevos asentamientos; es decir, de población neorrural, que revitalice las áreas más afectadas por el despoblamiento.

Un nuevo enfoque, multifuncional y multisectorial, va a constituir la nueva dimensión económica del mundo rural, en donde junto a actividades tradicionales, otras formas de utilización de los recursos naturales y humanos (turismo rural, deportes en la naturaleza, comercialización de productos de alta calidad, servicios de proximidad, ...) van a estar en la base de su actividad productiva y revitalizadora.

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN Y VALORACIÓN PATRIMONIAL DE LOS PAISAJES AGRARIOS DESDE LAS CC. SOCIALES: LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL MEDIO RURAL A ESCALA MUNICIPAL.

Los proyectos de investigación.

La estrategia de enseñar a aprender investigando tiene sus antecedentes en los postulados de DEWEY, que en los inicios del presente siglo llamó la atención acerca de la necesidad que existe de unir la escuela con la vida. Mediante este procedimiento se persigue generar una dinámica activa en el proceso de enseñanza aprendizaje, que concede un alto protagonismo al alumno en la configuración de su propio saber. MORENO JIMÉNEZ (1995), siguiendo a BEAUMONT y WILLIAMS (1983) ha destacado como rasgos esenciales del mismo los siguientes: 1) persiguen hallar la solución a un problema o problemas, que pueden ser planteados por el profesor o por el alumno; 2) suponen la iniciativa del alumno o grupo de alumnos y exigen actividades educativas variadas; 3) dan como resultado un producto final, que se recoge mediante un informe; 4) el trabajo de investigación puede tener una duración variable, pudiéndose dosificar el tiempo, 5) el papel del profesor es de orientador y estimulador del trabajo.

Las ventajas que esta estrategia didáctica ofrece al alumnado para la comprensión del tema que nos ocupa son múltiples, pudiéndose sintetizar del modo siguiente: a)

desarrollan la capacidad para identificar y definir los aspectos más relevantes, b) favorecen el aprendizaje activo y significativo a través del trabajo personalizado; c) potencian el desarrollo de las habilidades implicadas en la labor de investigación y permiten conocer los problemas que en ella pueden plantearse; d) generan la satisfacción propia de un trabajo creativo, ya que los resultados obtenidos son la consecuencia de una labor de investigación personal, que permite aportar nueva información sobre el tema objeto de estudio; e) despiertan el sentido de responsabilidad y compromiso ante la tarea que se ha asumido realizar.

Existen diversos tipos de proyectos dependiendo de los caracteres de la investigación a realizar (teórica, metodológica, empírica o aplicada). Centraremos la atención en los proyectos de carácter empírico, por considerar que revisten una mayor utilidad didáctica para el aprendizaje de las CC. Sociales en general y especialmente para el tema que nos ocupa. (figura 3).

A continuación exponemos un ejemplo de proyecto de investigación empírica, que persigue el acercamiento activo del alumnado de E.S.O. y Bachillerato al conocimiento del paisaje agrario y del medio rural en que éste se inserta, tomando la escala local como ámbito de referencia.

La enseñanza-aprendizaje del paisaje agrario y su valor patrimonial a partir de la investigación del espacio rural en que se inserta.

A través de esta propuesta didáctica perseguimos ayudar al alumnado a comprender los paisajes agrarios implicándoles en el trabajo de investigación empírica desde el área de Ciencias Sociales. Se trata de estructurar el trabajo de manera que los alumnos comprendan la compleja casuística que conduce a la formación y evolución de un paisaje agrario mediante la investigación de los aspectos naturales, socio-espaciales, históricos y culturales que influyen en su actual fisonomía (figura 4). Su conocimiento les permitirá entender, valorar y respetar la amplia riqueza patrimonial que guardan los agropaisajes y generará en ellos actitudes positivas y de disfrute de estos entornos. No se puede valorar y disfrutar de aquello que no se comprende. La investigación del tema adquiere toda su significación al estar concebida para llevarse a cabo sobre un municipio rural concreto.

Partimos de la consideración capital de que para transmitir al alumnado una visión completa y rica sobre el tema objeto de reflexión el trabajo debe ser abordado desde la múltiple perspectiva que nos ofrecen las principales corrientes geográficas. Sólo así se podrá obtener una visión completa y matizada de la realidad a estudiar y se evitará caer en visiones reduccionistas propias de un único y determinado enfoque. En la figura 5 reflejamos las distintas visiones que sobre el paisaje agrario podemos forjarnos en función del paradigma al que ciñamos nuestro trabajo. El examen de la misma revela la necesidad que existe de conjugar tendencias para alcanzar un conocimiento sin lagunas sobre esta realidad paisajística.

El modelo de investigación que proponemos lo hemos experimentado con alumnos de E.S.O. y Bachillerato en varios I.E.S. madrileños, obteniendo en todos los casos resultados muy positivos.

Objetivos didácticos.

- El aprendizaje mediante la investigación empírica de los elementos que componen los paisajes agrarios y de los múltiples factores -de carácter geográfico, histórico y socio-económico- que les condicionan. Todo ello incardinado en una realidad concreta -un municipio rural- que permitirá alcanzar una visión de conjunto. El medio rural es una excelente cantera para investigar sobre infinidad de aspectos relativos tanto al medio físico como a la actividad humana y a las interacciones que entre ambos se producen en la configuración de un paisaje agrario.

- El desarrollo de una amplia gama de destrezas que van unidas a la práctica investigadora: diseño y planificación del proyecto de investigación, formulación de hipótesis, desarrollo de técnicas de observación precisas, búsqueda de fuentes, utilización e interpretación de las mismas, recogida e interpretación de datos, realización de cuestionarios y entrevistas, utilización de tests para indagar sobre las metas, valores y actitudes de los habitantes del entorno rural, etc.

- Descubrir un mundo y unas formas culturales que la gran mayoría del alumnado ignora y generalmente minusvalora por su condición de habitantes urbanos.

- Aplicar los contenidos teóricos adquiridos en el aula, relacionándolos con la realidad estudiada empíricamente.

- Ser capaces de descubrir posibles regularidades en los fenómenos espaciales estudiados que permitan el establecimiento de leyes o teorías generales.

- transferir los contenidos asimilados a partir de la realidad estudiada a otras realidades y situaciones.

- Despertar en ellos el interés por una estrategia de aprendizaje enriquecedora y desarrollar el gusto por la investigación.

Estos objetivos adquieren concreción a través de las siguientes metas:

- Localizar el municipio elegido para llevar a cabo el estudio del paisaje agrario, establecer sus límites y configuración.

- Analizar la distribución del espacio municipal: espacio agrario, área de poblamiento, espacio forestal, zonas de eriales y pastos, espacios turísticos y de uso recreativo, zonas industriales si las hubiere.

- Relacionar esta distribución espacial con realidades de escala superior: comarcal, regional y nacional, analizando las relaciones de interdependencia entre ellas.

- Estudiar el medio físico de la localidad: relieve, clima, suelos, hidrología, cobertera vegetal, como condicionante del paisaje agrario local.

- Investigar los aspectos socio-económicos que unidos al medio físico influyen en el paisaje agrario: la distribución la propiedad (tierras comunales y tierras de propios -con sus características específicas-), el tamaño de las parcelas, el grado de dispersión de la propiedad, el modo de explotación de la tierra, los tipos de cultivos practicados, el calendario agrícola, etc.

- Detectar los grandes acontecimientos históricos del municipio a lo largo del tiempo y ver las posibles influencias de éstos sobre la actividad económica local y su incidencia en el paisaje agrario.

- Descubrir los procesos de permanencia y cambio que se han dado o se están dando en el espacio dedicado a la agricultura (aceptación/rechazo de innovaciones agrarias relativas a sistemas de cultivo, tecnología, mecanización, regadío, etc.)

- Conocer aspectos fundamentales de la demografía, tanto en lo que se refiere a movimientos naturales como espaciales, indagando las causas que han conducido a la situación demográfica actual y las repercusiones que la dinámica poblacional ha tenido en el paisaje agrario.

- Explicar los rasgos propios del hábitat municipal y establecer en que medida está condicionado por la explotación agraria del territorio.

- Señalar, caso de existir, las nuevas formas de uso del espacio municipal y comprender la actual multifuncionalidad de los espacios rurales: urbanizaciones de recreo, áreas industriales, instalaciones hoteleras para turismo, etc.

- Detectar los conflictos existentes en la comunidad como consecuencia de la desigual posición social y económica de los miembros que la integran. Ver que relación existe entre la éstas y la posesión de la tierra.

- Comprender las motivaciones que mueven a los habitantes del lugar en la toma de decisiones relacionadas con el uso y explotación de la tierra, buscando explicación a través de su análisis a los procesos de permanencia y de cambio que puedan darse en el municipio.

- Interpretar el valor concedido por los miembros que integran la comunidad rural al espacio municipal como lugar vivido y sentido cotidianamente e indagar en los sentimientos que suscitan en ellos los campos cultivados, el paisaje natural, los edificios singulares, etc. de su localidad. Detectar posibles sentimientos de topofilia y topolatría.

Organización y distribución del trabajo

Para la realización del trabajo se divide inicialmente el grupo de clase en equipos de trabajo, decidiendo cada uno de ellos el municipio rural sobre el que desea realizar la investigación.

En esta toma de decisión consideramos especialmente importante que cada grupo al elegir el municipio objeto de estudio lo haga desde algún vínculo afectivo. Puede que sea el pueblo de los padres de alguno de los miembros del equipo, de sus abuelos, de un amigo especialmente querido, el pueblo donde veranea alguno de ellos, etc. Este hecho hará que el interés por conocer los aspectos geográficos del mismo sea mayor, pues el municipio a estudiar en vez de ser un espacio totalmente desconocido y sin atractivo inicial para ser investigado, se constituye en un lugar vivido y emocionalmente percibido.

De este modo a la inquietud científica por la investigación se une el factor emocional. Por otra parte, hemos comprobado que el ir descubriendo el alumno por sí mismo hechos y acontecimientos de una realidad socioespacial querida por él, le motiva a seguir investigando en ella durante mucho más tiempo, incluso después de acabar el curso. Y lo que es mejor aún, lo hacen por deseo propio, profundizando en cuestiones y problemas que sin esta experiencia de iniciación a la investigación nunca habrían detectado.

Esquema-guión del trabajo

1) Aspectos generales del municipio en que se inserta el paisaje agrario a estudiar.

1.1. Localización, configuración y límites. Conexiones con otros municipios.

1.2. Extensión y altitud media.

1.3. Distribución del espacio municipal: núcleo poblacional, espacio agrario, espacio forestal, eriales y pastos.

2) Estudio del paisaje agrario. Localización, componentes y condicionantes..

2.1. Delimitación del espacio agrario.

2.2. Condicionamientos del medio físico:

2.2.1. El relieve.

2.2.2. El clima. Análisis de parámetros. Relación con el calendario agrícola. El clima y el refranero agrícola.

2.2.3. Los suelos.

2.2.4. La hidrología (hidrografía y aguas profundas).

2.2.5. La cobertera vegetal: principales formaciones.

2.3. Condicionantes socio-económicos.

2.3.1. Distribución de la propiedad (tierras del común y tierras de propios).

2.3.2. Análisis del tipo de propiedad dominante: pequeña o gran propiedad, así como de los problemas que se derivan del latifundismo o del minifundismo.

2.3.3. Grado de dispersión de la propiedad

2.3.4. Modo de explotación de la tierra: policultivo de secano, regadío, monocultivo, agricultura especializada.

2.3.5. Calendario agrícola. Relación con el calendario meteorológico.

2.3.6. Adopción/rechazo de innovaciones. Tipos. Consecuencias económicas y paisajísticas.

2.3.7. Cooperativismo agrario y comercialización de productos.

2.3.8. Otras actividades.

2.3.8.1. La actividad ganadera y su relación con la agricultura.

2.3.8.2. Las actividades terciarias: el impacto en el paisaje natural y agrario.

2.3.8.3. El impacto del turismo y las actividades de ocio.

2.3.8.4. La actividad industrial y su repercusión en la agricultura.

2.3.9. Estudio de la población y su incidencia en la evolución del paisaje agrario.

2.3.9.1. Estructura de la población.

2.3.9.2. Movimientos naturales de la población.

2.3.9.3. Movimientos espaciales. Emigración e inmigración.

2.3.10. Estudio del hábitat:

2.3.10.1. El poblamiento y su estructura en función de la actividad agraria.

2.3.10.2. Las edificaciones (edificios públicos, viviendas, edificaciones para uso agrario: silos, cobertizos...)

2.3.10.3. Formas tradicionales y nuevas formas de hábitat.

2.3.10.4. La segunda residencia y su impacto en el paisaje agrario y natural.

2.3.11. Permanencias y cambios en el paisaje agrario.

2.3.11.1. Pervivencias del pasado. Causas y consecuencias.

2.3.11.2. Transformaciones en el espacio agrario. Positivas y negativas.

2.3.12. Nuevas opciones de desarrollo en los espacios rurales y desarrollo sostenible

Las fuentes a emplear

- Fuentes cartográficas.

Mapa topográfico, escala 1/50.000, hoja correspondiente.

Catastro topográfico parcelario, escala 1/2.000, hojas correspondientes.

- Fuentes municipales.

Título de villa.

Leyes de amillaramiento.

Registro Civil (nacimientos, defunciones, matrimonios y libro de altas y bajas).
Resúmenes de los últimos padrones municipales.
Las fuentes orales.

- Fuentes provinciales.

Catastro topográfico parcelario.
Catastro de la Propiedad Rústica.

- Fuentes nacionales.

Datos climáticos del Instituto Meteorológico Nacional.
Censos Generales de la Nación.

Fases de realización del trabajo:

1. Presentación por parte del profesor del tipo de trabajo que se va a emprender y de la metodología a seguir.

2. Presentación por el profesor del modelo de estudio y adaptación por parte de los equipos de trabajo para la realización de su investigación.

3. Selección del municipio a estudiar. Se elegirá un municipio idóneo en cuanto a interés por su estudio, proximidad, accesibilidad, etc.

4. Desplazamiento al municipio objeto de estudio para tomar contacto con la realidad a investigar. En este primer desplazamiento se perseguirá detectar los hechos o aspectos más relevantes del paisaje agrario, para en torno a ellos articular el trabajo de investigación.

5. Distribución de las tareas a realizar de acuerdo con el modelo de estudio propuesto.

6. Establecimiento de hipótesis y objetivos partiendo de la realidad observada y del trabajo que se persigue realizar.

7. Diseño de toma de datos y recopilación de la información pertinente a través de diversas fuentes (documentales, cartográficas, orales...).

8. Interpretación y valoración de la información recogida. Inicio del proceso de verificación de hipótesis.

9. Primeros pasos en la elaboración de informes.

10. Nueva salida al municipio para ampliar la información a través de la observación directa, la consulta de fuentes locales, encuestas y entrevistas.

11. Interpretación de la información recogida y elaboración de resultados finales en la verificación de hipótesis.

12. Redacción del informe final con los materiales realizados por los grupos de trabajo.

13. Exposición de los trabajos en el aula, acompañada de la proyección de material audiovisual e interpretación del material cartográfico y gráfico elaborado por cada grupo.

14. Elaboración de conclusiones.

A lo largo de todo el proceso el profesor dejará plena libertad de actuación a los alumnos, siendo su función la de coordinar y orientar las actividades conducentes a la consecución de un buen trabajo, rico en experiencias y riguroso en contenidos.

Por último, hay que señalar que, en función de los conceptos previos de los alumnos y de sus capacidades, la investigación se desarrollará en niveles de profundidad

distintos, permitirá abarcar un abanico de contenidos más o menos amplio y conducirá a la consecución de objetivos de aprendizaje diversos.

BIBLIOGRAFÍA:

AGUILERA ARILLA, M^a J. y otros (1999): *Geografía Humana*. Madrid: U.N.E.D.

ALVÁREZ ORELLANA, M^a F. y RUBIO SOTÉS, F. (1996): "El conocimiento del medio y los paisajes humanizados". En M^a J. MARRÓN GAITE (Coord.) *III Jornadas de Didáctica de la Geografía. El reto de la Geografía ante la reforma Educativa*. Madrid: Grupo de Didáctica de la AGE y Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UCM, pp. 219-226.

AUDIGIER, F. (1997): "La Didactique de la Géographie entre innovation et connaissance de l'enseignement". En R. KANAFOU (dir.): *L'état de la Géographie. Autoscopie d'une science*. Paris: Berlín, pp. 314-323.

BAILEY, P. (1981): *Didáctica de la Geografía*. Madrid: Cincel- Kapelusz.

BENAYAS, J. y MARCEN, C. (1994): *Viviendo el paisaje. Guía didáctica para interpretar y actuar sobre el paisaje*. Madrid: Fundación Natwest.

BENEJAM, P.; CUADRAT, J.M.; CALVO, J.L.; MORENO, A. y SANCHO, J. (1991): *Aspectos didácticos de Geografía e Historia (Geografía)*. Zaragoza: I.C.E. de la Universidad de Zaragoza.

BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (1997): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE - Horsori.

BENEJAM, P. y otros (2002): *Las Ciencias Sociales: conceptos y procedimientos*. Barcelona: Grao.

BONNAMOUR, J. (1970): *Structures agraires*. Paris: C.D.U.

BUSQUETS, J. (1996): "La lectura visual del paisaje. Bases para una metodología". *Iber*, número 9, pp.

BUSQUETS, J. (1996): "La necessitat d'una didàctica del paisatge". *Balma*, 5, pp. 7-12.

CARPIO MARTÍN, J. (2000): "Nuevas agriculturas y desarrollo local". En VV. AA. *Lecturas geográficas*, Madrid: Ed. Complutense, pp. 685- 698.

DEL CANTO FRESNO, C. y CASABIANCA DE, F. (2000): "El porvenir de las áreas rurales mediterráneas en declive". En VV. AA. *Lecturas geográficas*, Madrid: Ed. Complutense, pp. 673-684.

DOLLFUS, O. (1977): *El espacio geográfico*. Barcelona: Oikos Tau.

ESTÉBANEZ, J. (1988): "Los espacios rurales". En R. PUYOL, J. ESTÉBANEZ y R. MÉNDEZ: *Geografía Humana*. Madrid: Cátedra, cap. III, pp. 239-355.

ESTÉBANEZ, J. (1996): "La Geografía hoy, un reto educativo en el marco de la reforma educativa". En MARRÓN GAITE (Cord.): *Elretodela Geografía ante la reforma Educativa*. Madrid: Grupo de Didáctica de la A.G.E. y Departamento de Didáctica de las CC. Sociales de la U.C.M., pp. 15-29.

ESTÉBANEZ, J. (1988): "Los espacios rurales". En R. PUYOL; J. ESTÉBANEZ y R.

ESTÉBANEZ, J. (1986): "Tendencias en Geografía Rural". En: A. GARCÍA BALLESTEROS (Coord.): *Teoría y Práctica de la Geografía*. Madrid: Alhambra Universidad.

FAURE, R. (1977): *Medio local y Geografía viva*, Barcelona: Laia.

GARCÍA BALLESTEROS, A.(1998): "La renovación conceptual de la Geografía y su papel en la educación en la era de la globalización". En J. R. DE VERA FERRE, E. M^a TONDA MONLLOR y MARRÓN GAITE, M^a J. (Eds.): *Educación y Geografía*.

- Alicante: Universidad de Alicante y Asociación de Geógrafos Españoles (Grupo de Didáctica), pp. 15-46.
- GARCÍA RUIZ, A.L. y LICERAS RUIZ, A. (1993): *Aproximación didáctica al estudio del medio rural*. Granada: Impredisur.
- GÓMEZ AYAU, e. (1963): "El papel del Estado en las grandes obras de transformación agraria", *REAS*, pp. 37-67.
- GONZÁLEZ BERNALDEZ, F. (1981): *Ecología y paisaje*. Madrid: Blume.
- GOUROU, P. (1979): *Introducción a la Geografía Humana*. Madrid: Alianza Editorial.
- GRAVES, N. (Coord.) (1989): *Nuevo método para la enseñanza de la Geografía*. Barcelona: Teide - UNESCO.
- HERNÁNDEZ, F.X. (2000): "La enseñanza de las Ciencias Sociales en el nuevo contexto político europeo". *Iber*, nº 23, pp. 7-16.
- HERRERO, C. (1995): *Geografía y educación*. Madrid: Huerga y Fierro.
- LASUEN, J.R. (1971): *An Open-System Model of Multiregional Economic Development*. Universidad Autónoma de Madrid.
- LEBEAU, R. (1983): *Grandes modelos de estructuras agrarias en el mundo*. Barcelona: Vicens Vives.
- LÓPEZ ONTIVEROS, A. (1984): "Geografía Agraria", en V. VIELZA DE ORY (Ed.): *Geografía General 2*, Cap. IV. Madrid: Taurus, pp. 115-177.
- MacFARLANE, R. (2001): "Society, nature and landscape". En RACHEL, P.; BARKE, M.; FULLER, D.; GOUGH, J.; MacFARLANE, R. y MOWL, G.: *Introducing Social Geographies*, London: Oxford University Press, pp. 189-207.
- MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D. (1992): *Los sistemas agrarios*. Madrid: Síntesis.
- MARRÓN GAITE, M^a J. (1989): *Difusión de innovaciones agrarias y conducta innovadora del agricultor*. Madrid: Universidad Complutense. Colección Tesis Doctorales.
- MARRÓN GAITE, M^a J. (1989): "Los procesos de cambio en la agricultura. Factores que condicionan la conducta innovadora del agricultor". *Estudios Geográficos*, N^o L, 194, pp. 91-110.
- MARRÓN GAITE, M^a J. (1990): *Almorox. Contribución al estudio geográfico del medio rural toledano*. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla la Mancha y Excmo. Ayuntamiento de Almorox.
- MARRÓN GAITE, M^a J. (1998): "Recursos didácticos del medio rural para la enseñanza de la Geografía". En J.R. de VERA FERRE, E. M^a TONDA MONLLOR y M^a J. MARRÓN GAITE: *Educación y Geografía*. Alicante: Universidad de Alicante y Asociación de Geógrafos Españoles (Grupo de Didáctica), pp. 65-112.
- MARRÓN GAITE, M^a J. (2000): "Adopción de innovaciones agrarias y transformación de los espacios rurales. Variables condicionantes". En VV. AA. *Lecturas geográficas*, Madrid: Ed. Complutense, pp. 827-842.
- MARRÓN GAITE, M^a J. (2001): "La difusión de innovaciones desde una perspectiva geográfica". *Estudios Geográficos*, nº LXII, 245, pp. 675-703.
- MARRÓN GAITE, M^a J. (Ed.) (2001): *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*. Madrid: Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles, Departamento de Didáctica de las CC. Sociales de la U.C.M. y Associação de Profesores de Geografía de Portugal.
- MÉNDEZ: *Geografía Humana*, Madrid: Cátedra, pp. 239-356.
- MINGUELLA, J.R. y SEDÓ, A. (1996): "Estudi del paisatge rural. l'experiència del camp d'aprenentatge de Juneda", *Balma*, N^o 5, pp. 61-72.
- MORENO JIMÉNEZ, A. y MARRÓN GAITE, M^a J. (1995): *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Síntesis.

- MORENO JIMÉNEZ, A. y MARRÓN GAITE, M^a J. (Eds.) (1995): *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Síntesis.
- OLVERA LÓPEZ, F. (1989): *La investigación del medio en la escuela*. Madrid: Penthalon.
- PALACIOS, D. (1988): "La aplicación del método indagatorio a la enseñanza de la Geografía a través del trabajo de campo". *Primeras Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid: Grupo de Didáctica de la Age, pp. 124-130.
- PLATA SUAREZ, J. (1993): "Paisaje y medio físico". En A.L. GARCÍA RUIZ: *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*. Sevilla: Algaida, pp. 179-212.
- RELPH, E. (1976): *Rational landscapes and humanistic geography*. Londres. Pion.
- RIBAS VILÁS, J. (1994): "el estudio preliminar de un paisaje". *II Congreso de Ciencia del Paisaje*. Bell LLoc (Barcelona), pp. 187-193.
- RUBIO SOTÉS, F. (Coord.) (2003): *Chinchón: Sociedad y territorio*. Madrid: Dpto. Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Complutense de Madrid.
- SÁEZ LORITE, M. (1990): *Geografía Agraria. Introducción a los Paisajes Rurales*. Madrid: Síntesis.
- SÁNCHEZ OGALLAR, A. (1997): "La observación e interpretación del paisaje". *Didáctica Geográfica* (2^a época), 2, pp. 45-56.
- SAUER, C. (1967): *The morphology of landscape*. Berkeley: University of California Press
- TUAN, Y.F. (1974): *Topophilia*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

EL PATRIMONIO. A LA BÚSQUEDA DE UN LUGAR EN EL CURRÍCULUM

Consuelo Domínguez
cdomin@uhu.es

Universidad de Huelva

“Otras veces íbamos a refugiarnos al pórtico de San Andrés del Campo, revueltos con los santos y patriarcas de piedra. ¡Qué francesa era la iglesia aquella! Encima de la puerta estaban representados en piedra santos, reyes, caballeros, con una flor de lis en la mano, escenas de bodas y funerales...”

(M. Proust: *En busca del tiempo perdido*)

CUESTIONES PRELIMINARES

Todas cuantas personas se hayan sentido atrapadas por la lectura de esta obra de Marcel Proust saben muy bien la importancia que el pasado, con toda su carga simbólica, representa en la vida del autor. Una circunstancia que, colateralmente, podemos hacer extensible a cualquier ser humano. Con la rememoración de ese pasado fluyen los elementos del entorno familiar y cotidiano de la época vivida, sus valores, sus costumbres, sus manifestaciones culturales y la identidad que subyace bajo todo un universo de significados compartidos. Junto a la noción de ese tiempo vivido y recreado desde un presente que se vuelve reflexivo, aparece con singular protagonismo el patrimonio como elemento identitario que tan bien expresa la frase: *¡qué francesa era la iglesia aquella!* Es el sentir de una herencia transmitida de generación en generación; un friso por el que, a modo de linterna mágica, desfilan personajes que la historia ha perpetuado mediante la evocación de los hechos y sucesos acaecidos ante un escenario de luces cambiantes sobre el que se dibuja el dilatado discurrir de la humanidad.

Cada sujeto, como individuo y como miembro de un grupo social, necesita asomarse a un pasado que nos devuelve la imagen de nuestros ancestros, que nos muestra las huellas dejadas por quienes nos han precedido. Abordar de forma monográfica el patrimonio como objeto de conocimiento escolar nos permitirá, sin lugar a dudas, focalizar nuestros puntos de análisis hacia nuevas vertientes y aspectos que no habían sido suficientemente considerados desde el ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales.

Es cierto que desde hace varias décadas se vienen realizando experiencias y actividades diversas en torno a algunos elementos patrimoniales cuyos destinatarios son los alumnos de cualquiera de los niveles educativos, aunque la inclusión del patrimonio como contenido, herramienta o recurso que favorezca nuevas dimensiones curriculares, dentro del campo de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, dista mucho de ser un elemento de uso común en los centros de enseñanza y adolece tanto de una pertinente reflexión epistemológica como, en el plano didáctico y metodológico, del diseño de experiencias fundamentadas que nos permitan evaluar de forma más

sistemática el carácter educativo que se le atribuye así como determinar cuáles son las dificultades y obstáculos encontrados para su inserción curricular.

Examinar qué grado de funcionalidad se le presupone al patrimonio para la explicación comprensiva del pasado; de qué forma puede facilitar o establecer nexos de unión entre un tiempo pretérito y un tiempo que acontece; o verificar el poder de afirmación de identidades o de referentes axiológico, amén de otros problemas orientados a qué formación recibe el profesorado a este respecto, o a poner de manifiesto el valor pedagógico de experiencias desarrolladas en torno a cualquier manifestación patrimonial, puede ensanchar el campo de nuestras investigaciones y, de hecho, ya contamos con algunas aportaciones a este respecto.

EL PATRIMONIO ENTRE LA NECESIDAD DE CONOCIMIENTO Y LA FIEBRE CONSUMISTA DE NUESTRA SOCIEDAD

Dada la dimensión social atribuida al curriculum de ciencias sociales como instrumento que debe ser permeable a los problemas actuales y que, a su vez, tiene como objetivo la transmisión de una cultura *partagée* o compartida, que en buena parte se fundamenta en poner de relieve una herencia acumulativa que el tiempo histórico nos devuelve de forma continuada y recurrente, consideramos conveniente traer a colación determinados aspectos que tienen que ver con algunas de las demandas sociales actuales, una de las cuales viene marcada por la fiebre consumista de los bienes patrimoniales. Este requerimiento encuentra en el *boom* turístico un potente vehículo de expresión, hecho que tiene una repercusión directa con el resurgir de la valoración de los elementos del pasado, en una dimensión, hasta ahora, desconocida.

Vivimos en una sociedad reiteradamente caracterizada por sus muchos desajustes estructurales; tocada por el signo de las desigualdades que ahondan la separación entre el mundo de la opulencia y otro condenado a la más lacerante pobreza; por la prevalencia de los valores economicistas, sometidos a los dictados de un capitalismo tan agresivo como el que ha deparado la globalización de la economía y la revolución de las redes tecnológicas y comunicativas, pero es también una época que significa, para el occidente europeo, un decidido empuje de la clase media. Parejo a un mayor bienestar social se detectan variaciones en las pautas de comportamiento colectivo tendentes a la adopción de modelos consumistas impuestos por los parámetros del mundo americano, es una sociedad que necesita salir de los límites acotados por el espacio que habita para ir al encuentro de otras formas de vida y costumbres, movidos, bien por una necesidad de conocer y dilatar su marco de experiencias o bien, en adopción de una actitud escapista frente a los graves problemas que nos acechan.

El turismo es una manifestación propia de nuestro tiempo, de una realidad socio-económica e histórica cuyos orígenes hay que buscarlos en las estructuras urbanas de la Europa industrializada del noroeste y de buena parte de las sociedades estadounidenses y es a partir de un horizonte más cercano, las últimas décadas del siglo dejado atrás, cuando ese flujo masivo de desplazamientos se intensifica. En este contexto, el interés creciente que los objetos, elementos o ámbitos patrimoniales suscitan hoy no es ajeno a la demanda de una sociedad dominada por la vorágine de consumir la cultura como uno más de los bienes de consumo que el mercado ofrece. Las repercusiones sobre nuestras vidas de una sociedad teledirigida es evidente, hasta tal punto que, como señala Prats (1997), gracias al turismo y la televisión podemos vivir, además de nuestra vida cotidiana, realidades ajenas mediante viajes materiales o virtuales y convertir la realidad en espectáculo, ya que todo, incluido la guerra, el dolor, o nuestros actos más nimios,

pueden ser susceptibles de convertirse en bienes de consumo o adquirir un valor económico.

La presión social ha incidido de una forma clara sobre los vestigios patrimoniales, haciendo que se tome conciencia de la importancia de preservar cualquier resto o manifestación cultural de otra época, por irrelevante que estos puedan parecer, firmes candidatos a convertirse, según el sentir de muchas instituciones de ámbito local, comarcal o incluso estatal, no solo en un testimonio histórico digno de ser preservado sino en un reclamo turístico que trae aparejada la reactivación de una economía ahogada por la crisis de alguno de los sectores tradicionales. Uno de los primeros ejemplos del uso del patrimonio como agente de activación económica, expresado a través de un *trust*, lo constituye la región de Ironbridge, en el Reino Unido. En fechas más recientes surgen en nuestro país experiencias similares pero de bastante menor alcance, como es el caso del parque tecnológico de la cuenca minera de Riotinto. También el patrimonio es un factor para la promoción turística de aquellas zonas o localidades que desean abrirse, en el cómputo de otras alternativas económicas, al mercado de los itinerarios turísticos.

Esta situación propicia una valoración de elementos y objetos materiales, visibles en muchos casos e invisibles o difusos en otros, que permanecían ocultos, ignorados o carentes de interés, de tal manera que cualquier cosa material o inmaterial que proceda de la naturaleza, se le atribuya un valor histórico o sea el producto de una actividad creativa constituyen los límites de un triángulo cuyo contenido, en palabras del autor que hemos citado, es susceptible de convertirse en un *pool* virtual de referentes simbólicos patrimoniales que se activa inmediatamente.

El empuje de la demanda ha forzado a su vez a las instituciones depositarias o que detentan la custodia de los bienes patrimoniales a actualizar sus repertorios, a ponerse al día renovando el discurso expositivo, a hacerlo más atractivo y acomodarse a las exigencias de una sociedad altamente tecnificada y alfabetizada por los medios audiovisuales e informáticos, a buscar la exponsorización de entidades privadas que, al actuar bajo el sello del patrocinio o mecenazgo, obtienen determinadas exenciones fiscales y adquieren prestigio cultural. La relevancia mediática que sigue a la puesta en valor de cualquier elemento patrimonial, se convierte en un atractivo gancho para que tales instituciones o entidades, ya sean públicas o privadas, destinen considerables fondos económicos al montaje de magnas exposiciones, a levantar soberbios espacios expositivos, pongamos por caso el Guggenheim o el museo de la ciencia de Valencia, como signos de modernidad, convertidos, de esa forma, en fuertes reclamos para que los ciudadanos consuman masivamente el producto cultural. Mientras, los pequeños museos o entidades patrimoniales de reducida relevancia encuentran difícil acomodo para iniciar un proceso de cambio y actualizarse a las demandas sociales exigidas.

Ante un panorama como el expuesto es lícito preguntarse si fuera y dentro del ámbito escolar y al albur de las modas y demanda social, los elementos patrimoniales cumplen una de sus funciones esenciales, transmitir conocimiento sobre la vida de las personas y hacer más explicativo el discurso histórico, devolver al ciudadano su conciencia de pertenencia, promover valores de tolerancia y respeto ante las manifestaciones culturales ajenas o propias y en definitiva servir, a través de la inteligencia y el espíritu, a crear lo que Morín (2000) ha dado en llamar la conciencia planetaria. Esta plena conciencia de la comprensión que es a un tiempo medio y fin de la comunicación humana, es la condición y la garantía de la solidaridad intelectual y moral, cualidades necesarias para que la humanidad pueda afrontar los muchos desafíos de la vida individual, cultural y social y cuya orientación futura ha de pasar por

recuperar y organizar significativamente lo que constituye parte de su memoria colectiva.

Haber relacionado sociedad y patrimonio y comprobar cómo este se convierte en una demanda creciente aunque no exenta de cuestionamiento, ciertamente no nos despeja una incógnita fundamental, si el comportamiento que se manifiesta en la sociedad respecto al patrimonio se refleja en alguna medida en el espacio educativo, o dicho de otro modo: ¿tienen los profesores plena conciencia de la importancia del patrimonio?, ¿existe en el medio escolar una demanda similar para utilizar el patrimonio con fines didácticos? Los interrogantes ya planteados sirven de base a la revisión de algunas dificultades como las derivadas de la propia definición del concepto de patrimonio; de las que emanan de las concepciones de los profesores y las que colateralmente apuntan a buscar la mediación entre pasado, tiempo histórico y patrimonio como uno de los núcleos problemático para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

PATRIMONIO, MEMORIA HISTÓRICA E IDENTIDAD

Tropezamos inicialmente con la dificultad de definir y acotar tanto el campo de lo que entendemos como patrimonio histórico, que se ha ido haciendo más extensivo hasta llegar a nuestros días, como con la falta de unicidad en los criterios clasificatorios y es que los parámetros que definen lo que entendemos por patrimonio no son tanto su carácter básico de construcción social como la capacidad que implícitamente poseen para representar simbólicamente una identidad (Prats, 1997). De tal manera que, como exponíamos en otro trabajo (Domínguez, 2003) los símbolos, junto a los rituales son factores decisivos en la creación de la construcción de cualquier identidad ya que las identidades se conforman a partir de afinidades selectivas desarrolladas dentro de un plano cultural y emocionalmente sentido.

Le Goff (1998) establece una relación directa entre *patrimonio e identidad*, dado que ambas cuestiones tienen motivaciones históricas comunes. Por un lado la necesidad de reconocer, de defender una herencia común, por otro la de definir, mantener y afirmar un espacio también común tanto en el plano de la historia como en el de las instituciones, de las costumbres, de las mentalidades, de las prácticas antropológicas, culturales, políticas, cotidianas, un espacio que no es otro que el definido por los lazos identitarios.

Una relación similar media entre patrimonio y memoria histórica, pues la historia extiende y elabora la memoria dándole una interpretación a los testigos del pasado. Tomar en consideración el patrimonio es remitirnos a ese pasado y hablar del pasado, como dice Lowenthal (1998), es hablar de un país extraño que está en todas partes, porque reliquias, historias y recuerdos cubren el camino de la experiencia humana como elementos integrantes que van jalonando nuestra identidad. Rememorar nuestro pasado permite identificarnos con los significados, valores y finalidades de nuestra existencia. Por eso, según este autor, aquellos que carecen de vínculos con un lugar tienen que fabricarse una identidad a través de otros pasados si no quieren correr el riesgo, como sucede en nuestra sociedad con la gran masa de emigrantes que viven desplazados de sus lugares de orígenes, de quedar confusos y presos de la desorientación espacio-temporal y cultural. Inmersos en una sociedad dominada por la inmediatez del presente, por el pragmatismo y por la incertidumbre futura, el patrimonio representa la garantía de continuidad entre el tiempo pasado y el que resta por acontecer estrechando los lazos con el presente.

Para sentirnos identificados con algo antes hemos de conocerlo, de ahí que cada uno de los elementos que forman parte de lo que estimamos patrimonio es un elemento susceptible de convertirse en materia de conocimiento que nos obliga a adoptar una mirada plural para la reconstrucción significativa de dicho pasado. El cuadro titulado *La Boda*, de Peter Brueghel es algo más que un buen exponente de la pintura flamenca, es también una completa lección de las costumbres de la vida rural y campesina, de la indumentaria asociada a los componentes y rituales festivos y una pantalla en la que se reflejan los valores compartidos por una comunidad, que asienta sus raíces en un espacio geográfico concreto y en un tiempo acotado por la historia.

EL ESPACIO DEL PATRIMONIO EN EL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES. DIFICULTADES Y OBSTÁCULOS

En un medio social dominado por una diversidad de canales y fuentes de información, el reto educativo que se nos plantea ya no consiste en transmitir conocimientos en un sentido cuantitativo sino en buscar la calidad del conocimiento que necesariamente hemos de seleccionar para convertirlo en objeto de conocimiento escolar, en ganar espacio para que la ética y los valores estén presentes en la toma de decisiones curriculares, en saber de qué manera y a partir de qué instrumentos educativos hemos de valernos para transmitir a los alumnos una enseñanza de la historia que, partiendo del presente, retroactúe sobre el pasado con el fin de aprender lo que en ese pasado había de común.

El currículum de historia y de ciencias sociales ha de dilatar su espacio para asumir lo que Audigier (1999) denomina *la educación en la ciudadanía*, puesto que no hay una educación cívica o en la ciudadanía que no comporte un fuerte elemento de historia. La construcción de una memoria colectiva, de un sentimiento de pertenencia, de un pasado común de elementos compartidos, así como la propia conciencia crítica y la capacidad de razonamiento han sido modelados por siglos y siglos de historia de la humanidad. Hemos de conciliar ese pasado con el gran mosaico de lenguas, culturas y destinos que son las señas de identidad de nuestro presente para reforzar la construcción de las identidades individuales y colectivas.

El debate sobre los bienes culturales o la didáctica del patrimonio es aún incipiente y por tanto lleno de interrogantes. Matozzi (2001) dice que si bien hay una didáctica de los bienes culturales y que esta se hace con prácticas, con producciones de materiales, con las actividades planificadas por los departamentos didácticos de museos, pinacotecas y otras instituciones, no hay en cambio una didáctica de los bienes culturales como campo disciplinar de reflexión teórica y de investigación y por tanto, como tal, no es reconocida ni a nivel institucional y ni en los currículos oficiales. Para iniciar la reflexión y la investigación sobre esta parcela Matozzi subraya tres palabras claves: la *formación*, la *mediación* y la *transposición*, entendiéndolas en una relación triangular en la que uno de los vértices apunta a los objetos patrimoniales, en otro estarían los procesos de aprendizaje y por tanto los sujetos en formación y el tercero lo ocuparían los procesos de enseñanza y por consiguiente los docentes. Nosotros para ahondar en este debate vamos a señalar algunos de los problemas y dificultades detectados para que el patrimonio pueda tener cabida en el diseño curricular de ciencias sociales.

a) Las dificultades de definir el campo de conocimiento patrimonial.

La didáctica de las ciencias sociales, al ser un campo plural, se nutre de las aportaciones, en el plano epistemológico y metodológico, de las ciencias de referencia. Pagés (1995) hace algún tiempo puso de relieve que uno de los campos privilegiados de

la reflexión de los didactas de las ciencias sociales sigue siendo la epistemología de las disciplinas sociales, una importancia también reconocida por Rozada (1997) cuando alude a que una de las cuestiones epistemológicas relativas a los conocimientos que se enseñan tienen un papel fundamental. Tal vez no pueda decirse con propiedad que el patrimonio constituye propiamente un campo de conocimiento y por tanto susceptible de plantearse un debate epistemológico, pero es cierto que cuanto menos es necesario intentar un cierto consenso a la hora de definirlo y delimitarlo como su objeto de estudio.

A lo largo de la última centuria la noción de patrimonio cultural ha ido enriqueciéndose para hacerse más extensiva frente a lo que tradicionalmente se venía considerando como patrimonio. Hoy hablamos no solo de patrimonio histórico, artístico o arqueológico sino tecnológico y etnológico; biológico y natural; no solamente material, sino también inmaterial; no solamente nacional, local o regional, sino mundial o universal. A la vista de ello, el eclecticismo parece ser la nota dominante en la actualidad a la hora de catalogar algún resto como patrimonial, observándose que los vestigios patrimoniales han sufrido un cierto desplazamiento de su sentido elitista hacia los objetos cotidianos y las construcciones vernáculas; de la antigüedad prestigiosa de sus orígenes hacia las actividades más recientes de la actividad humana; de la materialización de los artefactos hacia lo intangible de las mentalidades, los comportamientos y las representaciones de la vida social (Poulot, 1998).

La noción de patrimonio va ineludiblemente unida a la de tiempo pasado y a la acción del hombre sobre el medio en el que vive. El hombre a lo largo de la historia ha construido templos para los dioses, palacios para los reyes y príncipes, fortalezas y armas para defenderse, viviendas y enseres ligados a satisfacer las necesidades de la vida cotidiana, ha establecido un conjunto de pautas y rituales de comportamiento social y ha utilizado herramientas y artefactos tecnológicos en las distintas labores artesanales o industriales que le han permitido avanzar y progresar. En un plano más inmaterial ha atribuido a objetos un significado simbólico y ha desplegado un verdadero alarde de sus dotes creativas a través de la realización de numerosas obras artísticas que forman parte de lo que consideramos legado cultural de la humanidad. Pero hasta qué punto todo lo que remite al pasado o es fruto de la mano del hombre, constituye un bien patrimonial.

Si bien es cierto que lo que el hombre ha realizado o fabricado a lo largo de la historia constituye su herencia, su legado, que transmite de generación en generación hasta llegar a nuestros días y que tiene, por tanto, un componente acumulativo, no todo lo que constituye algún vestigio de las actividades del hombre llega a ser considerado un bien patrimonial. En el valor atribuido a unos bienes en detrimento de otros intervienen diversos factores que someten a los mismos a los vaivenes de la percepción y del comportamiento humano muy condicionado por el momento en el que se juzgue dicho valor. Lowenthal (1998) dice que el British National Heritage Fund, declaró en 1981 como dignas de ser conservadas cosas tan peregrinas como la patena de comunión de María Estuardo, la Cama de Estado del Presidente de los Comunes, el Pájaro Azul de Malcolm Campbell, las banderas de los sindicatos de los años treinta y una colonia de murciélagos del Greater Horseshoe.

Esta cita constituye un ejemplo elocuente de la heterogeneidad que preside lo que consideramos bienes patrimoniales y añade la primera de las dificultades expresadas, la asunción de la complejidad que entraña, tanto por su indefinición como por la amplitud de los campos disciplinares con los que mantiene vínculos: historia, arqueología, historia del arte, antropología cultural, sociología, etc. Por tanto cualquier tratamiento exclusivamente disciplinar sería inadecuado y habría que abogar más bien porque su enseñanza sea abordada desde un marco pluridisciplinar o desde un currículum

integrado. La segunda de las dificultades estriba en la falta de conocimientos tanto histórico como sobre los bienes patrimoniales que tienen los profesores, de las concepciones en torno a qué entienden por patrimonio y las finalidades atribuidas, unas concepciones que como en otros casos son reforzadas por los libros de texto o los documentos oficiales como muy bien ha dejado patente Cuenca (2003).

b) *El desconocimiento histórico, las falsas creencias y la prevalencia de modelos tradicionales en las pautas de enseñanza.*

Las dificultades y obstáculos encontrados entre los docentes para enseñar cualquier materia social como la historia, son diversos y difícilmente tipificables, si bien vamos a traer a colación algunos de ellos como el derivado de *la diferencia de identidad profesional* que sufre el profesorado. La formación inicial que reciben los maestros de educación infantil o primaria no deja espacio para que puedan adentrarse en los distintos campos disciplinares de las materias sociales con la profundidad que sería deseable. Por contra, el profesor de secundaria viene acompañado de un buen conocimiento de la materia pero adolece de la formación psicopedagógica requerida para afrontar la complejidad del aula. Esta diferencia formativa está estrechamente conectada con las competencias exigidas. Audigier (2002), tras una investigación llevada a cabo en los últimos años, dice que mientras en la escuela primaria los maestros están muy ocupados en los aprendizajes básicos, en particular *leer, escribir, contar*; en la escuela secundaria los docentes especializados construyen su identidad profesional en torno a las disciplinas de referencia y añade que los docentes tienen una concepción de cada disciplina que se construye en función de la relación mantenida con cada una de ellas, de lo que piensan que esta aporta a los alumnos, a la demanda social, a los contenidos del currículum y al lugar que estos les otorgan.

Las diversas investigaciones o experiencias llevadas a cabo, entre ellas la de Estepa (1998), con la intención de analizar el nivel de conocimientos en lo referente a los contenidos básicos de Ciencias Sociales, en los estudiantes para Maestro de Educación Primaria, han constatado lo que ya veníamos presuponiendo, un desconocimiento por parte del alumnado universitario tanto de gran parte de los conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales, como de los procedimientos más elementales con los que trabaja nuestra área de conocimiento. En el mismo sentido se expresan Travé y Cuenca, (1998) Al analizar el conocimiento que tenían estos profesores en formación respecto a los problemas históricos y sus posibles aplicaciones y estrategias didácticas encontraron que la mayoría de los alumnos no supieron clasificar diferentes hechos históricos en un friso cronológico y mucho menos identificar e interpretar diferentes características sociales, políticas y económicas con sus correspondientes periodos o civilizaciones históricas. En esta experiencia, que tenía como objetivo analizar las posibilidades didácticas que los alumnos veían en el patrimonio histórico, el mismo fue considerado como un recurso interesante para la comprensión de las sociedades pasadas, asociándosele mayoritariamente el trabajo de contenidos conceptuales, obviando sus componentes procedimentales y actitudinales y se ponía en evidencia el modelo tradicional y academicista, vivenciado normalmente por los alumnos en su formación básica y en su preparación como futuros maestros.

Algo similar hemos podido constatar en un estudio que llevamos a cabo (Domínguez y Cuenca, 2001) con estudiantes para profesor; diecinueve de los cincuenta encuestados no recordaba ningún hecho relacionado con la historia europea. Los episodios a los que aludía el resto eran muy escasos, solo hacían mención a algún acontecimiento relacionado con la II Guerra Mundial y el resto de las respuestas, muy minoritarias, apuntaban a la C.E.E., a la Revolución Francesa, a la caída del muro de Berlín y la Guerra del Golfo. Si no hay planteamiento didáctico sin un posicionamiento

historiográfico que lo justifique, ¿cómo vamos a pensar que dicho posicionamiento se puede hacer sin un conocimiento, cuanto menos básico de la materia, en este caso la historia, que vamos a enseñar?

El plano metodológico el *inmovilismo* sigue amarrado al empirismo, al discurso expositivo, a la reproducción del conocimiento y a la escasez de recursos para conocer, interpretar y comprender los hechos históricos y el encadenamiento temporal de los mismos. López Facal (2000) confirma también el peso de la tradición en la adopción del modelo metodológico y reconoce que, pese a la capa de modernidad, asoman, aún hoy, valores y contenidos trasnochados y una práctica contradictoria con las finalidades formalmente declaradas. En términos semejantes, nos valemus nuevamente de lo que dice Audigier en la obra citada y es que, con independencia de las modificaciones sufridas por los currícula y los contenidos, hay una permanencia de lo que se denomina *epistemología práctica del docente*, en la cual los métodos activos están presentes de forma ambigua y una ausencia generalizada del uso de nuevos medios y tecnologías, pues, “aunque suenen campanadas mágicas en el discurso oficial”, la enseñanza sigue articulándose sobre la palabra del maestro y sobre los soportes del papel y el libro de texto.

La ausencia de conocimientos y de renovación en los métodos tiene mucho que ver con las concepciones declaradas por los docentes y este es un camino recientemente abierto a la investigación con trabajos como los de Cuenca, J. M^a y Domínguez, C. (2000 y 2002) y especialmente con el de Cuenca (2003). En todos se viene exponiendo que al patrimonio le atribuyen los futuros docentes un objetivo fundamental, la formación en valores como el respeto y la comprensión hacia las manifestaciones tanto de la propia como de otras culturas. En cambio son escasos los que reconocen el patrimonio como una fuente para el conocimiento social o como un recurso para comprender el medio en que vivimos y la mayoría opina que la visita al museo o a un yacimiento tiene más un carácter puntual que una actividad planificada. Pocos son los que consideran la necesidad de diseñar unidades didácticas en las que estuvieran plenamente integrados los elementos patrimoniales como signos de contenido sociohistórico.

Podemos deducir, a tenor de la investigación efectuada por Cuenca (2003) que los obstáculos para dotar de una dimensión didáctica a los referentes patrimoniales radican en buena medida en la dificultad epistemológica que sufre el profesorado para considerar el patrimonio desde una vertiente amplia y compleja que incluya la visión simbólico-identitaria, holística y sistémica, debida al desconocimiento, fundamentalmente, de la estructura interna de la materia objeto de estudio, lo que induce a que prevalezca una perspectiva monumentalista del patrimonio basada en adscripciones disciplinares categorizadas por la grandiosidad, el prestigio, la antigüedad o la belleza de las manifestaciones patrimoniales y la infravaloración de restos patrimoniales tecnológicos o etnológicos que difícilmente pueden cumplir con tales referentes restrictivos. De la misma infravaloración adolece el patrimonio documental y los archivos como instituciones para su custodia. Sin embargo cuando estos se plantean labores no solo de conservación y ordenación, sino de difusión, y el profesorado tiene formación e información sobre las mismas, se han podido llevar a cabo experiencias, a tenor de las llevadas a cabo por Estepa (2001), muy enriquecedoras.

Los obstáculos metodológicos tienen su origen en una visión tradicional reforzada por las experiencias dicentes de los profesores y el propio desconocimiento que antes hemos remarcado. Ello induce a situar a la mayoría del profesorado en formación inicial, en lo concerniente a la enseñanza/aprendizaje del patrimonio, en el segundo nivel de desarrollo profesional con respecto a la hipótesis de progresión fijada (Cuenca,

2003) y a constatar la escasa significatividad y presencia de los elementos patrimoniales en las propuestas curriculares y cuando éstos aparecen nunca son utilizados para trabajar contenidos procedimentales.

c) Otras cuestiones problemáticas

Son muchas más las cuestiones que afectan al patrimonio como objeto de conocimiento escolar, como determinar si los “documentos patrimoniales”, que por definición ya poseen un estatus ambiguo deben ser solo soportes o recursos para la enseñanza o convertirse por si solos en propios objetos de enseñanza y si hemos de dispensarle un tratamiento didáctico disciplinar en relación con la historia, historia del arte, antropología, la arqueología, pongamos por caso, puesto que cualquier planteamiento de los problemas sociohistóricos difícilmente pueden iniciarse o tratarse desde un ámbito solamente disciplinar, como es el caso de las identidades. En otro sentido, como hemos visto, la propia formación de los profesores impide asumir desde un marco pluridisciplinar los objetos patrimoniales.

Coincidimos con Tutiaux-Guillón (1999) en definir como punto para la reflexión indagar en la relación entre conocimientos históricos, objetos patrimoniales y tiempo histórico, ya que este se enseña normalmente a partir de una secuencia cronológica que va de lo más remoto a lo más próximo, aunque algunas propuestas fundamentadas aconsejan invertir el orden y situar el presente como el punto de incardinación entre el pasado y el futuro. La comparación con el presente ha de presentarse no como una ruptura sino como una continuidad entre el legado patrimonial y el futuro si no se corre el riesgo de quedarse en una visión nostálgica de dicho pasado.

Tendríamos igualmente que repasar aspectos que atañen al valor. Los conocimientos escolares se presentan bajo una supuesta objetividad, pero la enseñanza del patrimonio difícilmente puede hacerse sin recurrir a una escala axiológica. El origen del patrimonio ha ido unido a un sentido de la estética, de lo grandilocuente o extraordinario, de otra parte ha ido unido a un deseo de transmisión de la identidad colectiva. Tanto determinados lugares, como objetos, textos documentales, acontecimientos, personajes, son portadores de unos valores en los que se reconoce la comunidad, pero en alusión a la finalidad, la uniformidad de la enseñanza, dificulta adoptar una finalidad crítica sobre el patrimonio. Incluso si el patrimonio se presenta como el conjunto de bienes nacionales, y no se tiene en cuenta las muestras de un patrimonio más cotidiano, pero más próximo al alumno, el que se encuentra en el ámbito local, regional o comunitario.

Por último, como Tutiaux-Guillón señala, hay que determinar qué lazos median entre cultura común, cultura individual y los conocimientos escolares y profundizar en el conocimiento de la representación del mundo que se transmite a través de los contenidos, ya sean textos, imágenes, hechos emblemáticos, etc., y a través de las formas de enseñanza del patrimonio a partir de nuestras disciplinas.

A MODO DE COLOFÓN

Aunque no exento de dificultades, incluir el patrimonio como un componente curricular y propiciar el encuentro de los alumnos con el Patrimonio es abrir un camino de convergencia de la escuela con el mundo exterior y con sus problemas, educar para mantener una actitud crítica y de respeto por las reservas biológicas y por los signos diferenciadores de otras culturas, en cuanto a creencias y costumbres mediante el conocimiento de sus bienes patrimoniales y educar para despertar una conciencia proteccionista y de conservación del entorno y hábitat de nuestro planeta. En el plano formativo, dejar espacio en el currículum de los estudiantes para maestros para la puesta

en práctica de experiencias significativas de aprendizaje con el concurso de los bienes patrimoniales, y en el institucional, esperar que se intensifique una adecuada colaboración entre las entidades educativas y las dedicadas a custodiar y difundir los bienes patrimoniales para favorecer ese acercamiento y convergencia entre patrimonio y educación.

BIBLIOGRAFÍA :

- AUDIGIER, F. (1999): *L'éducation à la citoyenneté*, París, INRP.
- AUDIGIER, F. (2002): "Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas", en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 1,3-16.
- CUENCA, J. M^a y DOMINGUEZ, C.(2000) : "Un planteamiento socio-histórico para la educación infantil. El patrimonio como fuente para el trabajo de contenidos temporales", *Íber*, 23, 113-123 .
- CUENCA, J. M^a y DOMINGUEZ, C.(2002): "Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la formación inicial del profesorado de educación secundaria", en ESTEPA, J., DE LA CALLE, M. SANCHEZ, M. (Eds): *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, Palencia, E.S.L.A y AUPDCCSS.
- CUENCA, J. M^a (2003) *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. (Tesis doctoral inédita).
- DOMINGUEZ, C. y CUENCA, J.M^a: "Nacionalismos e identidades: estudio analítico de concepciones de maestros en formación inicial" en ESTEPA, J.; FRIERA, F.; PIÑEIRO, R. (edit) *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Oviedo, KRK-AUPDC. 2001.
- DOMINGUEZ, C. (2003): "El papel del patrimonio en la construcción de la identidad europea. Ante un reto educativo" en *Íber*, pp. 73-86.
- ESTEPA, J. (1998): *Proyectos curriculares de Ciencias Sociales para la investigación en el aula*, en TRAVE, G. y POZUELO, F.J. *Investigar en el aula*, Universidad de Huelva.
- ESTEPA, J. (2001): El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula", *Íber*, 30, 93-105.
- LE GOFF, J. (1998) *Introduction des Entretiens du Patrimoine*, en *Actes des Entretiens du Patrimoine. Patrimoine et passions identitaires*, París, Fayard.
- LOPEZ-FACAL, R. (2000): "Pensar históricamente. Una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia," *Íber*, 24, 46-54.
- LOWENTHAL, D. (1998): *El pasado es un país extraño*, Madrid, Akal.
- MATOZZI, I. : "La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición", en ESTEPA, J.; DOMINGUEZ, C.; CUENCA, J.M. : *Museo y patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva. Universidad de Huelva, 2001, pp. 57-96.
- MERCHAN, F. J. (2002): "El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículum", en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 1, 41-54.
- MORIN, E. (2000): *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, París, Seuil.
- MORIN, E. (1998): *Pensar Europa*, Barcelona, Gedisa.
- POULOT, D. (1998) *Le patrimoine et les aventures de la modernité*, en POLOT, D. (eds) *Patrimoine et modernité*, París, L'Harmattan.
- PAGÉS, J. (1994) "La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado". *Signos*, 13, 38-51.
- PRATS, LL. (1997): *Antropología y patrimonio*, Barcelona, Ariel.
- ROZADA, J, M^a (1997) *Formarse como Profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria*, Madrid, Akal.

CAMPAÑAS DE VERANO ENFOCADAS A SALVAR EL PATRIMONIO

Carmen Pérez García
mayperez@wanadoo.es

Universidad Politécnica de Valencia

El interés y los ríos de tinta que están motivando la recuperación del Patrimonio es más una ficción que una realidad, ya que nuestra sociedad día a día pierde o deja que se destruyan señas que son importantes para nuestra identidad.

Por esta razón, y enfocadas a la recuperación del Patrimonio no catalogado, que todavía es más vulnerable, se pensó realizar campañas de verano con los alumnos de últimos cursos de la especialidad de Conservación y Restauración de Obras de Arte de la Universidad Politécnica de Valencia. Siendo ya once años los que llevamos realizándolas, y un número elevado de obras los que se han salvado con este sistema.

Estamos asistiendo últimamente a una moda que, como todas, puede ser efímera la del seudo interés por el patrimonio cultural, en cualquiera de sus facetas, bien sea arqueológico, etnológico, paleontológico, arquitectónico, industrial, natural y hasta el inmaterial.

Esta de moda y bien visto, hablar de la importancia que tiene para comprender el pasado y por tanto para afianzar el futuro.

Todos parecemos estar de acuerdo en que, viviendo en una sociedad tan cambiante como la actual, estas raíces nos resultan imprescindibles para conseguir un desarrollo armónico. Pero esta realidad se toma en demasiadas ocasiones como una utopía, de la que nos gusta hablar, pero no actuar.

En principio, y siguiendo esta moda, el patrimonio es bueno. Eso sí, en tanto en cuanto no moleste, bien para trazar una carretera o para montar un aparcamiento o para construir una vivienda en un centro histórico protegido. Porque si uno de estos supuestos se cruza con un elemento patrimonial la cosa cambia y el defensor puede convertirse en detractor de la noche a la mañana y pensar que hay que destruir rápidamente y si puede ser sin dejar huella, mejor.

Y son los mismos próceres los que unas veces solicitan que una ciudad se declare patrimonio y otras, no tiemblan al consentir desmanes urbanísticos o destrucciones arqueológicas si el guión lo demanda.

Por tanto, en este momento histórico, somos los docentes los que tenemos en la mano la posibilidad de generar comportamientos en nuestros alumnos para que se interesen, de forma seria y con criterio, por el patrimonio. Y esto lo lograremos si

somos capaces de enfocar la docencia para que les haga capaces de valorar, respetar y por lo tanto defender, ese legado del pasado que es el patrimonio.

Por esta razón y desde mi asignatura de restauración en la Universidad Politécnica de Valencia llevo desarrollando una actividad que denominamos campañas de verano que están pensadas para los alumnos que terminan ese año la especialidad de restauración y con una meta que es siempre el salvamento de un elemento patrimonial que estaba en peligro de perderse.

Tienen además estas campañas dos objetivos: en primer lugar, por supuesto, el salvamento de la obra y en segundo lugar, enseñar a los alumnos que están finalizando sus estudios, a trabajar cara al público y también a trabajar cumpliendo unos plazos de entrega con la responsabilidad añadida de ser una obra real y viva.

De esta manera se han restaurado entre otras:

- Veinte cuadros pertenecientes a la iglesia del Carmen de Requena.
- Las pinturas murales de la iglesia de Olocau.
- Las pinturas murales de la ermita del Santo Cristo de Pego.
- El mural de la Virgen de la Merced en Garaballa.
- El retablo de Moya que quedo a falta de la última fase.
- Las grisallas renacentistas de la Mare de Deu de la Font en Castelfor.
- Las grisallas de San Pau de Albocacer.
- Las pinturas murales de la ermita de San Luis en Sintorres.

Para llevar a cabo estos trabajos, y con el fin último de que tengan el éxito deseado, durante el curso se estudian, en grupo, todos los aspectos referentes a la obra, tanto desde el punto de vista histórico, como artístico, iconográfico y estético.

Se toman muestras de sustrato, pigmentos, aglutinantes y barnices así como de la suciedad de la superficie. Con este conocimiento profundo y científico de la obra cualquier actuación que planteemos es más correcta.

También se realiza un estudio fotográfico muy completo con luz natural, luz ultravioleta e infrarroja que nos proporciona información de si tiene repintes o intervenciones posteriores a su ejecución, o si se realizó con dibujo subyacente o directamente.

También se elabora un estado de deterioro y una propuesta de intervención para, durante el curso, discutir sobre la mejor manera de intervenir.

Además de solicitar que cada alumno realice un presupuesto de lo que costaría restaurar la obra con previsión de materiales, andamios...

De todos estos años que llevamos trabajando hemos de decir que siempre ha sido una experiencia muy positiva y con bastante proyección social por las siguientes razones:

1. Se trabaja *in situ*.
2. Se trabaja cara al público, por lo que todo el pueblo puede ver que hacemos y cómo lo hacemos y siempre nos preguntan y se interesan por nuestro trabajo.
3. Estas campañas son sin ánimo de lucro. A la entidad que las acoge no le cuesta más que pagar los materiales y la manutención de los alumnos.
4. Son voluntarias porque los alumnos ya han terminado su formación académica.

Como consecuencia de todo lo anterior creo que logramos dos hitos importantes:

Por un lado, afianzamos los conocimientos que el alumno ha ido adquiriendo durante sus años de estudio en la Universidad. Dándole además un carácter eminentemente práctico, no sólo por la propia intervención que van a realizar, sino también por el hecho de tener que mirar la obra desde todas las vertientes. Como restauración de un bien cultural y como parte de su proyecto empresarial, pues no olvidemos que durante sus años de estudio hemos hecho hincapié en el valor artístico de las obras, pero en pocas ocasiones les hemos hecho ver la necesidad que van a tener, una vez que dejen la Universidad, de tener que enfrentarse a cualquier restauración desde un punto de vista puramente empresarial.

Por otro lado, gracias a estas campañas que realizamos *in situ*, como he comentado con anterioridad, vamos a ser capaces de hacerles comprender que en una restauración, además del trabajo bien hecho, existen otros factores, que deben tener en cuenta y que serán muy importantes para la conservación de la obra en un futuro. Y me refiero a la capacidad que tenemos, en ese momento, de poder transmitir a los habitantes de la zona dónde estamos llevando a cabo la intervención, la importancia de su patrimonio, el valor añadido del mismo, y el papel tan importante que juegan. Debemos ser conscientes de que todo aquel que conoce el valor de sus bienes, se convierte en el mejor defensor de los mismos.

Vamos a poner como ejemplo la campaña del último verano, realizada en la ermita de San Luis en Sintorres perteneciente a la provincia de Castellón.

La entidad promotora fue la Fundación Blasco de Alagón, una entidad sin ánimo de lucro dedicada a la restauración de patrimonio no catalogado.

Lo restauradores eran catorce alumnos de la asignatura Conservación y Restauración II que es la que yo imparto.

La ermita es una construcción del siglo quince decorada en el diecisiete con tejado a dos aguas arcos de medio punto y una pequeña espadaña.

Se decora con motivos florales y una serie de ángeles músicos.

Es un conjunto singular y único en la zona.

La problemática que presentaba era:

1. El deterioro propio del paso del tiempo.
2. Barridos de la policromía por filtraciones de lluvia por la techumbre.
3. Zonas con pulverulencias debidas a medios aglutinantes.

4. Sales provocadas por las humedades de capilaridad que le aportaban unos jardines perimetrales.
5. Graffiti y agresiones provocadas por el hombre, ya que en un tiempo se utilizó de almacén de abonos.
6. Suciedad de superficie provocada por el paso del tiempo, por la problemática reseñada y por el uso litúrgico.

Se procedió, en primer lugar, a una limpieza mecánica de la superficie con aspiradores de baja potencia, brochas de distintas durezas, gomas de borrar, esponjas wuisar de distintas durezas y lápices de fibra de vidrio.

Una vez limpia la superficie se procedió al sentado del color en aquellas zonas que lo necesitaban utilizando para este trabajo resina de paraloid B77 disuelto en xileno a distintas concentraciones.

Las grietas se estucaron con materiales sintéticos buscando flexibilidad, y la reintegración se realizó con colores al agua para asegurar su reversibilidad. Se trabajó, como siempre, con los criterios de máximo respeto por la obra y utilizando materiales reversibles.

Se realizó en el tiempo previsto. Todo el pueblo paso a vernos trabajar y la obra tuvo una gran repercusión en los medios de comunicación.

Los participantes fueron:

- D. Juan Pérez Miralles y Dña. Inmaculada Ribelles Albers, como profesores adjuntos.
- Dña M^a Carmen Millán. Catedrática de Física Aplicada de la Universidad Politécnica de Valencia, que fue la encargada de la realización de la analítica.
- Dña. Laura Peñaroya, como gerente de la Fundación Blasco de Alagón.
- Los alumnos de la promoción 1992-1993.

BIBLIOGRAFÍA:

Il Colore nell'edilizia storica: riflessioni e ricerche sugli intonaci e le coloriture, suppl. al "Bollettino d'Arte, n. 6, 1984".

Conservazione dei monumenti, atti della Sez. II dell'Associazione Termotecnica Italiana, Firenze 25-27 settembre 1974, Milano 1976.

E. Armani., L'indagine sugli intonaci dell'edilizia storica veneciana, "Il colore nell'edilizia storica", suppl. Al Bollettino d'Arte, n 35-36, Parte I, 1986.

R. Kultzen, Relazione e proposte al problema della graduale rovina degli affreschi rinascimentali sulle facciate delle case romane, "Facciate dipinte", Genova 1982.

M.C. Marinozzi, Le tecniche edilizie del Seicento: le opere in travertino, "Ricerche di Storia dell'Arte", 20, 1983.

F. Massazza, M. Pezzuoli, Some teachings of roman concrete, "Mortars, cements and grouts", Roma 1981.

LA PLAZA, ESPACIO PATRIMONIAL SINGULAR.

Candelaria Sequeiros Pumar
de lsepuc@uco.es

Francisco Valverde Fernández
de lvafef@uco.es

Miguel Loma Rubio
gtllorum@uco.es.

Universidad de Córdoba.

Es una realidad incuestionable que todo lo relacionado con el patrimonio ha alcanzado en los tiempos actuales una gran importancia en las sociedades desarrolladas. Se habla de patrimonio en todas partes, en los medios de comunicación, en el Parlamento, en los ayuntamientos, en casa, en las escuelas, lo que pone de manifiesto la importancia de este tema. A pesar de ello no siempre ha existido el concepto de patrimonio, ni el deseo, por tanto, de preservar para las generaciones futuras retazos del pasado o de la propia realidad actual.

El concepto que hoy tenemos de patrimonio es muy reciente y, aunque sus manifestaciones más tenues y lejanas se remontan al periodo renacentista, no alcanzan verdadera importancia hasta el siglo XIX. Desde entonces dicho concepto ha evolucionado muy rápidamente. En un primer momento sólo se valoró para catalogar un bien como patrimonial la antigüedad de éste, su calidad estética o su monumentalidad. Con el tiempo este concepto evolucionó y paulatinamente el patrimonio se fue entendiendo como algo más general que afecta tanto a la riqueza del medio natural como a todas las manifestaciones de la actividad humana en la medida en que contribuyen a constituir las señas de identidad de una comunidad. Se ha pasado por tanto a considerar que el bien patrimonial no lo es sólo por su posible valor histórico, artístico o material, sino por el significado que dicho bien tenga para una comunidad y porque ésta considere conveniente preservarlo para futuras generaciones.

Estos cambios se explican por el auge que en el mundo actual están adquiriendo nuevas realidades como la democratización de la cultura; la ecologización del mundo, que conlleva una valoración del medio natural como integrante del patrimonio; el mayor gusto e interés por el pasado; el aumento del nivel de vida que nos permite preocuparnos por algo más que lo puramente perentorio; la utilización del patrimonio como un bien de consumo en la sociedad del ocio y del turismo; la percepción del patrimonio como un factor de desarrollo y de la ordenación del territorio, etc.⁷ Todo ello ha llevado a considerar el patrimonio como algo que nos pertenece y nos afecta a todos en cuanto a su conocimiento, disfrute y responsabilidad en su conservación.

Esto explica el interés mostrado hacia el patrimonio por diferentes instituciones que están interviniendo cada vez más y de forma positiva en todo aquello que le concierne,

⁷ A. HERNÁNDEZ (1998): "El tratamiento didáctico del patrimonio artístico en la E.S.O. y en el Bachillerato", en AA.VV. *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales (Arte)12*, Zaragoza, 215-258.

restauración, conservación, y puesta en valor para su aprovechamiento y disfrute, ya que pretenden potenciar su conocimiento y la necesidad de concienciar sobre su conservación y transmisión.

En este sentido el papel de las instituciones educativas es fundamental ya que tienen en sus manos la posibilidad de concienciar a las nuevas generaciones sobre los aspectos anteriormente aludidos. Por ello no debe extrañarnos que entre los objetivos marcados para el desarrollo de la Educación Primaria y Secundaria se fomente el conocimiento y valoración del patrimonio natural y cultural y se promueva la contribución activa en su defensa, conservación y mejora.

No obstante, como resultado de nuestra experiencia profesional, podemos constatar que nuestro alumnado presenta lagunas muy importantes en relación con el patrimonio, su conocimiento y valoración, por lo que abogamos por un mejor aprovechamiento didáctico, en todos los niveles educativos, de la realidad patrimonial, tan rica y cercana en nuestro entorno y tan susceptible de ser tratada de modo interdisciplinar.

En esta labor de intentar acrecentar la presencia del patrimonio en la escuela, consideramos que la ciudad puede jugar un papel importante. Efectivamente, "la ciudad es, en sí misma, un agente educativo y así ha sido entendido por las diferentes civilizaciones. Un lugar donde las personas se reúnen para convivir, para aprender, para participar en la vida social y política, para ejercer sus derechos de ciudadanos"⁸. Por otro lado, es un lugar especialmente dotado de valores patrimoniales y ese patrimonio sirve para definir y dar contenido propio a una sociedad en su dimensión actual o en su devenir histórico, pues no hemos de olvidar que el patrimonio urbano de nuestros pueblos y ciudades se nos revela como un legado de siglos que condensa su pasado, como una página viva y palpitante de las respectivas historias locales.

Pero dentro de la ciudad en su conjunto, es en los cascos históricos donde se condensan estas cualidades, aunque dado el deterioro que habitualmente los ha venido caracterizando, en los últimos años se está asistiendo a un intento de recuperarlos, lo que presupone la revitalización urbanística y funcional de sus estructuras comúnmente deterioradas para que sean vividos por los ciudadanos. Cada vez más a menudo la gente ve en el casco antiguo el verdadero espacio colectivo urbano en el que encontrarse y recuperar la propia identidad del grupo. Hay quien sostiene que la verdadera ciudad adecuada a las necesidades del hombre moderno es paradójicamente la ciudad antigua, ya que "el centro histórico constituye la pieza más representativa del paisaje de nuestras ciudades y su significado desborda ampliamente el papel que le correspondería en función de su superficie, actividad económica o volumen demográfico. Constituye el espacio simbólico por excelencia y sirve para identificar y diferenciar a nuestras ciudades"⁹.

⁸ C. GÓMEZ-GRANELL e I. VILA (Coord.) (2001): *La ciudad como proyecto educativo*, Barcelona, 14.

⁹ M.A. TROITIÑO VINUESA (1996): "Las ciudades españolas patrimonio de la humanidad: problemática y realidad actual", en AA.VV.: *Córdoba patrimonio cultural de la humanidad. Una aproximación geográfica*, Córdoba, 32-33; R. PANELLA (1993): "Una estrategia para la recuperación", en AA.VV. *Estrategias de intervención en centros históricos*, Valencia, 10 y 13.

Pero además, hoy las ciudades monumentales deben ser consideradas en su conjunto porque la ciudad es un todo configurado por una morfología urbana, en la que, en su trama, se insertan y se explican todos y cada uno de sus monumentos como resultado del proceso de creación de la ciudad a lo largo del tiempo. En este todo, por tanto, también el conjunto de la trama tiene un valor patrimonial inseparable de los monumentos, que dejan de ser elementos aislados y pasan a estar contextualizados en su entorno. Por otro lado, no debemos desechar o minusvalorar las posibilidades que desde este mismo punto de vista puedan brindarnos los espacios periféricos de la ciudad reciente y los nuevos elementos patrimoniales de estos espacios nuevos o del mismo recinto histórico (mediante intervenciones actuales), que pueden servirnos para conocer la realidad actual, la ciudad de hoy con sus problemas específicos.

Por todo ello la ciudad y fundamentalmente su casco histórico, puede ser considerada como una realidad especialmente adecuada para el conocimiento del patrimonio, dada la abundancia de elementos patrimoniales que nos brinda, la importancia histórico-artística y cultural de dichos elementos y las posibilidades de trabajo que nos ofrece por su inmediatez. Por eso, a nuestro modo de ver, el carácter didáctico del patrimonio urbano tiene múltiples facetas por cuanto la ciudad puede ser usada didácticamente para el conocimiento del hecho urbanístico en sí mismo y también para el conocimiento de múltiples fenómenos que en la ciudad marcan su impronta: hechos geográficos, históricos, artísticos, sociales, económicos, culturales. etc.

Concretando en los elementos constitutivos de la trama urbana, uno de los que presenta unas mayores posibilidades didácticas para el estudio del patrimonio es la plaza¹⁰. Efectivamente, en la ciudad la plaza se nos revela como uno de los elementos de más singular significación de los que constituyen la trama urbana, por haberse erigido en símbolo, a través de la historia, de la vida de la propia ciudad y haber reunido en ella a lo largo del tiempo algunos de los elementos más singulares y representativos de la memoria colectiva de sus habitantes.

La plaza ha sido el ámbito elegido por la ciudad para la ubicación en ella de todo un conjunto de elementos que perpetúan en la memoria las múltiples funciones que han venido definiendo la vida urbana: civiles, religiosas, administrativas, comerciales, institucionales, etc. y todo ello mediante la ubicación en ella de un conjunto de elementos significativos de dichas funciones: monumentos, edificios de enorme singularidad artística y funcional, mobiliario, etc.

¹⁰ Sobre la utilización didáctica de la ciudad en general y de la plaza en particular pueden verse algunos de los trabajos de nuestro grupo, entre ellos: C. SEQUEIROS, M. LOMA y F. VALVERDE (1996): "Aproximación didáctica al análisis de las transformaciones espacio-temporales de la ciudad como realidad perceptible", en: M.P. DÍAZ BARRADO, *Las edades de la Mirada (Actas del Primer Congreso sobre la Imagen en la Historia)*, Salamanca, pp. 167-171; F. VALVERDE, C. SEQUEIROS y M. LOMA (1997): "La plaza: un espacio urbano plurifuncional a recuperar también para la infancia", en: *Infancia urbana y vida cotidiana (Actas de las Jornadas "Los Niños en la Ciudad", Madrid, septiembre 1996)*, Madrid, pp. 191-193 y M. LOMA, F. VALVERDE, J. de PRADO y C. SEQUEIROS (2000): "Una propuesta de intervención educativa para la difusión del patrimonio urbano", en *1º Congreso Internacional "Las ciudades históricas. Patrimonio y Sociabilidad"*, Córdoba, 515-524.

Desde el punto de vista físico, espacial, urbanístico..., su cambio de escala respecto del otro elemento definidor de la trama urbana, la calle, la ha convertido en lugar de encuentro, de relación, de vida social, recogiendo la significación del ágora, foro, zoco, plaza mayor, en los distintos contextos.

En orden a estas consideraciones, creemos que la plaza, aún cuando no podemos aislarla del resto del tejido urbano, por su complejidad morfológica y funcional, se nos revela como un microcosmos que constituye un elemento importante para el conocimiento de la ciudad. Por tanto, la proponemos como centro de interés que nos ayude a conocer la complejidad de los fenómenos que conforman la realidad urbana y su riqueza patrimonial.

Comúnmente, desde un punto de vista morfológico, en la plaza, bien en su espacio libre central o bien en su recinto perimetral, aparece un variado conjunto de elementos cuyo análisis puede servir al alumnado para reflexionar sobre las múltiples circunstancias que han contribuido a construir su ciudad.

Así, la presencia habitual en la plaza de un edificio religioso o asistencial, iglesia, convento, oratorio, hospital, al tiempo que brindará al alumnado la posibilidad de reconocimiento de los diferentes estilos artísticos, le pondrá en la pista de la importancia de la Iglesia en el pasado, no solo por la fastuosidad del edificio o edificios religiosos que aparecen en su perímetro, sino también porque en ocasiones la plaza surgió por la necesidad de dar prestancia a alguno de ellos o para la realización de las funciones religiosas emanadas de los mismos, con lo que se puede analizar el papel de la institución eclesial como uno de los agentes configuradores del espacio urbano.

Del mismo modo, las casas señoriales que con frecuencia se levantan en las plazas son testimonio del prestigio social de la nobleza en tiempos pasados y, más recientemente, de la burguesía. Dichas clases también han actuado como configuradoras de la trama de la ciudad, en tanto que, en ocasiones, la plaza se abrió para las necesidades que demandaban dichos edificios y sus dueños: acceso, servicios, deseo de ostentación, etc. Por otra parte estas construcciones sirven al alumnado para el conocimiento de las características constructivas y ornamentales de la arquitectura civil.

Junto a estos agentes sociales, las instituciones, fundamentalmente las de carácter municipal, también han dejado huella del importante papel que han venido desarrollando en la vida ciudadana a lo largo del tiempo. Por ello es también frecuente la aparición en el ámbito de las plazas de edificios administrativos e institucionales: ayuntamiento, pósito, mercado, cárcel, etc., que evidencian igualmente el papel de la administración como ordenadora del proceso de urbanización de la ciudad, y sirven como recurso didáctico para la formación histórico-artística del alumnado, dado que generalmente se trata de edificios singulares y de cierto porte.

En definitiva, la plaza puede ser, por lo tanto, un referente histórico en el que nuestro alumnado puede observar como se plasma en ella de una forma evidente la significación política, económica y social que las clases privilegiadas (nobleza y clero) alcanzaron en el antiguo régimen, y posteriormente la burguesía; y la que han tenido las instituciones ciudadanas a lo largo de la historia. Como resultado de la significación y actuación de esos diferentes agentes sociales, la plaza se revela también como lugar privilegiado para analizar el papel de los mismos como configuradores de la trama urbana,

de su diseño y de la presencia en ella de multitud de elementos formales y funcionales, todos los cuales contribuyen a la creación de su riqueza patrimonial.

Pero la reflexión sobre el significado de los diferentes edificios singulares que podemos encontrar en las plazas no ha de hacernos olvidar que lo mismo debemos plantearnos también en relación con el resto del caserío que las conforma, porque "la vivienda es un reflejo de la sociedad y de su forma de vida. Su evolución forma parte de su herencia histórica hasta el devenir actual... (y) ...existe una dinámica evolución histórica que modificando las estructuras preexistentes ha ido evolucionando, adecuándose a los nuevos conceptos de forma de vida en cada momento histórico"¹¹. Por tanto, el análisis de su tipología, su funcionalidad y su proceso evolutivo nos pone en contacto también con sus indudables valores patrimoniales que son exponentes de diferentes modos de vida ciudadana todavía vigentes algunos de ellos y en otros casos con disfunciones evidentes. Podremos analizar, por tanto, las características de las construcciones propias de la arquitectura popular, de las casas de vecindad, de las casas bloques actuales, así como las intervenciones recientes en dicho caserío, que pueden obedecer tanto a criterios historicistas como a intenciones rupturistas. Todo ello significa el análisis de los diferentes prototipos arquitectónicos, de sus estilos artísticos, de sus elementos ornamentales, así como la reflexión sobre los cambios que la evolución urbana introduce en las dimensiones, volúmenes, estilos, funcionalidad, tanto del parque edificatorio como del trazado y dimensiones de la trama urbana mediante cambios en las alineaciones de los edificios, rupturas de la trama con la creación de espacios públicos nuevos o cambios en la misma con la desaparición o empequeñecimiento de otros espacios.

Indudablemente todo lo anterior también nos permite reflexionar sobre el papel de las instituciones en la política de la ordenación del escenario urbano, la presión de los diferentes intereses de los agentes sociales o el reciente papel del asociacionismo ciudadano en los procesos de construcción de la ciudad.

Junto a todo lo anterior, funcionalmente la plaza ha sido escenario de la vida de relación de los ciudadanos, convirtiéndose en lugar de estancia. Desde el momento en que nuestras ciudades acusan la eclosión de la circulación rodada, en las plazas en las que se quiso mantener dicha función fue necesaria la separación de su espacio en dos ámbitos: el de estancia y el de circulación. En consecuencia ha sido preciso diferenciar dichos ámbitos concediendo mayor prestancia al reservado a la relación ciudadana, mediante la aparición en él de un mobiliario generalmente específico: bancos, farolas artísticas, jardines, parterres, fuentes, etc. Frecuentemente se aprovecha también este ámbito ennoblecido para la ubicación en él de monumentos y estatuas. El análisis de estos hechos sensibiliza al alumnado sobre el papel simbólico y representativo que la plaza ha adquirido en muchas ocasiones y le da pie para abordar el estudio de aspectos históricos, literarios, científicos, etc.; por ejemplo adentrándose en el conocimiento de la biografía del personaje ilustre que aparece efigiado en el monumento o en las circunstancias del acontecimiento que en él se conmemora. Las mismas consideraciones podrían hacerse en relación con las diferentes denominaciones de las plazas y sus cambios en el tiempo. Del mismo modo la presencia de zonas ajardinadas puede tomarse como punto de partida para abordar el estudio de la flora habitual en la jardinería y las tendencias en su diseño, así como la importancia que las zonas verdes suponen para el desahogo de la vida ciudadana.

¹¹ F. RIOBÓO (2002): *Una forma de entender la problemática patrimonial*, Córdoba, 74.

Por este papel en la vida de relación ciudadana también la plaza ha recogido un conjunto de actividades significativas: funciones comerciales, artesanales, de celebración de acontecimientos o efemérides religiosas, políticas, festivas, etc. Esto nos permite reflexionar sobre la significación de las diferentes actividades funcionales que se desarrollan en las plazas de manera habitual o esporádica, en los momentos presente o en el pasado, lo que nos puede llevar a la valoración del dinamismo funcional de las mismas y a pulsar la valoración ciudadana de los espacios urbanos por su significación socioeconómica, así como a constatar los cambios funcionales que se operan en estos espacios o en sus edificios. Cuando esta actividad funcional no perviva, ni tampoco vestigios de la misma ni en su recinto ni en sus edificios, será conveniente estimular la curiosidad del alumnado remitiéndole a las fuentes que puedan ilustrar la importancia de estas actividades o acontecimientos.

Con frecuencia, también podemos hacer reflexionar al alumnado sobre un fenómeno común: la mayoritaria ocupación del espacio de la plaza para el aparcamiento espontáneo de vehículos. En el proceso de recuperación de los cascos históricos para el disfrute del ciudadano, es posible ante estas circunstancias reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes de la peatonalización de los centros históricos, y, en concreto, de la necesidad de liberar del estacionamiento incontrolado de vehículos a muchas de sus plazas para poder disfrutar de su belleza y para recuperar sus ámbitos para la realización de actividades de relación de los ciudadanos. Esas actividades, razón de ser de muchas de nuestras plazas, en muchos casos han desaparecido de ellas por la creación de espacios específicos para su realización (mercados, teatros, plazas de toros, etc.) Por ello, en los momentos actuales, los agentes ciudadanos están potenciando la realización en el ámbito de las plazas de nuevas actividades de carácter lúdico, cultural, social, artesanal, etc., que puedan volver a convertirlas en lo que fueron, el corazón vital y funcional de nuestras ciudades.

Las plazas a las que hemos hecho referencia en las reflexiones antecedentes y la tipología de las mismas que en ellas subyace, presentan un común denominador: su relativa importancia espacial y el porte arquitectónico y constructivo de su recinto perimetral. En definitiva son plazas de cierto valor urbanístico reflejado en sus, en general, considerables dimensiones. Junto a ellas, también encontramos en la trama urbana otras, por lo común pequeñas, que con el cambio de escalas operado en la ciudad han perdido su significación y funciones. Nos referimos a plazas residuales, por lo general cruces o ensanches de calles o restos de antiguos adarves de la ciudad medieval y de sus recintos amurallados, que si bien hoy no tienen envergadura ni morfológica ni funcional deben darse a conocer también al alumnado para evidenciarle el complejo proceso evolutivo de construcción de la ciudad.

En consecuencia, la puesta en práctica de las reflexiones antecedentes ha de servir, sin duda, para concienciar al alumnado, desde las instituciones educativas, de la necesidad de recuperar el patrimonio urbano y en concreto de la recuperación de las plazas como ámbitos especialmente ricos en la calidad de sus valores patrimoniales y como propiciadores de la vida de relación y, en consecuencia, como dispensadores de la calidad de vida a que aspiramos en nuestra ciudades.

PAISAJES CULTURALES Y OTROS NUEVOS CONCEPTOS CON POTENCIALIDAD EDUCATIVA.

Ana M^a Aranda Hernando
aranda@usal.es

M^a Jesús Bajo Bajo
mjbajo@usal.es
Universidad de Salamanca.

INTRODUCCIÓN

Desde el último tercio del siglo XIX se han llevado a cabo investigaciones geográficas sobre las relaciones entre el hombre y el medio natural, integrando en ellas los procesos históricos de adaptación del hombre y de la sociedad al medio, y dando contenido a muchos conceptos geográficos concernientes al ámbito rural y al urbano. Es de esta forma como se venían entendiendo los conceptos de paisaje rural y de paisaje urbano, con su multiforme contenido. El concepto de paisaje es demasiado amplio y está demasiado arraigado en el lenguaje vulgar como para no necesitar calificativos que precisen su contenido y carácter.

En los últimos veinte años, el interés suscitado por los problemas medioambientales y su relación con la ordenación del territorio a diversas escalas, ha creado a su vez un conjunto de conceptos, algunos de los cuales están en fase de discusión científica. Los conceptos objeto de esta comunicación se están utilizando internacionalmente para llegar a acuerdos medioambientales de ordenación territorial o protección de determinados espacios, existencia práctica que coexiste con la formalización de acuerdos sobre sus contenidos.

La divulgación de estos términos a través de los medios de comunicación, y su apropiación por los agentes económicos con fines de aprovechamiento y transformación del espacio, completan este panorama en el que los nuevos conceptos pugnan por encontrar su lugar y su contenido.

Se ha escogido el concepto de Paisaje Cultural como ejemplo de estos conceptos, aunque no es el único. A través de él se examinarán algunas contradicciones existentes en el ámbito de la educación, en la cual, la pervivencia de conceptos anteriores está dificultado el conocimiento y la comprensión de nuevas realidades que surgen y crecen en nuestro entorno.

LOS PAISAJES CULTURALES.

El concepto de paisajes culturales procede del término "Cultural Landscapes" que se viene utilizando desde hace unos diez años para concretar y delimitar el ámbito espacial de protección de determinados bienes culturales. Este concepto se ha venido configurando principalmente a través de una serie de documentos de la UNESCO sobre preservación del patrimonio cultural, y ha dado lugar a numerosas iniciativas acordadas en las diversas Convenciones celebradas a nivel mundial.

"There exist a great variety of Landscapes that are representative of the different regions of the world. Combined works of nature and humankind, they express a long and intimate relationship between peoples and their natural environment.

Certain sites reflect specific techniques of land use that guarantee and sustain biological diversity. Others, associated in the minds of the communities with powerful beliefs and artistic and traditional customs, embody an exceptional spiritual relationship of people with nature.

To reveal and sustain the great diversity of the interactions between humans and their environment, to protect living traditional cultures and preserve the traces of those which have disappeared, these sites, called cultural landscapes, have been inscribed on the World Heritage List."

<http://whc.unesco.org/exhibits/cultland/categories.htm>

En España, el término Paisaje Cultural está adquiriendo contenido gracias al trabajo de diversas instituciones y de dos equipos de investigación distintos como los de Arqueología del CSIC, y el de F. Zoido de la Universidad de Sevilla. Asimismo, la aplicación de los acuerdos de la Convención Europea del Paisaje de 2000 y la declaración de Aranjuez como Paisaje Cultural Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en 2001, han de contribuir a su consolidación científica, práctica, y posiblemente educativa.

EL CONCEPTO DE PAISAJE COMO PATRIMONIO

La Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural de 1972 definió el Patrimonio Cultural y el Patrimonio Natural, y esas definiciones permiten ilustrar perfectamente el cambio de concepto que ha tenido lugar desde entonces.

I. DEFINICIONES DEL PATRIMONIO CULTURAL Y NATURAL ARTICULO 1

A los efectos de la presente Convención se considerará "patrimonio cultural": los monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia,

los conjuntos: grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia,

los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza así como las zonas incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico.

ARTICULO 2

A los efectos de la presente Convención se considerarán "patrimonio natural": los monumentos naturales constituidos por formaciones físicas y biológicas o por grupos de esas formaciones que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico,

las formaciones geológicas y fisiográficas y las zonas estrictamente delimitadas que constituyan el habitat de especies animal y vegetal amenazadas, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico,

los lugares naturales o las zonas naturales estrictamente delimitadas, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la ciencia, de la conservación o de la belleza natural,

(F.Zoido 2000)

En el texto de 1972 el paisaje es concebido como una unidad estructural, pero que ha de ser considerada desde dos ámbitos claramente diferenciados: el natural y el humano.

Esta declaración tiene antecedentes en las de 1956 de protección de los lugares arqueológicos con su entorno, en la de 1962 de protección de la belleza y del carácter de los lugares y paisajes, que reconocía que la protección no se ha de limitar a estos, sino que se ha de extender también a los lugares y paisajes cuya formación se debe total o parcialmente a la mano del hombre, y la Recomendación de 1968 sobre la conservación de los bienes culturales que la ejecución de obras públicas o privadas pueda poner en peligro, entendiéndose por "bienes culturales"

"... tanto inmuebles, como los sitios arqueológicos, históricos o científicos, los edificios u otras construcciones de valor histórico, científico, artístico o arquitectónico, religiosos o seculares, como incluso los conjuntos de edificios tradicionales, los barrios históricos de zonas urbanas y rurales urbanizadas y los vestigios de culturas pretéritas que tengan valor etnológico."

Recomendación sobre la protección, en el ámbito nacional, del patrimonio cultural y natural. 16 de noviembre de 1968 París

El término "bienes culturales" también incluye en esta Recomendación el marco circundante de dichos bienes.

El cambio experimentado en los años siguientes sobre el concepto de paisaje queda ilustrado por la reciente creación del Premio Internacional UNESCO Melina Mercouri destinado a recompensar ejemplos excepcionales de salvaguarda de los paisajes culturales del mundo. Responde a una nueva necesidad identificada por el Comité del Patrimonio Mundial: que los paisajes culturales son un concepto más amplio que el convencional de "monumentos" o "sitios" y que su protección constituye una de las primeras prioridades de hoy.

EL PAISAJE Y LA CONVENCION DEL PATRIMONIO MUNDIAL

La Convención del Patrimonio Mundial de 1992 definió el patrimonio del mundo elaborando una lista de sitios cuyos notables valores naturales o culturales deben ser conservados para toda la humanidad, esforzándose en garantizar su protección mediante una cooperación más estrecha entre los países. Antes de esta fecha, la Convención del Patrimonio Mundial reconocía los sitios por sus características naturales o culturales, pero desde 1992 aparece la denominación de paisajes culturales como una categoría aparte, merecedora de protección, creando el primer instrumento jurídico internacional que reconoce y protege esos lugares.

Los paisajes culturales se conciben como la representación de la "labor conjugada de la naturaleza y del ser humano" que se recoge en el Artículo 1 del tratado; ilustran la evolución de la sociedad y de los asentamientos humanos a lo largo del tiempo, influidos por los imperativos materiales y las posibilidades que ofrece el entorno natural.

La expresión "paisaje cultural" abarca diversas manifestaciones de la interacción entre las personas y su entorno natural, reflejando a menudo técnicas concretas de explotación sostenible de las tierras o una relación espiritual asimismo concreta con la naturaleza.

La Convención define tres categorías de paisajes culturales

1. El más fácil de identificar es el paisaje claramente definido, concebido y creado de forma intencionada por seres humanos. Esta categoría incluye paisajes de jardín o parques construidos por razones estéticas que son a menudo (pero no siempre) asociados a edificios y conjuntos religiosos.

2. La segunda categoría incluye los paisajes que se han desarrollado orgánicamente, un paisaje que resulta de un imperativo inicial social, económico, administrativo y/o religioso y que ha adoptado su forma actual en asociación con y en respuesta a su entorno natural. Dichos paisajes reflejan este proceso de evolución en su forma y características propias. Se dividen en dos subcategorías:

un paisaje vestigio (o fósil) es aquel donde el proceso evolutivo se detuvo en un momento dado, ya fuera de manera abrupta o a lo largo de un periodo. Sus características distintivas significativas son, sin embargo, aún visibles en forma material;

un paisaje viviente es aquel que ha conservado un papel social en la sociedad contemporánea estrechamente vinculado al modo de vida tradicional y en el cual el proceso evolutivo sigue en curso. Además, muestra pruebas materiales importantes de su evolución a lo largo del tiempo.

3. La última categoría es la del paisaje cultural asociativo. El hecho de incluir este tipo de paisaje en la Lista del Patrimonio Mundial es justificable más en virtud de las poderosas asociaciones religiosas, artísticas o culturales del elemento natural que por las pruebas culturales materiales, que pueden ser mínimas, o incluso inexistentes.

4.

Los paisajes culturales muestran la indivisibilidad de la naturaleza y de la cultura, al integrar respuestas espirituales, materiales y tecnológicas de los seres humanos a su entorno. Así lo reconoce la Convención de 2000 cuando declara:

Artículo 1 - Definiciones

Para los fines de esta Convención:

a) «Paisaje» designa cualquier parte del territorio, tal como es percibida por las poblaciones, cuyo carácter resulta de la acción de factores naturales y/o humanos y de sus interrelaciones;

(...)

d) «Protección de los paisajes» comprende las actuaciones para la conservación y el mantenimiento de los aspectos significativos o característicos de un paisaje, justificados por su valor patrimonial que proviene de su particular configuración natural y/o de la intervención humana;

LA INVESTIGACIÓN Y LA APLICACIÓN DEL CONCEPTO DE PAISAJE CULTURAL

El grupo de investigación que en la actualidad contribuye más activamente a la conceptualización del Patrimonio Cultural es el del investigador del CSIC F.J. SÁNCHEZ PALENCIA, que en sus trabajos acerca de los sitios arqueológicos de Las Médulas (León) y El Cabaco (Salamanca) integra la relación yacimiento-entorno, haciendo explícita esa conceptualización y promoviendo la protección de los espacios y su conocimiento.

“En la última década un amplio equipo de investigadores hemos llevado a cabo un proyecto de investigación que, más allá de sus objetivos científicos y basándose en ellos, ha procurado contribuir a la mejor valoración y difusión de la Zona Arqueológica de Las Médulas (ZAM).

Esa doble intención de valorar y difundir no ha tenido una simple finalidad de orden práctico, que obviamente la ha de tener por definición, sino que alcanza sobre todo a una renovación de profundo contenido conceptual. En efecto, Las Médulas es un bien de interés cultural que se ajusta a la figura legal de Zona Arqueológica, según es definida por la Ley 16/1985 (artº 15, 5), y que por

lo tanto comprende una serie de estructuras y elementos fácilmente itinerables y convertibles en parque, como de hecho se ha realizado ya en buena parte. Tal consideración ha implicado un ejercicio de reflexión sobre el Patrimonio como recurso y, más concretamente, integrado dentro de una figura, la de Parque Arqueológico, claramente conectada con una explotación ordenada y racional, pero que posee un alcance aún imprecisamente definido tanto en su contenido como en su regulación legal. Pero, como decíamos, queremos resaltar sobre todo la importancia que para nosotros ha tenido a lo largo de una década de estudios sistemáticos el considerar a Las Médulas como un Paisaje Cultural. Es decir, como la plasmación física de un verdadero proceso histórico, puesto que los paisajes culturales no son sino el resultado de la interacción entre la actividad humana y el medio natural sobre el que se produce.”

http://www.ucm.es/info/arqueoweb/numero3_1/indice3_1.htm

Esta nueva concepción del paisaje es también recogida por F. ZOIDO y su equipo de investigación en diversas publicaciones, algunas de las cuales se citan en la bibliografía, con sus características de novedad y relevancia pública, científica y técnica, de valor relacionado con la calidad de vida, y de manifestación visible de las relaciones, adecuadas o inadecuadas, del hombre y el territorio. Algunos otros ejemplos del uso e interés del concepto son el Curso Internacional de Verano, organizado por la Universidad de Extremadura, “*La Raya/Raia Ibérica: de frontera a paisaje cultural de la humanidad*”, en la localidad portuguesa de Elvas en 2001, con el objetivo de estudiar y debatir en torno al territorio transfronterizo que discurre desde el río Miño al Guadiana y el *II Curso de Naturaleza y cultura: el paisaje en el medio rural*, organizado por la Universidad de verano de Teruel en julio de 2002, que incluía el análisis pluridisciplinar del paisaje y de la interacción entre naturaleza y cultura, como declaran sus

OBJETIVOS:

a) *Profundizar en el conocimiento de la interacción entre naturaleza y cultura en relación con el estudio y gestión del paisaje en el medio rural.*

b) *Analizar el concepto de paisaje desde una perspectiva pluridisciplinar, el carácter interdisciplinar de la investigación científica e integral del paisaje (Ciencias del Paisaje) y el uso del paisaje como recurso patrimonial para el desarrollo sostenible del medio rural.*

c) *Evaluar medidas de valorización, protección, gestión y ordenación del paisaje en el medio rural a través de la puesta en marcha del Convenio Europeo del Paisaje, teniendo en cuenta la participación de los habitantes.*

<http://www.aragonesasi.com/natural/cursote.htm>

Ejemplo de aplicación y consecuencia práctica a la vez es la candidatura y posterior elección de Aranjuez como PAISAJE CULTURAL Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO, que se une así a los 690 bienes inscritos en la lista de Patrimonio Mundial.

LA EDUCACIÓN Y LOS CONCEPTOS RELACIONADOS CON EL PAISAJE.

La preocupación por involucrar a las poblaciones afectadas por la protección del paisaje en esta tarea ha llevado desde el comienzo a la UNESCO a proponer siempre programas educativos para completar la recomendaciones emanadas de las reuniones internacionales.

Las autoridades competentes deberían emprender una acción educativa para despertar y desarrollar el respeto y la estimación del público por los vestigios del pasado, sirviéndose principalmente de la enseñanza de la historia, estimulando la participación de los estudiantes...

Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Nueva Delhi 1956

En las siguientes Convenciones, las recomendaciones pormenorizan los distintos ámbitos de actuación, entre ellos la formación de profesores para este fin. Las referencias genéricas a la necesidad de conocer y preservar el patrimonio cultural se concretaron en la Convención de 1976, en la cual se recomienda explícitamente incluir el estudio de los conjuntos históricos

“En todos los grados de la educación, y sobre todo en la enseñanza de la historia, debería incluirse el estudio de los conjuntos históricos, con objeto de inculcar en el espíritu de los jóvenes la comprensión y el respeto de las obras del pasado y de mostrar el papel de ese patrimonio en la vida contemporánea. Esa enseñanza debería recurrir ampliamente a los medios audiovisuales y a las visitas de conjuntos históricos.”

Conferencia General de la ONU para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Nairobi, 1976

Por fin, en la Convención Europea del Paisaje del año 2000 se promueven
c) las enseñanzas escolares y universitarias abordando, en las disciplinas interesadas, los valores inherentes al paisaje y las cuestiones relativas a su protección, gestión y ordenación.

Convención Europea Del Paisaje (2000)

El concepto de Paisaje Cultural es muy reciente para haber sido incorporado al acervo educativo, pero la transformación del espacio por el hombre ha sido objeto de investigación y enseñanza desde hace más de un siglo. Sin embargo, es la dicotomía entre lo natural y lo cultural la que predomina en los ámbitos educativos que se han examinado para esta comunicación.

En los textos de Educación Primaria, el concepto de paisaje está vinculado claramente al medio natural. Las nociones en las cuales se pone en relación el medio físico y la acción del hombre aparecen dispersas, y raras veces se las relaciona con el paisaje. Vivimos en un país en el que prácticamente no existen los paisajes vírgenes, en los que no haya huellas de la mano del hombre, pero en el lenguaje vulgar y en los textos de nuestra E. Primaria el paisaje tiene sólo elementos naturales. Se han examinado textos de E. Primaria de seis editoriales del ámbito MEC anterior a las transferencias educativas.

En cuanto al paso por nuestra E. Secundaria, no parece que haya sido capaz de cambiar de forma sustancial esta idea, pues hemos constatado que al menos nuestros estudiantes de magisterio tienen, de forma predominante, este concepto natural del paisaje.

El concepto de Paisaje de los estudiantes de Magisterio no puede ser generalizado más allá de los estrechos límites de nuestra breve investigación, llevada a cabo en dos aulas de 2º curso de magisterio en la Universidad de Salamanca. A través de un texto redactado libremente se ha tratado de detectar el concepto de paisaje, el de patrimonio y el de protección relacionados entre sí.

El concepto de Patrimonio que tienen estos estudiantes se asocia fundamentalmente a los entornos monumentales. El concepto del Paisaje se asocia con elementos naturales siempre, y a estos añaden también los artificiales, hechos por el hombre o que han cambiado debido a la acción humana. El paisaje es lo que se puede observar, y tiene un importante componente subjetivo y estético, ambos positivos, de modo que el aspecto

negativo está representado por su deterioro, cuyo paradigma es la palabra "contaminación" como consecuencia de la acción del hombre. La protección se asocia preferentemente a los elementos naturales.

En el concepto de paisaje de estos alumnos se detecta la división entre lo natural y lo humano que procede de sus estudios previos, sin embargo adoptan con facilidad los conceptos nuevos que se les proponen, como el de Paisaje cultural. Todos conocen y utilizan los conceptos de paisaje rural y urbano y patrimonio cultural y monumental, pero no utilizan espontáneamente conceptos como paisaje humanizado, paisaje cultural o patrimonio paisajístico, términos que casi la mitad dice haber escuchado por primera vez, aunque intuyen acertadamente su significado casi todos.

Por fin, llama poderosamente la atención el hecho de que, al pedirles ejemplos de paisajes, como muestra de un paisaje rural prefieren poner "un pueblo" o bien citar alguno en concreto, y ni uno solo de los aproximadamente cien encuestados cite paisajes tradicionales como el paisaje adhesionado, el más característico de la provincia de Salamanca.

CONCLUSIÓN

En los próximos años vamos a asistir al desarrollo de conceptos que tienen una gran potencialidad en campos muy diversos, y no solamente en los referentes a la ordenación territorial o al desarrollo del turismo cultural, sino también en el campo educativo en todos los niveles, pues son estos conceptos los que dan su real dimensión a los paisajes que nos rodean, y los que pueden enfocar la atención a través de la educación formal y no formal en la preservación de elementos culturales de importancia trascendental e indudable valor medioambiental.

BIBLIOGRAFÍA

ZOIDO, F.: *"La Convención Europea del Paisaje. Traducción del texto original"*. PH. Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico. Vol. 33. 2000. pp. 6-9

ZOIDO, F.: *"La ordenación del territorio a distintas escalas"*. En: Geografía de España. Coords./Eds.: A. Gil y J. Gómez Mendoza. pp. 595-618. Ariel. 2001.

ZOIDO, F.: *"La Convención Europea del Paisaje y su aplicación en España."* Ciudad y territorio, estudios territoriales. Vol. III. Num. 128. 2001. pp. 275-281

Recursos en Internet

<http://www.ub.es/geocrit/b3w-423.htm> Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales

Universidad de Barcelona Vol. VIII, nº 423, 20 de enero de 2003

<http://www.agpa.arrakis.es/geo/bole/bole7/bibliografiaio.htm> Bibliografía reciente sobre paisaje

http://www.ucm.es/info/arqueoweb/numero3_1/indice3_1.htm F.-Javier SÁNCHEZ-PALENCIA Dto. de Hª Antigua y Arqueología Instituto de Historia del CSIC; Mª Dolores FERNÁNDEZ-POSSE Instº del Patrimonio Histórico Español *Las Médulas como Paisaje Cultural. Itinerarios por el Parque Arqueológico.*

http://www.ucm.es/info/arqueoweb/numero3_1/dossier3_1E.htm María RUIZ DEL ÁRBOL (Universidad Complutense de Madrid), F. Javier SÁNCHEZ-PALENCIA (Instituto de Historia del CSIC), Óscar LÓPEZ JIMÉNEZ (Instituto de Historia del

CSIC) *La Investigación de Paisajes Culturales y su valoración como Zonas Arqueológicas: La Zona Arqueológica de Las Cavenes (El Cabaco, Salamanca)*

PATRIMONIO RURAL ASTURIANO

M^a del Rosario Piñeiro Peleteiro
rosario@correo.uniovi.es

M^a Ángeles Pérez Álvarez
pangeles@correo.uniovi.es

Universidad de Oviedo

INTRODUCCIÓN

El tres de diciembre de 2002 se inauguró en Oviedo una exposición de acuarelas y grafitos del pintor asturiano Juan Martínez Rionda. La obra de este artista llevaba como subtítulo patrimonio rural asturiano y fue publicada en un libro acompañada de textos de creación de escritores del Principado. El libro estaba dividido en varios apartados subtitulados: *horreos y paneras, molinos y palomares y palacios y casonas rurales*. Como vemos el patrimonio rural es concebido aquí como una serie de edificaciones de diferente tipo y con distinta funcionalidad que perduran en las zonas rurales de Asturias, pero el dibujante no se ha limitado a reflejar estos testigos fragmentarios de un mundo en desaparición, los ha situado en su entorno y éste hace referencia a unos modos de vida no urbanos en que el tiempo se acalla y en el que los ritmos naturales presiden el paso de las horas y las labores del día.

Se puede considerar que “patrimonio” es todo aquello que nos fue legado por aquellos que vivieron antes de nosotros. Dentro de los legados que debemos proteger, según la 17^a Conferencia General de la UNESCO, celebrada en París en 1972 se habla de:

Los monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o esculturas de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos que tengan un valor excepcional desde el punto de vista histórico, del arte o de la ciencia.

Los conjuntos: grupos de construcciones aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia

Los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y de la naturaleza, así como las zonas, incluyendo las estaciones arqueológicas que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico.

El patrimonio rural asturiano se encuentra situado en el último de los apartados mencionados y que no pueden estudiarse desvinculados del medio en que se sitúan y con el cual se encuentran en íntima conexión, no sólo por las actividades económicas que se realizan y que están en íntima conexión con aquel, sino también porque la organización de los espacios está en relación con las formas del terreno, las actividades y las funciones que allí se desempeñan. Efrén GARCÍA FERNANDEZ ha señalado que *nuestros núcleos rurales son formas empleadas para el asiento de la población campesina, siguiendo un modelo de utilización del suelo que concentra las fuerzas*

directivas de la sociedad en la villa., y, más adelante *la trama parcelaria y la actividad principal de la población campesina que vive en ciertas condiciones geográficas, pueden considerarse como los principales factores que determinan la conformación de la aldea. Van a definir los usos y la magnitud de los edificios que componen las unidades de construcción. Formas y materiales se ordenan después para beneficiarse del emplazamiento.*

En las líneas siguientes vamos a tratar de explicar: primero, la necesidad de tomar como unidad patrimonial la aldea, enlazando y viendo la relación entre territorio y patrimonio, y, en segundo lugar, los aspectos didácticos que, a partir del tercer ciclo de E. Primaria pueden ser objeto de estudio.

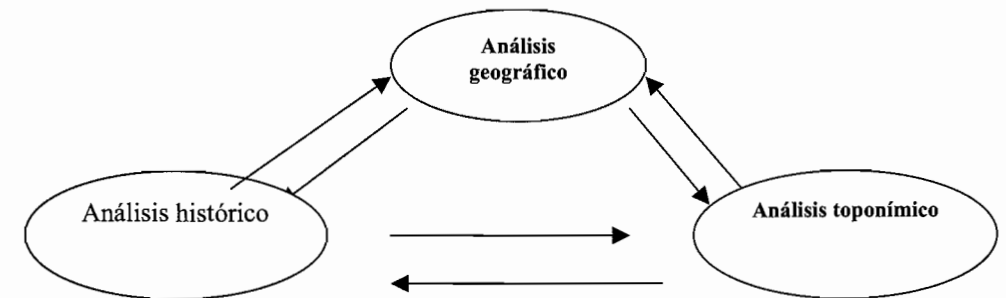
LA ALDEA COMO UNIDAD PATRIMONIAL

El mundo rural ha iniciado un proceso de transformación profundo que afecta a la organización de las actividades económicas que se realizan en un espacio determinado. El resultado es un cambio en los elementos visibles de ese espacio que configuran una fisonomía distinta, un nuevo paisaje rural. Sin embargo, esta nueva fisonomía del espacio no es inteligible si no lo entendemos como un legado del pasado que condiciona los asentamientos, las formas de vida, las disposición del terrazgo, etc. FARIÑA JAMARGO (1976:49), en referencia a la parroquia rural gallega, hace referencia a una ubicación que la emparenta con el castro prerromano, posiblemente lo mismo podía decirse del área castreña asturiana. Por otra parte PRIETO BANCES, en el trabajo sobre "El Señorío de Santa María de Belmonte en el siglo XVI" sostiene idéntica opinión: *la gens se continúa en la villa romana, y al cristianizarse se convierte en la parroquia* (1976:421). En uno y otro caso hablamos de parroquia porque, desde la E. Media, ésta se constituyó en la unidad social por excelencia y sobre ella reposó todo el edificio social y religioso de la comunidad (FARIÑA JAMARGO, 1976:327), o, como dice PRIETO BANCES, una unidad espacial a la que hay que ver como *asociación vecinal, no por lo que significa desde el punto de vista eclesiástico*. Efrén GARCÍA FERNÁNDEZ, que habla de la evolución que afecta a la aldea asturiana, reconoce sin embargo su continuidad y su pervivencia en torno al elemento aglutinador: *la casería*, el patrimonio familiar por excelencia.

Decir en Asturias casería es referirnos a un conjunto formado por una serie de elementos: una casa, una cuadra, una panera u hórreo, uno o dos huertos, tierras de labor, praderías y un pedazo de monte (PRIETO BANCES, 1976 b). Todos estos elementos no constituyen una unidad espacial. Este extremo, estudiado por GARCÍA FERNÁNDEZ, Jesús (1976) le lleva a insistir en la idea, correcta e importante, de que se trata de una **unidad de explotación**, pero no de una unidad de superficie, y que se nos presenta diseminada en el terrazgo: *la mayor parte de las parcelas (tierras cerealistas y prados), que abarcaban la más importante proporción de su extensión, aparecían dispersas en un terrazgo que tenía una organización colectiva. Solamente algunas de ellas de muy poca cabida, aparecían en torno a la casa, como un mero apéndice suyo (huertas, plantaciones de árboles frutales, linares). Así la vivienda y el terrazgo aparecían disociados. Lo que daba unidad al conjunto era el estar trabajado por una sola familia campesina, y el ser una unidad de cuenta para su propietario en la percepción de ingresos.* (GARCÍA FERNÁNDEZ, J.1976:27). Estamos, pues, ante una unidad funcional de la que no se pueden separar los elementos que la constituyen porque, al fragmentarse, carecen de sentido y sólo actúan como tal unidad cuando todos permanecen interrelacionados. Pero aún se podía llegar a otra dimensión en el análisis. Dada la organización colectiva de determinadas actividades, como los molinos, que

prestaban su servicio a la totalidad de la comunidad aldeana, entender el patrimonio rural asturiano exige dos explicaciones: a nivel de casería y a nivel de aldea. ¿Cómo se constituye la aldea? Las diferentes partes de la misma no responden a la voluntad o decisión de los campesinos, aunque reflejo de los aspectos físicos del terreno, Jesús GARCÍA FERNÁNDEZ (1976:79-83) destaca el hecho de que la distribución de los distintos elementos viene fijada por las ordenanzas que determinan dónde deben de situarse las tierras de sembradura, donde los pastos, donde las huertas y linares y donde el hábitat. Esta ubicación tan reglamentada aun subsiste en la actualidad y, por ejemplo en el valle del Trubia, podemos encontrar las antiguas tierras de sembradura formando campos abiertos en las zonas más llanas de las aldeas y las antiguas llosas, o campos cerrados con sebes o setos vivos, en laderas más o menos pendientes, aunque el uso actual de estas parcelas ha variado en lo referente a su utilización. Hay, pues, una relación armónica entre las diferentes partes que constituyen un paisaje singular que vemos repetirse en uno y otro punto de la geografía asturiana. No hace falta que reiteremos aquí la categoría de patrimonio que ese espacio geográfico tiene para todos los que en él viven o tienen ahí sus raíces. Como recuerda DI MÉO (1998), cualquier espacio puede ser territorio a condición de que sea tomado en su relación social de comunicación. Eso quiere decir que, además de ser un espacio concreto, material, tiene, para los que se sienten asociados con él, una dimensión más, es un área emotiva, simbólica, como dice GALLAIS (1982:35-37), dentro de la cual el individuo encuentra su identidad social que pierde al salir de él. DI MÉO llega a más, introduce el concepto de patrimonio en la dimensión espacial. El patrimonio, nos dice, explicita una relación particular entre el grupo jurídicamente definido y ciertos bienes materiales concretos: las construcciones rurales, el espacio, la aldea, en tanto que espacios sociales que revelan a la vez el orden patrimonial y el orden territorial

Análisis didáctico



El cuadro anterior presenta los tres aspectos que deben de formar parte del análisis del paisaje rural y que, ineludiblemente, deben de tratarse dentro de este mundo. Los tres aspectos no funcionan separadamente, sino que se interrelacionan y enlazan formando un todo. En el organigrama anterior no tratamos de destacar ningún análisis como prioritario, como más importante, se trata de acercarnos a un espacio, a su pasado, presente y futuro, que ha servido de marco de convivencia y que permite múltiples aproximaciones disciplinares y de promover entre los estudiantes el conocimiento sobre una construcción común que hicieron sus antepasados, valorando todos los aspectos positivos que han contribuido a formar los rasgos característicos de nuestra sociedad. Es por esto que el análisis no es ni geográfico, ni histórico, ni toponímico, es todo junto bajo el punto de vista de lo patrimonial

El punto de partida del estudio está marcado con el análisis de la **situación y posición** porque estas dos coordenadas espaciales permiten fijar la localización no sólo de la aldea en su conjunto sino también la de los distintos elementos del terrazgo en su relación con la vivienda. La explicación de esta distribución nos lleva ya a un razonamiento histórico en el que es fundamental la función que desempeñaban dentro de una economía campesina de autosubsistencia. Es necesario destacar que este primer punto nos muestra ya una realidad que corresponde a épocas anteriores. El campesino eligió, o le hicieron elegir, esas ubicaciones porque así lo ordenaba la reglamentación existente. La selección de algunos fragmentos de las Ordenanzas del Principado, en especial las de 1781, pueden servir de ejemplo. Puede utilizarse también algún relato de viajeros y comparar sus descripciones con las actuales. GADOW (1997:152) nos dice refiriéndose a la aldea de Pajares algo que se puede aplicar a múltiples localidades asturianas: *está situado en el extremo de un valle, a medio camino de la subida a la montaña, totalmente protegido por el Norte y por el Este. Mirando hacia el Sudoeste, hacia el punto en que se abre el precioso valle.* Al lado de las razones climáticas que favorecen esta situación – más horas de sol, al amparo de los vientos fríos del norte, etc.- está también alejarse del fondo de valle para evitar inundaciones y reservar las mejores tierras para los cultivos cerealísticos y todo ello reglamentado, lo que imposibilitó un cambio y mantuvo una situación ancestral.

En segundo lugar, enumerar las distintas **partes del espacio rural** y la función que desempeñan distinguiendo entre zonas con construcciones y las diferentes partes del terrazgo. Posiblemente sean estas últimas las que han sufrido una modificación más profunda. Muchas de las tierras que anteriormente fueron de escanda o de maíz o centeno se han convertido en zonas de pasto o, muy en la actualidad, en reserva forestal de árboles autóctonos o no. Sin embargo las cicatrices del pasado quedan sobre el suelo señalando con su presencia un uso ya periclitado.

Se perciben en Asturias, aún bien diferenciados, los abertales y los campos de bocage. Esta dualidad, que procede de épocas remotas, está asociada a usos colectivos o individuales de las tierras perfectamente reglamentados por las ordenanzas y que mantenían el amojonamiento de las erías frente a las llosas, huertas o huertos que formaban una red cuadrangular que marcaba las laderas más o menos pendientes de la accidentada geografía asturiana. Estos cierres aparecen a veces minuciosamente detallados. En un documento correspondiente a 1322, del Monasterio de Santa María de la Vega, se afora, a perpetuidad, una llosa en las afueras de Oviedo, lugar de Villamejil, especificándose que se cierran, para que no se pierda la viña por *mengua de guarda*, y que se planten árboles frutales por las orillas, aunque no se especifica la variedad concreta que debe de ubicarse ahí. Sin embargo, la observación actual del paisaje permite separar claramente ambas zonas. Los abertales, antiguas erías¹², suelen situarse en zonas más bajas y llanas, mientras que el bocage sube y se encarama por las laderas hasta llegar a otro elemento también importante en la vida campesina: el bosque. El bosque, que desempeñó un papel importante como proveedor de leña, de pasto y de madera para casas, enseres, aperos de labranza, etc., ha perdido su función, a la que ha contribuido últimamente la presencia del butano que ha hecho obsoleta la búsqueda de madera para los usos domésticos.

Como consecuencia inmediata se nos plantea el problema de la **accesibilidad**, del núcleo estudiado y otros próximos o lejanos y de los diferentes elementos espaciales que configuran la aldea asturiana entre sí y en especial en relación con la vivienda,

¹² Muchas de estas erías son localizables por perdurar en la toponimia, incluso en la proximidad de los centros urbanos de Oviedo y Gijón convertidas ya en terrenos urbanizables o urbanizados

centro de la explotación agrícola que denominamos casería. La accesibilidad es uno de los aspectos que han sufrido una mayor modificación. Frente a los antiguos caminos rurales, aptos para el paso de animales, vehículos tradicionales y personas y cuya reparación y mantenimiento corría a cargo de los propios vecinos, la **sextaferia**, una de las manifestaciones de la solidaridad campesina y de las actividades comunales, las necesidades actuales han supuesto un cambio total y sólo muy esporádicamente podemos encontrar las antiguas vías o los derechos de paso que permitían el acceso a campos y parcelas.

Como eje de la vida campesina **las construcciones** representan un apartado importante. La casa no es sólo la vivienda sino el centro de toda la explotación agraria, por ello debe de contener dependencias para el ganado, para conservar los frutos y para guardar los aperos de labranza y adopta una forma y distribución que responda a las necesidades de los labradores. Puede adoptar una forma compacta o estar formada por elementos disociados que albergan actividades específicas.

La casa se construye con materiales locales adoptando una fisonomía distinta y dando un color diferente al paisaje. Contrastan los tonos grises pizarreños de Occidente, que también se observan en las cubiertas, con los más claros de las calizas y cuarcitas del Centro y Oriente donde los tejados exhiben el rojo de la teja curva propagada por los tejeros de Llanes. O las cubiertas de paja, escoba o piorno de las cabañas de la montaña interior.

Pero también es el lugar de residencia de una familia y como tal se la conoce, lleva un nombre, tiene un significado social, y una denominación que perdura sea quien sea su ocupante. La *casa del sastre* puede seguir conociéndose así aunque todos sus ocupantes ejerzan otras profesiones, o la *casa de abajo*, frente a otra *de arriba*, o la *casa del coto*, por la ubicación, o la casa de *Pepa de Antonia*, o la de *Casariago*, aunque nadie recuerde ya quienes les han dado nombre¹³. La casa desempeña también un papel de aglutinante social respecto al vecindario, en torno a la casa se celebraban determinadas festividades, auténticos rituales que tienen como objeto mantener la cohesión del grupo vecinal, GARCÍA GARCÍA(1976) ha recogido algunas de ellas, como los *roxois*, relacionados con la matanza del cerdo, en la zona de los Oscos.

La casa campesina (dejamos de lado casonas, palacios o torres de los que sustentaban el poder) sólo presenta elementos originales en el centro y la montaña. Muy influida por modelos gallegos en occidente, por montañeses en oriente, solo el centro dio lugar a la *casa mariñana*, de planta baja y en la que se integran, en torno a un soportal, la vivienda y el establo. Esta casa, en la que el horno se señalaba claramente al exterior por las formas circulares que sobresalían de las paredes, ha evolucionado en formas más desarrolladas en altura, con balconada abierta al Sur y pocos huecos al Norte, e integrando cuadra y henar, uno encima de otro, al lado de la vivienda familiar.

Un elemento de la casa que goza de especial protección y simbólicamente es representativo de Asturias es el hórreo o panera que en su relación con la vivienda adopta unas disposiciones estudiadas por Efrén GARCÍA FERNÁNDEZ (1979) y que en líneas generales se reducen a tres: la posición en el corral o antojana en los terrenos llanos y el desplazamiento al costado en el terreno de montaña, siendo la tercera la ubicación en espacios residuales. Las dos primeras son las que suele adoptar también el cabazo.

Además de las edificaciones, y en relación con la actividad agrícola, el campesino utilizó un conjunto de herramientas, muchas de ellas en desuso, que aún se encuentran cobijadas bajo las paneras o formando parte de los fondos de los museos

¹³ Las donominaciones que figuran en el texto son reales y las encontramos no sólo en Asturias sino en otras comunidades de la Zona Atlántica

etnográficos, como el de Grandas de Salime, que tratan de revivir, o por lo menos presentar, a las generaciones actuales las actividades y dificultades del campesino asturiano. Narrias, carros, arados de vertedera, mesorias, etc¹⁴ han perdido su funcionalidad al mismo tiempo que han desaparecido cultivos que se asociaban con ellos o se han abandonado trabajos que antes eran parte del mundo rural, como los telares.

Sobre ese espacio el campesino ha tejido un conjunto de topónimos que presentan un interés histórico cultural que nos permite redescubrir el paisaje físico y humano de una comarca en tiempos pasados. Como dice NEIRA MARTÍNEZ (1994), el topónimo, inicialmente motivado, se ha convertido, con el paso del tiempo, en un deíctico, un señalizador de un lugar, sin ningún contenido semántico, pero esa motivación inicial, ese significar algo, quizás hace mucho tiempo, porque el topónimo tiene un ritmo evolutivo muy lento y representa, a veces, fases arcaizantes del idioma, nos permite saber como era el entorno y reconstruir unos espacios actualmente ocultos por el paso del tiempo. Tenemos, en primer lugar, y muy abundantes, los cultivos: *El Chinarrigu* o *Las Chinariegas* nos indican plantaciones de lino, *La Viña*, *Viñota*, *La Parra* recuerdan la extensión que este cultivo tuvo en amplias zonas del Principado; *Les Figares*, *El Espinal*, *El Nociu*, *La Moral*, denominan hoy prados donde no existen ni higueras, ni espino, ni nogales ni moral. Otras veces es la topografía la que ha dado un contenido semántico: *El Yenu*, *La Vallota*, *La Llana'l Monte*, *Las Pedrosas*, en referencia a terrenos llanos, valles altos o zona de piedras. En algunas circunstancias las aguas han servido de recordatorio: *Les Fontiques*, *El Reguerón*. La posición en el espacio – *Prau Fondero* o *Cimero*, - el tamaño del mismo – *El Praúco*, *La Tarriquina*, la proximidad a construcciones humanas, *Las Puentes*. La Historia también ha dejado su impronta y son muchos los que se denominan *El Castiellu* o *El Castiichu*. Asturias no ha tenido castillos, pero sí castros, casi todos en zonas elevadas donde se facilitaba la defensa y son esos “castillos” los que han dado nombre a las tierras situadas en sus inmediaciones. Para terminar, uno de los barrios de Villanueva de Santo Adriano se denomina *Arcellana*, no es difícil imaginar una antigua villa romana, perteneciente a un Arcillius y situada a las orillas del río Trubia que baja, tumultuoso y espumeante, a reunirse con el Nalón; aquí las necesidades de comunicación determinaron la construcción de un puente, una edificación antigua, que aún persiste modificada y restaurada pero conservando su primitiva silueta. Con el tiempo, particiones, ventas, donaciones, toda una historia que dura siglos, se fueron constituyendo las pequeñas parcelas actuales y las viviendas que aún persisten en la orilla izquierda del río. Todo ha desaparecido, pero el poder evocador del topónimo nos permite vislumbrar y entrever un pasado oculto pero reconocible.

BIBLIOGRAFÍA:

- CONCEPCIÓN SUÁREZ, Julio (1995) *Por los pueblos de Lena*. Gijón: Edic. Trea
 DI MÉO, Guy (1998) *Géographie sociale et territoires*, Paris: Nathan Université
 FARIÑA JAMARDO, José (1975) *La parroquia rural en Galicia*. Madrid: I.E.A.L.
 FERNÁNDEZ OXEA, Xosé Ramón (1968) *Santa Marta de Moreiras* Vigo: Castrelos
 GADOW, Hans (1997) *Por el Norte de España. 1897*. Gijón: Edic. Trea

¹⁴ Hemos utilizado los nombres castellanos porque los propios de la zona cambian según la localidad o el valle en que nos encontremos

- GALLAIS, Jean (1982) “La perception et la pratique de l'espace dans les pays tropicaux” en VV.AA. *Espaces vécus et civilisations*, pp. 29-48, Paris: C.N.R.S.
 GARCÍA FERNÁNDEZ, Efrén (1979) *Hórreos, Paneras y Cabazos asturianos*, Oviedo: Caja de Ahorros de Asturias
 GARCÍA FERNÁNDEZ, Efrén (1980) “La Aldea Asturiana”, *Cuadernos del Norte* 1,0, pp. 71-76
 GARCÍA FERNÁNDEZ, Jesús (1975) *Organización del espacio y economía rural en la España Atlántica*. Madrid: Siglo XXI
 GARCÍA FERNÁNDEZ, Jesús (1976) *Sociedad y organización tradicional del espacio en Asturias* Oviedo: I.D.E.A.
 GARCÍA GARCÍA, José Luis (1976) *Antropología del territorio* Madrid: Taller ediciones JB
 GOMES BARBOSA, Pedro (1998) “Preservação e Memória” en VV.AA. *O Património Local e Regional. Subsídios para um trabalho transdisciplinar*. pp.19-37. Lisboa: Departamento do Ensino Secundario.
 MARTÍNEZ VEGA (1991) *El Monasterio de Santa María de la Vega. Colección Diplomática*, Oviedo: R.I.D.E.A. , Col. Fuentes y Estudios de Historia de Asturias
 NEIRA MARTÍNEZ, Jesús (1994) “Reflexión sobre los topónimos”. *B.R.I.D.E.A.*, 144, pp. 593-605
 PRIETO BANCES (1976 a) “Apuntes para el estudio del Señorío de Santa María de Belmonte en el siglo XVI” en *Obra Escrita*, Tomo I, pp. 45-116, Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo
 PRIETO BANCES (1976 b) “La casería asturiana” en *Obra Escrita*, Tomo I, pp. 417-454, Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
 VV.AA. (1987) *Enciclopedia temática de Asturias. Etnografía*. Tomo VIII, Gijón: Silverio Cañada
 VV. AA. (2002) *El artista estuvo allí*, Oviedo: Colegio oficial de aparejadores y arquitectos técnicos del Principado de Asturias

PROPUESTA DE CREACIÓN DE UN MUSEO Y CENTRO DE DOCUMENTACIÓN DE LA SEDA EN LA REGIÓN DE MURCIA ¹

Pedro Miralles Martínez
pedromir@um.es

Universidad de Murcia

“...un grande tropel de gente, que, como después se supo, eran mercaderes toledanos que iban a comprar seda a Murcia. Eran seis, y venían con sus quitasoles, con otros cuatro criados a caballo y tres mozos de mulas a pie”¹⁵.

El cultivo y la industria de la seda han constituido un tema de importancia histórica y etnológica para la Región de Murcia. Es parte substancial del patrimonio cultural regional y de su memoria colectiva. Su introducción, producción y comercialización supuso para este territorio entrar en relación con otras regiones, países y culturas. En la actualidad, desaparecida como actividad económica, es preciso buscar formas de recuperar parte de esa trascendencia para que las futuras generaciones conozcan y aprecien nuestras tradiciones y valores culturales. Una excelente forma de conseguir estas metas sería mediante la creación de un *Museo y Centro de Documentación de la Seda*.

El objetivo fundamental es recuperar el patrimonio histórico, artístico, etnológico, tecnológico e industrial relacionado con el cultivo y la industria de la seda, actividades que han contribuido a que Murcia y su entorno hayan construido su estructura económica y social, así como su idiosincrasia, en un proceso que se ha desarrollado durante más de cinco siglos.

En lo referente al *Museo de la Seda*, se trataría más bien de una recuperación histórica, puesto que ya existió uno en las instalaciones de la *Estación Sericícola* de La Alberca (Murcia). Se trataba del único museo sobre la seda existente en España que disponía de fondos específicamente sericícolas, ya que los demás están especializados en los tejidos (Valencia, Terrassa...). Los fondos del antiguo museo se encuentran en la actualidad embalados y dispersos por distintas dependencias de la Administración regional, siendo necesarias su catalogación y recopilación.

JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA DEL MUSEO Y CENTRO DE DOCUMENTACIÓN DE LA SEDA

¿Por qué basarnos en la seda para crear un nuevo museo en nuestra región? ¿Por qué crear ahora un *Museo y Centro de Documentación de la Seda*? Las razones son varias y de diversa tipología: históricas, artísticas, culturales, educativas, turísticas, etc.

¹⁵ M. CERVANTES SAAVEDRA, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Edición crítica y comentario de V. Gaos. Madrid, Editorial Gredos, 1987, 1ª parte, capítulo IV, p. 110.

No descubrimos nada nuevo manifestando el papel estratégico que la seda asumía en la vida económica, social y cultural de Murcia durante la Baja Edad Media, toda la Edad Moderna y el periodo contemporáneo hasta fechas no muy lejanas.

La trascendencia que tenía la seda se refleja en numerosos aspectos: constituía, básicamente el principal producto agrícola y materia prima exportable, que servía para importar los abastecimientos de los que se carecía; además, con la seda los habitantes del reino de Murcia pagaban a los comerciantes los productos que éstos les habían fiado —hasta la época de la cosecha de la seda—. Los artesanos sederos fueron los más numerosos durante la Edad Moderna y gozaban de un “status” relevante; en los talleres murcianos se producían diversos tipos de tejidos: tafetanes, damascos, rasos, terciopelos, mantos, etc., algunos de los cuales fueron exportados a América; también de la seda se detraían buena parte de los tributos que se realizaban a la Corona, la Iglesia y el Concejo; contribuyó significativamente a la reproducción a la reproducción del sistema social imperante fue significativa¹⁶; además, el contraste de la seda ha sido un edificio emblemático en el urbanismo murciano¹⁷ —por desgracia desaparecido—. En cuanto a la cultura popular murciana y a su vocabulario, por ejemplo, han quedado numerosas palabras de origen sedero —existiendo un auténtico vocabulario de la seda¹⁸, a cuya recuperación y mantenimiento puede contribuir la creación del museo; asimismo, en la ciudad de Murcia han pervivido otras manifestaciones culturales como es una procesión religiosa cuyo origen está en los gremios sederos¹⁹ y un largo etcétera.

“Debemos aprovechar el nuevo reto que supone la elaboración de un currículo adaptado a nuestra región para incluir en él las señas de identidad murcianas”²⁰.

Desde el punto de vista didáctico, es esencial la necesidad de diseñar materiales curriculares adaptados a la realidad histórica y cultural de esta región, que ya gestiona autónoma y plenamente las competencias educativas. Precisamente, la Consejería de Educación y Cultura acaba de publicar los nuevos currículos oficiales de todos los niveles de la enseñanza no universitaria (BORM de 14-09-2002), adaptados a las características específicas de nuestra Comunidad Autónoma, a nuestra realidad histórica, lingüística y sociocultural. Asimismo, es posible y necesario conectar

¹⁶ La cosecha de seda ha tenido un cometido fundamental en el conjunto de las relaciones de producción dominantes en la huerta murciana: el ayudar al pago de los arrendamientos. M. RUIZ-FUNES GARCÍA, *Derecho consuetudinario y economía popular de la provincia de Murcia*. Murcia, Academia Alfonso X el Sabio, 1983, p. 236. En Valencia se daba un proceso similar. V. MARTÍNEZ SANTOS, “Una nota sobre la crisis de la sericultura en Valencia (1850-1870)”, *Estudis*, nº 4, 1975, p. 248.

¹⁷ Véase un estudio de esta obra en C. BELDA NAVARRO, “El Contraste de la Seda y las reformas urbanísticas de la plaza de Sta. Catalina (Murcia) en los comienzos del siglo XVII”, *Anales de Filosofía y Letras*, vol. XXX, 1972, pp. 115-139.

¹⁸ A. ELGUETA Y VIGIL, *Cartilla de la agricultura de moreras y arte para la cría de la seda*. Madrid, 1761; J. MUÑOZ GARRIGÓS, “El vocabulario de la seda en el dialecto murciano. Semasiología y onomasiología”, *Murgetana*, nº 55, 1979, pp. 7-45; D. RUIZ MARÍN, *Diccionario de las hablas murcianas. El español hablado en Murcia*. Murcia, 2000; P. MIRALLES MARTÍNEZ, *Seda, trabajo y sociedad en la Murcia del siglo XVII*. Murcia, Universidad de Murcia, 2000, pp. 849-861.

¹⁹ La procesión del Santísimo Cristo del Perdón, que parte de la iglesia de San Antolín el Lunes Santo, fue creada en 1896; esta cofradía se declara continuadora de la cofradía del Prendimiento de los torcedores y tejedores, que fue creada por los citados gremios sederos en 1600, aunque desapareció a principios del siglo XIX.

²⁰ AA.VV., “La Identidad Murciana en el Nuevo Currículo de Secundaria”, *Consejo Escolar Región de Murcia*, nº 5, noviembre 2001, p. 5.

patrimonio y currículo²¹, no sólo porque uno de los objetivos de la enseñanza obligatoria sea valorar y conservar el patrimonio sino por las potencialidades didácticas que posee el patrimonio.

En palabras de Margarita Ruyra, el museo concebido como organización nace “de la esperanza de un grupo de personas de conseguir un objetivo” y tiene como finalidad “mejorar la calidad de vida de los ciudadanos”²². En general, los enfoques actuales tienden a que los museos superen su tradicional función de conservación y exposición de bienes culturales para desempeñar una auténtica labor de difusión cultural en sus respectivos ámbitos. Por tanto, este museo podría tener como uno de sus objetivos fundamentales su aplicación didáctica. Los materiales recogidos por el museo tendrían un alto grado de transferencia a los centros educativos de la Región de Murcia. Incluso, a otros espacios más o menos lejanos; parafraseando a M. Iniesta, se trata museo de un museo local pero con un patrimonio global²³.

La seda ha tenido una importancia clave en diversas regiones españolas: Valencia —donde existe un Archivo y Museo de la Seda—, Granada, Córdoba, Madrid, Málaga, Toledo, Zaragoza, Sevilla...; y algunas zonas europeas han contado, a su vez, con una floreciente industria sedera: Suiza, Alemania, Francia (Lyon), Italia (Génova, Milán, Nápoles, Florencia...), etc.²⁴ Además de la clásica ruta de la seda hacia Oriente²⁵.

En cuanto a los antecedentes de esta propuesta museográfica, destacamos que la misma nace de la existencia de importantes fondos: materiales, útiles, maquinaria (tornos, hiladoras, telares...²⁶), documentación, etc. procedentes del desaparecido *Museo de la Seda* y de la *Estación Sericícola*, que pueden ser empleados en este nuevo proyecto. Se trata de dar cabida no sólo al patrimonio etnológico e industrial sino también al artístico. En lo referente a este último, nos referimos, principalmente, a la posible exposición de tejidos y bordados de seda confeccionados tanto en la Región de Murcia como fuera de ella²⁷. Es preciso recordar que el bordado en oro, plata y seda es una de las tradiciones más relevantes de ciudades como Lorca, práctica que en la actualidad continúa en pleno auge.

También podríamos contar con el *Museo Hidráulico de los Molinos del Río* de la ciudad de Murcia, que ha organizado dos exposiciones de carácter educativo sobre la seda murciana: “La Seda en Murcia” y “La Seda: tejer y bordar”. Fruto de las mismas es

²¹ J.M. CUENCA y C. DOMÍNGUEZ, “La Didáctica de las Ciencias Sociales en los programas de difusión del patrimonio urbano” en J. ESTEPA, C. DOMÍNGUEZ y J.M. CUENCA (eds.), *Museo y patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva, Universidad de Huelva, 2001, p. 171.

²² M. RUYRA DE ANDRADE, “Del museo-institución al museo-organización” en C. BELDA NAVARRO y M^a T. MARÍN TORRES, *Quince miradas sobre los museos*. Murcia, Universidad de Murcia, 2002, p. 101.

²³ M. INIESTA GONZÁLEZ, “Museos locales, patrimonios globales”, en E. AGUILAR (Coord.), *Patrimonio Etnológico. Nuevas perspectivas de estudio*. Granada, Cuadernos del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 1999, pp. 110-129.

²⁴ Véase una amplia bibliografía sobre estas zonas en P. MIRALLES MARTÍNEZ, *ob. cit.*, pp. 53-55.

²⁵ L. BOUHOIS, *La route de la soie*. París, Arthaud, 1963. Traducción española: Barcelona, Aymá, 1967.

²⁶ Un excelente ejemplo de recuperación, conservación y puesta en valor del patrimonio industrial puede analizarse en E. CASANELLES RAHOLA y M. FERNÁNDEZ CERVANTES, “Un modelo para trabajar el patrimonio industrial. La propuesta del *Museu de la Ciència i de la Tècnica de Catalunya*”, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 2, 1994, pp. 51-59.

²⁷ Véase una exhaustiva y detallada catalogación de las piezas conservadas, de los siglos XVI al XIX, en M. PÉREZ SÁNCHEZ, *El arte del bordado y del tejido en Murcia: siglos XVI-XIX*. Murcia, Universidad de Murcia, 1999, pp. 217-333, 353-383.

un abundante material expositivo de carácter didáctico que podría ser recuperado para el *Museo de la Seda*.

Recientemente se ha creado el *Museo Regional de Artes y Costumbres Populares y Centro de Investigaciones Etnológicas* (BORM de 3-12-2002). Su finalidad es "la recuperación, la conservación, el estudio científico y la ordenación didáctica y estética del patrimonio etnográfico" de la Región de Murcia, así como servir de centro de investigación en el campo etnológico. La creación de este museo nos da una oportunidad para dar un enfoque "seder" a este nuevo proyecto museográfico aprobado por la Administración regional. Otras posibilidades en cuanto a ubicación del *Museo de la Seda* serían situarlo en la antigua *Estación Sericícola* o en el actual *Museo Hidráulico de los Molinos del Río*.

Una vertiente relacionada con la seda que no se ha sabido aprovechar en España ha sido la turística, en Grecia, en la zona del delta del Evros y Soufli, se ha realizado el ensamblaje turístico y económico de una ruta cultural de la seda en la citada región helena, donde la seda ha desempeñado un importante papel²⁸. La creación en Murcia de un *Museo de la Seda* brinda también una excelente oportunidad para el desarrollo de las potencialidades turísticas de esta región, especialmente el turismo cultural²⁹. Constituiría otro reclamo turístico. En este ámbito, un posible proyecto sería organizar una ruta de la seda por la ciudad de Murcia así como una ruta regional de la seda. En ambos itinerarios de turismo cultural, el *Museo de la Seda* desempeñaría un importante papel.

Otra de las finalidades del *Museo de la Seda* es poner en relación todos los contenidos relacionados con la seda con la cultura europea; además, en el caso de la seda y todo lo relacionado con ella se superan ampliamente estos límites espaciales, teniendo un marcado carácter universal. Recientemente ha sido noticia la posible declaración de la clásica Ruta de la Seda como patrimonio de la humanidad por la UNESCO.

En el terreno pedagógico, este proyecto de museo también puede tener por objeto la Educación en Valores, especialmente la educación intercultural. Nada mejor que la seda, introducida en Murcia, España y Europa por la cultura árabe, desarrollada a sus máximos niveles por diversas culturas orientales, para que nos sirva de pretexto temático conductor para desarrollar alrededor de ella el tratamiento de la interculturalidad y, en general, de la Educación en Valores, tanto desde la perspectiva del presente como desde enfoques históricos.

Dos instituciones de la talla del Consejo de Europa y la UNESCO se han ocupado en los últimos años de la seda con diferentes proyectos. El Consejo de Europa creó la asociación EUROSOIE³⁰. La Dirección General para la Cultura, la Educación y el Deporte del Consejo de Europa puso en marcha el proyecto "Itinerarios de la Seda en Europa". Dicha institución encargó un primer análisis de posibilidades de desarrollo de distintos itinerarios sederos en España³¹. Es evidente que el patrimonio conservado es

²⁸ AA.VV., *España y Portugal en las rutas de la seda. Diez siglos de producción y comercio entre Oriente y Occidente*. Barcelona, Universitat de Barcelona, 1996, p. 25.

²⁹ Véase F. CASTRO MORALES y M.L. BELLIDO GANT (eds.), *Patrimonio, museos y turismo cultural: claves para la gestión de un nuevo concepto de ocio*. Córdoba, Universidad de Córdoba, 1998, esp. pp. 19-41.

³⁰ EUROSOIE es una asociación formada por expertos, científicos y responsables de museos relacionados con la seda.

³¹ A. SEGURA I MAS et E. MORRAL I ROMEU, *Propositions d'une route de la soie (Espagne)*. Strasbourg, Conseil d'Europe, 1987; R. ARACIL, V. SANTOS YSERN et E. MORRAL I ROMEU, *La soie en Espagne*. Strasbourg, Conseil d'Europe, 1987; E. MORRAL, A. NAVARRO, F. GONZÁLEZ et

mucho, tanto en el ámbito de los objetos textiles como de documentos escritos, de edificios, de paisajes e, incluso de léxico. Ni que decir tiene que un Museo de la Seda en Murcia tendría acceso a diversas subvenciones europeas. En la actualidad, la Unión Europea subvenciona la modesta producción de seda de sus países miembros.

La UNESCO lanzó en 1987 su "Programa de Estudio Integral de las Rutas de la Seda: Rutas del Diálogo"³², con el objetivo de promocionar el estudio y la reconsideración de la seda en su papel de transmisor de conocimientos, de formas de vida y de pensamiento entre Oriente y Occidente³³. En España se constituyó en 1990 la Comisión Española de la Ruta de la Seda, cuya sede está en el *Museu Tèxtil de Terrasa*. Iniciativas suyas han sido la exposición "La Seda, leyenda poder y realidad"³⁴ y la confección de una "Propuesta de Itinerarios de la Seda en España".

En 1992 la XXIV *Settimana di Studi* que el Instituto Datini celebra en Prato (Firenze) estuvo dedicada a la seda³⁵. Los investigadores españoles que participaron en este congreso acordaron la realización de unas Jornadas monográficas sobre la seda en España con la intención de publicar, posteriormente, los resultados³⁶.

En mayo de ese mismo año el grupo de trabajo del Consejo de Europa para los itinerarios de la seda acordó, entre otros asuntos, crear un red científica europea sobre la seda, confeccionar un listado de personas y organismos en relación con la investigación sobre la seda en Europa, instituir un centro de documentación europeo de la seda — dentro de la red de centros de documentación propuesta por la UNESCO —, editar una revista y confeccionar una exposición global sobre la seda en Europa, que se presentó en el Festival de las Rutas de la Seda que la UNESCO organizó en París en 1994.

Una de las recomendaciones de la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno del Consejo de Europa que tuvo lugar en Viena en 1993 fue la de elaborar itinerarios culturales que sirvan para reforzar:

*"programas que tiendan a eliminar los prejuicios a través de la enseñanza de la Historia, poniendo en evidencia las influencias mutuas positivas entre distintos países, religiones e ideas en el desarrollo histórico de Europa"*³⁷.

Por lo tanto, una de las aplicaciones concretas que los itinerarios culturales sobre la seda ofrecen es la de potenciar la solidaridad y la tolerancia, puesto que ponen en valor todas las identidades culturales, comprendiendo las de las minorías. En definitiva, la seda nos puede servir de "excusa" temática para la defensa de los derechos culturales, componente esencial de los derechos humanos.

R. GIRÁLDEZ, *Circuits de la soie en Espagne*. Strasbourg, Conseil d'Europe, 1990; M. THOMAS, *Routes de la soie. Lancement du projet espagnol*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1991.

³² M. THOMAS, *Routes de la soie en Europe. Propositions d'itinéraires*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1988; M. THOMAS, *Routes de la soie en Europe. Inventaire*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1988; F. CLAVAIROLLE et M.-H. PIAULT, *Les itinéraires européens de la soie*. Paris, L'Harmattan, 1992.

³³ AA.VV., *España y Portugal en las rutas de la seda...*, *ob. cit.*, p. 13.

³⁴ Se editó un libro sobre la exposición. E. MORRAL I ROMEU y A. SEGURA I MÁS, *La seda en España: Leyenda, poder y realidad*. Madrid, Lunwerg Editores, 1991.

³⁵ Las conclusiones, ponencias y comunicaciones están recogidas en AA.VV., *La seta in Europa. Sec. XIII-XX. Atti della "Ventiquattresima Settimana di Studi" e altri Convegni*. Firenze, Le Monnier, 1993.

³⁶ AA.VV., *España y Portugal en las rutas de la seda...*, *ob. cit.*, *pássim*.

³⁷ AA.VV., *España y Portugal en las rutas de la seda...*, *ob. cit.*, p. 23.

Por todo lo expuesto consideramos que este proyecto de museo puede contribuir al progreso cultural y a las exigencias de la sociedad de la Región de Murcia. Según L. Alonso, las nuevas tendencias museológicas tienen como finalidad fundamental constituirse en un instrumento de desarrollo sociocultural, al servicio de una comunidad concreta dentro de un contexto democrático³⁸.

Aunque será labor de los especialistas y técnicos el diseñar el *Museo de la Seda*³⁹, nuestra propuesta inicial es que sea un espacio abierto, interactivo⁴⁰, de ocio, de aprendizaje, de participación, de descubrimiento y de experimentación⁴¹, donde los escolares, los estudiantes y el público en general puedan aprender y disfrutar a través de diversas actividades que tendrían como hilo conductor la seda. La orientación del museo estaría dentro de las características del "museo de la idea", que en síntesis prima la función divulgativa del patrimonio como una oferta cultural⁴². Uno de los pilares fundamentales del museo sería el Departamento de Educación y Acción Cultural⁴³, que tendría las funciones de diseñar, organizar y evaluar todas las actividades y materiales divulgativos y didácticos que estarían a disposición del público⁴⁴. Entre éste, se prestará una especial dedicación a los escolares y estudiantes⁴⁵.

ACTIVIDADES QUE SE PODRÍAN REALIZAR

Para el desarrollo de las mismas se puede contar con la *Asociación Sericícola Española SÉRICIS*, creada en la Región de Murcia en 1998, siendo uno de sus objetivos primordiales recuperar una de las tradiciones más importantes de nuestra región: la sericultura. La mayoría de las actividades que proponemos las ha venido realizando

³⁸ L. ALONSO FERNÁNDEZ, *Museología. Introducción a la teoría y práctica del museo*. Madrid, Istmo, 1995; L. ALONSO FERNÁNDEZ, *Introducción a la nueva museología*. Madrid, Alianza, 1999.

³⁹ Al respecto, véanse F.X. HERNÁNDEZ CARDONA, "El Museo de Historia de Cataluña", *Aula. Historia Social*, nº 1, 1998, pp. 96-103; M. FERNÁNDEZ I CERVANTES, "Gabinetes pedagógicos, servicios pedagógicos, servicios educativos... ¿Para qué? Hablemos de didáctica y difusión", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 15, 1998, pp. 51-56; E. CASANELLES y M. FERNÁNDEZ, "Un modelo para trabajar el patrimonio industrial...", *ob. cit.*, pp. 51-59; I. COLOMA MARTÍN, "Anteproyecto del Museo de la ciudad de Málaga", *Boletín de Arte*, nº 12, 1991, pp. 39-78.

⁴⁰ Una solución práctica para exponer fondos de difícil adquisición es el "museo virtual"; en este caso concreto la "realidad virtual" es la manera más adecuada para contemplar objetos de difícil exposición, por ejemplo los tejidos sederos antiguos. Véanse M.L. BELLIDO GANT, "Nuevas perspectivas en la musealización del patrimonio: los museos virtuales" en F. CASTRO y M.L. BELLIDO (eds.), *Patrimonio, museos...*, *ob. cit.*, pp. 163-178; I. SORIA, "Las nuevas tecnologías" en C. MONTAÑÉS (coord.), *El museo: un espacio didáctico y social*. Zaragoza, Mira, 2001, pp. 87-110.

⁴¹ Véanse C. DOMÍNGUEZ, J. ESTEPA y J.M. CUENCA (eds.), *El museo. Un espacio para el aprendizaje*. Huelva, Universidad de Huelva, 1999; M.A. ANTORANZ, "El museo, un espacio didáctico" en C. MONTAÑÉS (coord.), *El museo: un espacio...*, *ob. cit.*, pp. 41-61.

⁴² F. HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, *El museo como espacio de comunicación*. Gijón, Trea, 1998, pp. 197-199.

⁴³ M. DE LOS ÁNGELES y M^a A. POLO, "Los departamentos de Educación y Acción Cultural en los museos", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 24, 2000, pp. 7-10.

⁴⁴ A. CLARA y G. JARAMILLO, "En vías a una revitalización del museo", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 24, 2000, p. 77.

⁴⁵ C. DOMÍNGUEZ, "Museo y ciudad: una propuesta didáctica sobre el conocimiento del medio en la formación inicial de maestros" en J. ESTEPA, C. DOMÍNGUEZ y J.M. CUENCA (eds.), *Museo...*, *ob. cit.*, pp. 27-28; M.T. PASTOR ALFONSO, *De la teoría a la práctica antropológica: el museo como referencia*. Alicante, Universidad de Alicante, 2001, p. 86; J. SANTACANA, "Museos, ¿al servicio de quién?", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 15, 1998, pp. 44-47; A. GARCÍA BLANCO, *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1994.

esta asociación desde su creación. SÉRICIS está formada por personas con amplios conocimientos sobre el tema que estarían dispuestas a colaborar en este proyecto.

Entre otras, las actividades concretas, de marcado carácter didáctico e interdisciplinar, podrían ser las siguientes:

Recuperación, catalogación y exposición de instrumentos, objetos, utensilios, documentos, etc. relacionados con el cultivo y la industria de la seda.

Asesoramiento y charlas a centros de enseñanza para la realización de crianzas de gusanos de seda por el alumnado.

Elaboración de guías didácticas y materiales curriculares para los distintos niveles de la enseñanza.

a) Realización de cursos de formación para divulgar temas como:

La morera y su cultivo.

Fisiología del *bombix mori*.

Enfermedades del gusano de la seda.

Técnicas de crianza de los gusanos de seda.

Preparación de capullos para la hilatura: ahogado, secado, estriado, descrudado, torcido, tinte y tejido.

Geografía e Historia de la seda.

La Ruta de la Seda. Itinerarios culturales relacionados con la seda.

La seda en la Región de Murcia.

La seda en la actualidad.

Aplicaciones didácticas en distintos niveles de enseñanza.

Charlas, conferencias y mesas redondas sobre sericultura, actividades sericícolas, arte, historia, etnología, etc.

Realización de talleres y demostraciones públicas que divulguen la cría del gusano de la seda, el hilado y el devanado de la misma, bordado en seda, etc.

Recuperación de personas, agrupaciones y zonas geográficas que se dedicaron a la actividad sericícola.

Elaboración de una base de datos regional y nacional de criadores de gusanos de seda, "batidoras", hiladoras, tejedores, artesanos que realizan labores sobre seda (bordado, pintura...), etc.

Biblioteca especializada en todos los temas relacionados con la seda.

Actividades propias de un centro de documentación⁴⁶. Entre otras, es imprescindible la recogida y archivo de testimonios orales y escritos, especialmente de personas que atesoran una gran experiencia sobre estos temas, para que pueda transmitirse a las jóvenes generaciones.

Realización de itinerarios y rutas relacionados con la seda en la Región de Murcia, de marcado interés cultural y turístico.

Realización de estudios e investigaciones sobre la seda y todos los aspectos relacionados con ella.

Diseño y publicación de materiales multimedia: vídeos digitales, CD-ROM interactivo, páginas web, etc.

⁴⁶ Véase un ejemplo de los objetivos y funciones de un Centro de Documentación relacionado con el patrimonio en R. FERNÁNDEZ-BACA, "El Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico de la Consejería de Cultura-Junta de Andalucía" en J. ESTEPA, C. DOMÍNGUEZ y J.M. CUENCA (eds.), *Museo...*, *ob. cit.*, pp. 109-114.

BIBLIOGRAFÍA:

- AA.VV., *España y Portugal en las rutas de la seda. Diez siglos de producción y comercio entre Oriente y Occidente*. Barcelona, Universitat de Barcelona, 1996.
- AA.VV., *La seta in Europa. Sec. XIII-XX. Atti della "Ventiquattresima Settimana di Studi" e altri Convegni*. Firenze, Le Monnier, 1993.
- ALONSO FERNÁNDEZ, L., *Introducción a la nueva museología*. Madrid, Alianza, 1999.
- ALONSO FERNÁNDEZ, L., *Museología. Introducción a la teoría y práctica del museo*. Madrid, Istmo, 1995.
- ARACIL, R., SANTOS YSERN, V. et MORRAL I ROMEU, E., *La soie en Espagne*. Strasbourg, Conseil d'Europe, 1987.
- BELDA NAVARRO, C., "El Contraste de la Seda y las reformas urbanísticas de la plaza de Sta. Catalina (Murcia) en los comienzos del siglo XVII", *Anales de Filosofía y Letras*, vol. XXX, 1972, pp. 115-139.
- BOUHOIS, L., *La route de la soie*. Barcelona, Aymá, 1967.
- C. BELDA NAVARRO y M^a T. MARÍN TORRES, *Quince miradas sobre los museos*. Murcia, Universidad de Murcia, 2002.
- CASANELLES RAHOLA, E. y FERNÁNDEZ CERVANTES, M., "Un modelo para trabajar el patrimonio industrial. La propuesta del Museu de la Ciència i de la Tècnica de Catalunya", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 2, 1994, pp. 51-59.
- CASTRO MORALES, F. y BELLIDO GANT, M.L. (eds.), *Patrimonio, museos y turismo cultural: claves para la gestión de un nuevo concepto de ocio*. Córdoba, Universidad de Córdoba, 1998.
- CLARA, A. y JARAMILLO, G., "En vías a una revitalización del museo", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 24, 2000, pp. ¿?.
- CLAVAIROLLE, F. et PIAULT, M.-H., *Les itinéraires européens de la soie*. Paris, L'Harmattan, 1992.
- COLOMA MARTÍN, I., "Anteproyecto del Museo de la ciudad de Málaga", *Boletín de Arte*, nº 12, 1991, pp. 39-78.
- DE LOS ÁNGELES, M. y POLO, M^a A., "Los departamentos de Educación y Acción Cultural en los museos", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 24, 2000, pp. 7-15.
- DOMÍNGUEZ, C., ESTEPA, J. y CUENCA, J.M. (eds.), *El museo. Un espacio para el aprendizaje*. Huelva, Universidad de Huelva, 1999.
- ELGUETA Y VIGIL, A., *Cartilla de la agricultura de moreras y arte para la cría de la seda*. Madrid, 1761.
- ESTEPA, J., DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J.M. (eds.), *Museo y patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva, Universidad de Huelva, 2001.
- FERNÁNDEZ I CERVANTES, M., "Gabinetes pedagógicos, servicios pedagógicos, servicios educativos, ... ¿Para qué? Hablemos de didáctica y difusión", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 15, 1998, pp. 51-56.
- GARCÍA BLANCO, Á., *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1994.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F.X., "El Museo de Historia de Cataluña", *Aula. Historia Social*, nº 1, 1998, pp. 96-103.

- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. *El museo como espacio de comunicación*. Gijón, Trea, 1998.
- INIESTA GONZÁLEZ, M., "Museos locales, patrimonios globales", en AGUILAR, E. (Coord.), *Patrimonio Etnológico. Nuevas perspectivas de estudio*. Granada, Cuadernos del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 1999, pp. 110-129.
- MARTÍNEZ SANTOS, V., "Una nota sobre la crisis de la sericultura en Valencia (1850-1870)", *Estudis*, nº 4, 1975, pp. 241-253.
- MIRALLES MARTÍNEZ, P., *Seda, trabajo y sociedad en la Murcia del siglo XVII*. Murcia, Universidad de Murcia, 2000.
- MONTAÑÉS, C. (coord.), *El museo: un espacio didáctico y social*. Zaragoza, Mira, 2001.
- MORRAL I ROMEU, E. y SEGURA I MAS, A., *La seda en España: Leyenda, poder y realidad*. Madrid, Lunwerg Editores, 1991.
- MORRAL, E., NAVARRO, A., GONZÁLEZ, F. et GIRÁLDEZ, R., *Circuits de la soie en Espagne*. Strasbourg, Conseil d'Europe, 1990.
- MUÑOZ GARRIGÓS, J., "El vocabulario de la seda en el dialecto murciano. Semasiología y onomasilogía", *Murgetana*, nº 55, 1979, pp. 7-45.
- PASTOR ALFONSO, M.T., *De la teoría a la práctica antropológica: el museo como referencia*. Alicante, Universidad de Alicante, 2001.
- PÉREZ SÁNCHEZ, M., *El arte del bordado y del tejido en Murcia: siglos XVI-XIX*. Murcia, Universidad de Murcia, 1999.
- RUIZ MARÍN, D., *Diccionario de las hablas murcianas. El español hablado en Murcia*. Murcia, 2000.
- RUIZ-FUNES GARCÍA, M., *Derecho consuetudinario y economía popular de la provincia de Murcia*. Murcia, Academia Alfonso X el Sabio, 1983.
- SANTACANA, J., "Museos, ¿al servicio de quién?", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 15, 1998, pp. 39-49.
- SEGURA I MAS, A., et MORRAL I ROMEU, E., *Propositions d'une route de la soie (Espagne)*. Strasbourg, Conseil d'Europe, 1987.
- THOMAS, M., *Routes de la soie en Europe. Inventaire*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1988.
- THOMAS, M., *Routes de la soie en Europe. Propositions d'itinéraires*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1988.
- THOMAS, M., *Routes de la soie. Lancement du projet espagnol*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1991.

EL PATRIMONIO DOCUMENTAL EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Carmen R. García Ruiz
crgarcia@ual.es

M^a Dolores Jiménez Martínez
mjimenez@ual.es

Universidad de Almería

LAS FUNCIONES SOCIALES DEL PATRIMONIO.

El patrimonio es una elaboración cultural, propia de una sociedad compleja, que pretende profundizar en la memoria colectiva construyendo y justificando un fenómeno que valora objetos de su pasado, lo que queda de manifiesto tanto en textos científicos como legales.

Su función habitual ha sido la de desempeñar una labor simbólica e identitaria, representada principalmente por bienes culturales que puestos en valor, legitimados y movilizados según los intereses sociales del momento, determina una política de conservación y difusión en la que se manifiestan sus ideas. Por ello han sido considerados un testimonio material del pasado, dotados de un valor instrumental, principalmente de representación colectiva además de científico. La aproximación más común era de carácter espontáneo y sensitivo, ya que contenían una importante capacidad de representación simbólica que los convertían en elemento indispensable en los procesos de transmisión cultural, de ahí que los conocimientos extraídos del análisis e interpretación de los mismos debían cumplir tal finalidad.

El uso que se hace hoy del patrimonio determina realmente si lo convertimos en instrumento de identificación colectiva o de desarrollo social y cultural. Los modelos de difusión, por tanto de gestión y dinamización, que le han sido aplicados nos informan de que la motivación básica que los mueve es rentabilizarlos económicamenteⁱⁱ.

En éste sentido se satisface el deseo de aproximarse a las raíces culturales de nuestro pasado histórico, algo comprensible en un mundo de cambios acelerados en las costumbres, las ideas y los valores, a veces no suficientemente fundamentados y entendidos, pero también se erige en un recurso para la promoción de comunidades económicamente depauperadas. De ésta forma la sociedad da respuesta a sus necesidades, mediante una determinada activación patrimonial que debiera acompañarse de estudios en distintos ámbitos educativosⁱⁱⁱ.

De ello se deduce que entre los intereses por preservar nuestro conocimiento del pasado predominan las manifestaciones de la industria turística en una sociedad que progresivamente disfruta de cotas más altas de bienestar^{iv}. Esto lleva en muchos casos a la confusión entre lo que es cultura, ocio y consumo, por que todos estos aspectos confluyen para convertir al patrimonio en un recurso económico.

En función a ello, el proceso de reconceptualización, revalorización y capitalización que experimenta queda de manifiesto en su reinterpretación legal, nutrida principalmente de elaboraciones teóricas de la Sociología y la Antropología^v.

Esto ha conducido a la emergencia de un mayor número de Bienes Culturales, trascendiéndolos como objetos e incluyendo elementos no tangibles, elaborados por el hombre y localizados en su medio natural. Nos encontramos ante una visión que engloba tanto a elementos naturales como culturales, de carácter material o inmaterial, heredados del pasado o pertenecientes al presente, todos ellos reveladores de unas determinadas señas de identidad.

Estamos ante un fenómeno social que va adquiriendo una mayor dimensión política, manifestación que pretende poner a la ciencia al servicio de la economía. El patrimonio se convierte en factor de desarrollo, en fuente de riqueza, gracias a que se ha creado una determinada demanda de ocio en una sociedad que proyecta elevar su nivel social, educativo y cultural^{vi}.

Si bien el componente de promoción social es el imperante hoy en las políticas patrimoniales, no cabe duda de que la interpretación existencialista sigue presente. En los textos legales, el objetivo fundamental de su difusión continúa siendo la formación de la conciencia de comunidad mediante el conocimiento de la Historia. Para llevar a cabo ésta empresa el proyecto que guía su activación, se nutre de un contenido que refleja una determinada interpretación de nuestra identidad.

De esto se puede deducir que los bienes culturales son un fin en sí mismo, ya sea económico o ideológico, que se sirve de la Historia para ser contextualizados. Desde éste punto de vista las posibilidades de manipulación son más que creíbles y peligrosas, por lo tanto, para hacer una lectura coherente de nuestro entorno cultural es indispensable establecer criterios interpretativos, científicamente fundamentados, que clarifiquen la activación patrimonial que se ha realizado^{vii}. Sólo así podemos trascender tergiversaciones históricas y valoraciones anecdóticas, siempre simplificadoras de nuestro pasado histórico, que calan profundamente en los discursos publicitarios, políticos e incluso educativos.

LA FUNCIÓN EDUCATIVA DEL PATRIMONIO.

La vulgarización de nuestro conocimiento del pasado, en el que predominan ideas estereotipadas, nos indica que la difusión patrimonial asocia actividades culturales y de ocio, dejando al margen cuestiones educativas. Por ello debemos buscar en ámbitos de la Didáctica de las Ciencias Sociales elementos para amortiguar los efectos negativos que pueda causar.

Un ejemplo de lectura reduccionista de la Historia lo podemos encontrar en la utilización de elementos del Patrimonio Industrial, que situados en vitrinas o en su contexto productivo se limitan a destacar un pasado económico *florecente* que no se corresponde con la realidad. El énfasis en los procesos mecánicos oculta una actividad que en la mayoría de los casos es prototipo de colonización económica por parte de capitales extranjeros, rodeada de manifestaciones como la explotación laboral, el uso de mano de obra infantil o unas condiciones de vida deplorables propias de una novela de Zola. Con ello se minusvaloran las consecuencias sociales de un proceso de industrialización salvaje. La extensión del conocimiento histórico y una visión crítica de nuestro pasado, son los procedimientos más útiles que podrían evitar interpretaciones sesgadas del mismo.

En éste sentido, se debe replantear qué concepción del patrimonio puede resultar más útil para éste fin. Sin duda alguna, desde el área escolar de Ciencias Sociales se ha

de asumir que *el verdadero patrimonio cultural es el conocimiento*^{viii} y no los objetos del pasado, por ello nos sentimos obligados a conservarlo y transmitirlo, así como a modificarlo y reinterpretarlo desde los criterios e intereses de la sociedad actual, utilizando a la ciencia para explorar sistemáticamente la realidad.

Por tanto, si el patrimonio lo concebimos como fuente de conocimiento social para comprender el medio en el que vivimos y nuestra evolución histórica, no nos sirven nociones decimonónicas, no podemos limitarnos a su utilización como recurso, en todo caso es un ejemplo y una lección intelectual del conocimiento de otras épocas, siempre en constante reinterpretación.

Desarrollar formas de conocimiento didáctico asociadas a él puede aportarnos importantes claves interpretativas sobre el momento que vivimos y nos referimos a aplicaciones tecnicistas si no a una reflexión debidamente fundamentada sobre las posibilidades educativas que presenta el patrimonio. La sociedad actual está interesada más que por los conocimientos que nos puede aportar la Historia, en activar la memoria colectiva para amortiguar las carencias de un tiempo acelerado, con excesos de información, en el que sólo el pasado proporciona sosiego y verdades irrefutables^{ix}. Por lo tanto, a la hora de abordar la enseñanza de las Ciencias Sociales, cabe trabajar en un contenido científicamente fundamentado y en constante transformación que responda a la necesidad de conocer pero sin eliminar aspectos controvertidos y problemáticos de nuestro pasado y presente.

Partiendo de una noción del patrimonio que integra la concepción natural, social y cultural de *medio* adoptada por la mayor parte de los currículum, la enseñanza de las Ciencias Sociales puede presentar un amplio abanico de contenidos interdisciplinares relacionados con él, adecuados al contexto espacial y social en la que se desarrolle, no exenta de valores y por tanto deudora de determinadas opciones éticas.

Llegados a éste punto cabe preguntarse por la finalidad que ha de adoptar tal enseñanza, reforzar la identidad de la comunidad en sus diferentes escalas espaciales y en relación a otras culturas^x, o proporcionar conocimientos valiosos para la comprensión de la realidad circundante y posterior adopción de una actitud crítica hacia la misma. En función a ello nos planteamos ¿hemos de limitarnos al reforzamiento de valores como la tolerancia y respeto hacia las manifestaciones artísticas y culturales del pasado, o superar tales contenidos actitudinales para darle un mayor sentido de educación que nos prepare para ejercer una ciudadanía efectiva y a la vez liberadora?

Como hemos dejado apuntado, un bien cultural es un recurso con un valor de uso simbólico que nos acerca al pasado y al que se aplican distintas formas de conocimiento para desentrañar su valor informativo^{xi}. Por lo tanto, el conocimiento didáctico, desde un punto de vista teórico y práctico, puede ser aplicado al estudio e interpretación del patrimonio para crear un nuevo saber desde su consideración como instrumento educativo con cualidades formativas propias que trascienda las prácticas divulgativas y transmisivas que suelen estar asociadas a su enseñanza.

En éste sentido, suscribimos que la Didáctica de los Bienes Culturales es un campo disciplinar inexistente. Según Ivo Matozzi, ésta se hace con prácticas, con producciones de materiales, con actividades planificadas por los departamentos didácticos de museos, pinacotecas y otras instituciones^{xii}. Pero, atendiendo a los distintos tipos de Bienes Culturales que forman el patrimonio, es necesaria una especialización en función a las cualidades educativas que presenten.

En nuestro caso abogamos por el valor didáctico que presenta el patrimonio documental y compartimos que los archivos deben alcanzar el mismo rango que los museos en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Apenas han sido contemplados como bien cultural, se les considera de interés minoritario y además el acceso a ellos está

restringido por primar la necesidad de conservación, puesto que los documentos tienen valor por sí mismos dado su interés histórico, visual, archivístico o informativo.

Desde el punto de vista del aprendizaje se puede convertir en la herramienta más útil para construir conocimiento social. El Decreto de Educación Primaria de Andalucía, para la enseñanza de la Historia vislumbra en los documentos una fuente de información del pasado sobre la vida política, económica, cotidiana... Se les considera un vestigio que nos permite recoger, elaborar e interpretar la información vertida. Sin duda, esa labor desarrollada en el aula puede contribuir a crear actitudes de respeto hacia el patrimonio en general y hacia los documentos en particular, por ser indispensables en la elaboración histórica, además de desarrollar la responsabilidad de conservación y cuidado en su uso. Pero consideramos que desde las directrices curriculares no se llega a abordar en su totalidad las posibilidades educativas de los documentos como fuentes primarias y menos aún como ejemplo de patrimonio documental.

EL PATRIMONIO DOCUMENTAL.

El patrimonio documental reúne a una de las manifestaciones más ricas e importantes de nuestro Patrimonio Histórico Artístico, por su volumen, valor científico y conocimiento que atesora, además de por su contenido jurídico-administrativo, que lo convierte en una herramienta fundamental para garantizar el respeto a los derechos de los ciudadanos.

Su reconocimiento como parte del Patrimonio Histórico Español integra la noción de Patrimonio Documental y Bibliográfico^{xiii}. Se considera documento toda expresión en lenguaje natural o convencional además de gráfica, sonora o en imagen, recogida en cualquier tipo de soporte material, incluido el informático. Esto nos conduce a la consideración de una riquísima variedad de recursos con interesantes aplicaciones didácticas, puesto que hablamos de documentos escritos, gráficos, sonoros, filmicos^{xiv}, videográficos o informáticos, cada uno con una metodología de conservación y análisis propia, lo que nos debe llevar a especificar de forma independiente sus posibilidades educativas^{xv}.

Se considera parte del patrimonio documental los bienes conservados en archivos y bibliotecas, además de los documentos de cualquier época reunidos por una organización o entidad de carácter público, personas jurídicas con participación mayoritaria del Estado o entidades públicas y privadas gestoras de servicios públicos. Cómo no un centro educativo es una institución dotada de un archivo en el que se conservan documentos indispensables en su tarea administrativa y que puede ser el lugar en el se inicie al alumno en el conocimiento de lo que es éste elemento del patrimonio, observando sus fichas de matriculación, acuerdos del consejo escolar, material de la APA...

La Archivística y Documentación tienen al patrimonio documental como su campo de investigación, con aplicaciones desde el punto de vista de la catalogación y conservación. En Historia es el principal recurso en su configuración científica, sin caer en reduccionismos positivistas, la investigación empírica sobre fuentes documentales sustenta el discurso histórico para demostrar autenticidad y evitar peligrosas tergiversaciones.

El valor principal dado al patrimonio documental es el de ser depositario de la información susceptible de ser utilizada para convertirse en conocimiento histórico. De ello se desprende que puede ser de gran utilidad como recurso para aproximar al alumnado al método de investigación histórica y además se considera un elemento educativo, formativo y de sensibilización para su conservación y protección.

Pero desde la Didáctica de las Ciencias Sociales debemos plantearnos cuál es la rentabilidad social que puede obtenerse del patrimonio documental. Sin duda alguna, el archivo presenta un servicio público de carácter administrativo, científico, cultural y educativo ¿pero está realmente abierto a cada uno de esos usuarios que requieren tales servicios? La difusión que adquiere el patrimonio documental responde principalmente a un uso científico y muy minoritariamente educativo, a lo que se suma que escasamente estamos concienciados de que constituye en sí una garantía de los derechos ciudadanos.

LA DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO DOCUMENTAL Y SU USO DIDÁCTICO.

Hasta aquí hemos querido exponer que la difusión es una labor de gestión cultural en la que intervienen la administración, instituciones culturales y agentes sociales. La concepción ideológica de la que parte determina una estrategia de conservación e interpretación que convierte al patrimonio en factor de desarrollo o en herramienta de comunicación y diálogo con nuestro pasado.

En el caso del patrimonio documental, las políticas de difusión se encuentran escasamente desarrolladas, por lo que desde el punto de vista educativo, puede constituir una de las tareas de la Didáctica de las Ciencias Sociales en colaboración con la administración para buscar una nueva labor divulgativa^{xvi} puesta al servicio de la población escolar, que active las infraestructuras y servicios de los archivos a partir de criterios didácticos.

Los archivos son conjuntos orgánicos de documentos al servicio de la investigación, información y gestión administrativa. Son considerados instituciones culturales que reúnen, conservan, ordenan y difunden los documentos. Sus elementos muebles e inmuebles están sometidos al régimen establecido para los Bienes de Interés Cultural, junto a las bibliotecas y museos de titularidad estatal. En ellos reside la mayor garantía de uso y conservación del patrimonio documental y por tanto resulta indispensable conocerlos, sin olvidar que además contienen las fuentes necesarias para el estudio de otros elementos del Patrimonio Histórico Artístico.

La verdadera función de un archivo es ser garantía de derechos sociales de información, formación y cultura, es decir avalan que podamos conocer nuestro pasado común y usar los documentos en beneficio de la comunidad, ofreciendo un servicio destinado a la ciudadanía en general, indispensable para el desarrollo justo de la actividad administrativa, judicial, sanitaria, notarial o económica. De ahí que exija una nueva valoración desde su dimensión jurídica, como servicio público de carácter cultural y administrativo.

En Didáctica de las Ciencias Sociales aún no hemos empezado a apreciar ese aspecto, se está superando la idea de archivo como *almacén de documentos*^{xvii} por la de un lugar abierto, vivo, propio de un servicio público, como se contempla en las leyes protectoras del Patrimonio Histórico^{xviii}.

La nueva visión del archivo sería la de agente de dinamización cultural y pedagógica, que para empezar no está incluida en el marco curricular, pero puede ser aprovechado para una multitud de acciones que exigen la colaboración entre docente y archivero. Por ello, los archivos pueden dotarse de Centros de Interpretación, con equipamientos que acojan un conjunto de servicios destinados a la presentación, comunicación y explotación de sus fondos. Utilizarlo en diferentes niveles educativos facilita la comprensión de procesos históricos, asimilación de valores sociales y su relación con el medio, pero un elemento a integrar es también la aproximación a una ciudadanía responsable incorporando los aspectos administrativos del mismo.

La oferta pedagógica más extendida se limita a visitas comentadas, pero lentamente se están introduciendo talleres de Historia y prácticas en archivo^{xxix} que superan los primeros contactos y acercamientos a la institución para conocer sus funciones, instalaciones y fondos^{xx}. No queda al margen su labor de conservación y catalogación, completada con material didáctico en forma de folleto, cuadernos del profesor y del alumnado. Los objetivos que persigue son acercarse a la Historia y a las Ciencias Sociales, descubrir un centro cultural, conocer y respetar el patrimonio, sin enfatizar las posibilidades que alberga la documentación^{xxi}.

La Didáctica de las Ciencias Sociales ha realizado propuestas que introducen al alumnado en la investigación histórica^{xxii}, a través del análisis crítico de documentos que junto a los procedimientos de valoración e interpretación de las fuentes, se erigen en herramientas valiosísimas para potenciar su madurez intelectual mediante la localización, descripción, cuantificación e identificación de información. Es una labor que nos acerca al valor institucional de la documentación y al trabajo científico indispensable para llegar al conocimiento histórico pero que reduce el patrimonio documental a recurso historiográfico puesto al servicio de la didáctica^{xxiii}.

Por tanto, el uso didáctico más extendido apunta a enseñar a través de las fuentes históricas concebidas como contenedores de información que se transforman en conocimiento social. Según Gemma Tribó, la escala local puede servir para ilustrar problemas de carácter global y conseguir una socialización crítica y responsable del alumnado. La autora prescinde en su propuesta de los grandes archivos nacionales, considera que los municipales, comarcales y de distrito, donde queda registrada la vida de la comunidad, son la tipología que mejor se adapta a la acción didáctica, tanto para trabajar problemas sociales actuales como para construir conocimiento histórico.

Sin duda alguna, la labor previa del profesor puede ser más fácil si nos limitamos a utilizar documentación de los archivos más próximos, pero creemos que son susceptibles de ser utilizados en el aula documentos de otros niveles administrativos, incluso establecer la relación de reciprocidad que existe entre ellos puede facilitar la comprensión del funcionamiento de los mismos.

Se recomienda que antes de trabajar con fuentes primarias y formalizar una investigación, el profesor realice una intervención previa que consista en clasificarlas, analizarlas y valorarlas. Es decir, hacer una crítica interna que nos permita cotejar la veracidad de la información vertida. Además de interpretar la documentación, se debe seleccionar aquella que presente una mejor aplicación didáctica^{xxiv}, pero partimos de la idea de que todos los documentos pueden ser comunicados a cualquier edad, su potencialidad pedagógica dependerá del tratamiento previo que reciba, sólo es necesaria una planificación de contenidos, objetivos, metodología y criterios de evaluación que responda a la finalidad educativa marcada^{xxv}.

Con estos planteamientos, si la finalidad es reconstruir el pasado, las fuentes seleccionadas han de responder a la lógica de la investigación histórica realizada con anterioridad, implicaría el uso de la transposición y esto lo conectaría con un determinado modelo didáctico que buscaría la integración al currículum escolar^{xxvi}.

Sin duda, trabajar con documentos históricos originales, adecuadamente seleccionados para la búsqueda, selección y análisis de información, puede enriquecerse identificando puntos de vista, e incluso valorando la fiabilidad de la fuente^{xxvii}. El objetivo no sería realizar una investigación si no comprender como se construye la Historia y reconocer que extraerla implica valorar su relevancia, ordenarla y clasificarla^{xxviii}. Los documentos son por tanto recursos sobre los que basar el aprendizaje de procedimientos siguiendo estrategias de enseñanza por descubrimiento.

Teniendo en cuenta las dificultades que entraña la consulta en archivo de documentación para uso escolar, la forma más cómoda de trabajar puede ser digitalizar los contenidos^{xxix} y si es posible, acceder a ellos a través de internet. Los soportes multimedia permiten integrar información escrita y visual, de gran valor para el trabajo directo sobre el patrimonio documental. Un archivo de documentos fotográficos, sonoros, filmicos y videográficos constituiría una herramienta de incalculable valor^{xxx}.

Estamos observando que el uso didáctico más habitual dado a los archivos, es el de utilizar los documentos históricos como una forma de ilustrar la enseñanza de la Historia o para introducir al alumnado en los procedimientos propios de la investigación histórica. Pero igualmente puede generar motivación e interés, el aprendizaje de técnicas de búsqueda y tratamiento de la información, así como la organización de bancos de documentación en los centros escolares como una forma de acercarlos al trabajo del archivero.

Pensar en un archivo como recurso didáctico, sin duda supone un avance en la idea que tenemos de los mismos, que se limita a su visión como instrumento auxiliar para la enseñanza de la Historia. Pero un nuevo paso hacia delante sería considerarlo centro de recursos que nos acerca a una institución en constante colaboración con la escolar. Desde el punto de vista de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la aproximación a la Historia y a su método de investigación, debe constituir tan sólo uno de sus valores. Considerar los documentos recipientes de información e instrumentos para la enseñanza de la Historia, puede ser desde nuestro punto de vista una meta excesivamente reducida^{xxxi}.

ⁱ Este texto es parte de los resultados de un proyecto de investigación educativa sobre las aplicaciones didácticas del cultivo y la industria de la seda, aprobado por la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en la convocatoria de licencias por estudios, curso 2001-2002.

ⁱⁱ BALLART, J.: *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona. Ariel, 1997.

ⁱⁱⁱ CARMONA GALLEGO, J.: "Patrimonio sin vitrina. Desarrollo participativo y educación permanente en el parque de Miraflores". En AA.VV.: *Difusión del Patrimonio Histórico*. Sevilla. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, 1996, pp. 211-229.

^{iv} GARCÍA MARCHANTE, J. S. y POYATO HOLGADO, M. C.: *La función social del patrimonio histórico: el turismo cultural*. Cuenca. Universidad de Castilla La Mancha, 2002.

^v LÓPEZ BRAVO, C.: *Patrimonio cultural en el sistema de derechos fundamentales*. Universidad de Sevilla, 1999. La Ley 16/1985 reguladora del Patrimonio Histórico Español en *Patrimonio Histórico Artístico*. Boletín Oficial del Estado. Madrid. Ministerio de la Presidencia, 1998.

^{vi} Ley del Patrimonio Histórico Andaluz y Planes de Bienes Culturales de Andalucía en FERNÁNDEZ-BACA CASARES, R.: "El Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico de la Consejería de Cultura. Junta de Andalucía". En ESTEPA JIMÉNEZ, J.; DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA LÓPEZ, J. M. (eds.): *Museo y patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva, 2001, pp. 107-122.

^{vii} MARTÍN GUGLIELMINO, M.: "Reflexiones en torno a la difusión del patrimonio histórico". En AA.VV.: *Difusión del Patrimonio...* op. cit.

^{viii} PRATS, Llorenç: *Antropología y Patrimonio*. Barcelona. Ariel, 1997, p. 62.

^{ix} HUYSSSEN, A.: *En busca del futuro perdido*. México. Fondo de Cultura Económica, 2002. *Después de la gran división. Modernismo, cultura de masas, posmodernismo*. Buenos Aires. Adriana Hidalgo Editora, 2002. Citas obtenidas en *Babelia*, El País, 28 de diciembre de 2002, p. 13.

^x DOMÍNGUEZ, C.: "El papel del patrimonio en la construcción de la identidad europea. Ante un reto educativo". En *Iber*, nº 34, octubre de 2002, pp. 73-86. Éste número de la revista de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia es un monográfico dedicado a los archivos que nos ha sido de gran utilidad a la hora de realizar la comunicación.

^{xi} BALLART, J.: *El patrimonio histórico...* op. cit.

^{xii} MATOZZI, I.: "La Didáctica de los Bienes Culturales: a la búsqueda de una definición". En ESTEPA JIMÉNEZ, J.; DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA LÓPEZ, J. M. (eds.): *Museo y patrimonio...* op. cit.

^{xiii} Ley 16/1985 reguladora del Patrimonio Histórico Español, Título VII del Patrimonio Documental y Bibliográfico y de los Archivos. En *Patrimonio Histórico Artístico...* op. cit.

^{xiv} La Filmoteca de Andalucía (decreto 295/1987) nos puede facilitar importantes documentos filmicos, audiovisuales y cinematográficos. Es un centro de investigación, recopilación y difusión cinematográfica con fondos de incalculable valor documental que permiten una interesante labor de reconstrucción histórica, artística y sociológica. DÍAZ DUEÑAS, P.: "La Filmoteca de Andalucía". En *PH*, nº 35, junio de 2001, pp. 219-221.

^{xv} Teniendo esto en cuenta nos encontramos trabajando en una propuesta didáctica centrada en la fotografía que defiende la utilización en el aula de uno de los tipos de documentos que consideramos puede resultar más atractivos por parte del alumnado, inmerso en un mundo dominado por la imagen.

^{xvi} El Plan de Archivos de Andalucía (Orden 14 de septiembre de 1993) y la Ley de Difusión del Patrimonio Documental, reconocen a los archivos como centros de investigación y difusión del Patrimonio Documental, por lo que es necesario que en ellos se desarrolle una función educativa que complete a la de investigación e información. Andalucía cuenta desde 1989 con la primera Ley de Archivos en España.

^{xvii} Esa puesta en uso ha llevado a encuentros científicos como los Cursos Monográficos sobre el Patrimonio Histórico de la Universidad de Cantabria, que en 1992 celebró el monográfico *Del Archivo a la Biblioteca. El Patrimonio escrito: conservación y protección* completado en 1997 con *La función de los museos, bibliotecas y archivos: su nuevo papel en el siglo XXI*.

^{xviii} CRUCES BLANCO, E.: "El archivo como servicio público para la información, la investigación y la educación". En AA.VV.: *Difusión del Patrimonio...* op. cit.

^{xix} VELA, S.: "Archivos y didáctica: un estado de la cuestión". En *Iber*, nº 34, octubre de 2002, pp. 21-26.

^{xx} De hecho existen elaboraciones didácticas, con carácter divulgativo, realizadas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, pero debemos partir de una realidad, la mayor parte de los archivos carecen de servicios didácticos. MELERO CASADO, A.: *Un día en el Archivo*. Sevilla. Consejería de la Junta de Andalucía, 1999.

^{xxi} El Plan de Archivos de Andalucía, para el desarrollo de su función educativa, recomienda la formación de los profesores de Ciencias Sociales, sensibilizarlos para que la finalidad última sea la de educar para respetar y proteger el patrimonio documental. En éste sentido, el Archivo General de Andalucía ha elaborado propuestas destinadas a distintos niveles educativos. Se pueden consultar las páginas <http://www.junta-andalucia.es/agaweb> y <http://www.aga.junta-andalucia.es>.

^{xxii} SANTACANA, J.: "La investigación en archivo: pautas y propuestas para la escuela secundaria". En *Iber*, nº 34, octubre de 2002, pp. 7-20.

^{xxiii} SERRANO MOTA, M. A. y GARCÍA RUIPÉREZ, M. (coords.): *El patrimonio documental: fuentes documentales y archivos*. Universidad de Castilla La Mancha, 1999. Contiene información sobre legislación, la administración en sus distintos niveles, la institución eclesiástica y fondos documentales de la Edad Moderna y Contemporánea.

^{xxiv} El proyecto Archivo Abierto realizado por el Taller de Proyectos del Archivo Municipal de Barcelona y el Instituto Municipal de Educación es un ejemplo de propuesta didáctica que introduce la reproducción de documentos y recursos complementarios para dar a conocer sus fondos. SERRAT, N.: "Una simbiosis archivo-escuela". En *Iber*, nº 34, octubre de 2002, pp. 27-36.

^{xxv} ITURRATE COLOMER, G.: "La función pedagógica del archivo. Aplicaciones didácticas en forma de talleres de historia, tecnológicos y audiovisuales". En *PH*, nº 24, pp. 95-105.

^{xxvi} TRIBÓ, G.: "Archivos municipales y comarcales y didáctica de la historia". En *Iber*, nº 34, octubre de 2002, pp. 46-57.

^{xxvii} MARTÍN HERNÁNDEZ, U.: "Los archivos en la enseñanza de la historia". En *Aula. Historia Social*, nº 5, primavera de 2000, pp. 88-94.

^{xxviii} ARCHIVO MUNICIPAL DE BARCELONA: "Archivo abierto. Una propuesta didáctica para trabajar procedimientos en el marco de los archivos". En *Iber*, nº 34, octubre de 2002, pp. 37-45.

^{xxix} SANNICOLÁS, M.: "Archivos digitales: las tecnologías de la información al servicio de la didáctica de las ciencias sociales". En *Iber*, nº 34, octubre de 2002, pp. 58-64.

^{xxx} SALA, R.: "El baúl de los recuerdos". En *Iber*, nº 34, octubre de 2002, pp. 65-72.

^{xxxi} HERNÁNDEZ CARDONA, X. y SERRAT ANTOLÍ, N.: "Los archivos en la didáctica de las ciencias sociales". En *Iber*, nº 34, octubre de 2002, pp. 5-6.

III

ESCENARIOS PARA EL APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO

Víctor Fernández Salinas
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN. FORMANDO PARA QUÉ.

La formación es uno de los pilares más destacados en la teoría actual para la protección del patrimonio. Sin embargo, y pese al interés que han despertado la renovación en los planteamientos didácticos de otros países, en España todavía es escasa la investigación en este campo (PAGÉS, J., 2000). Las teorías y buenas prácticas del patrimonio señalan cómo el camino correcto para una conservación mejor es desplazar el centro de actuación de las políticas patrimoniales desde el mismo objeto patrimonial, el bien cultural, hacia el sujeto que lo posee y/o disfruta. No hay patrimonio sin dueño y, en consecuencia, durante el siglo XX, pero especialmente en su último tercio, estas políticas tienden a fomentar percepciones y actitudes concretas en este sujeto que lo impliquen en la responsabilidad de mantener sus bienes culturales o, en su caso, de reivindicar que sus gestores adopten medidas encaminadas a dicho fin.

En síntesis, se da por cierto que actuar únicamente en los bienes culturales es hacerlo de forma parcial y que no asegura en modo alguno la preservación patrimonial en toda su extensión.

Por otro lado, y paralelamente a la importancia que han adquirido las prácticas de mantenimiento frente a las de restauración, se ha reforzado la idea de que la formación en todos sus rangos asegura estos objetivos de involucrar a la sociedad civil en la conservación del patrimonio. Como objetivos se pueden citar:

Fomentar una conciencia general de la importancia del patrimonio mediante la transmisión de sus valores desde la escuela. El viejo lema *sólo se ama lo que se conoce* no es ninguna excepción en el campo de los bienes culturales. Estas ideas aparecen relacionadas en un principio con el patrimonio más próximo y acaban en iniciativas como la Lista del Patrimonio Mundial, en la que se asume la existencia de una propiedad de ciertos bienes que va más allá de las fronteras de cada país y que instala la responsabilidad de su protección en la escala internacional.

La creación de recursos humanos adecuados para afrontar la progresiva complejidad que ha adquirido la gestión de los bienes culturales. Aunque la restauración como tal es tan antigua como la capacidad humana de levantar edificios o crear obras cuya materialidad se carga de un valor añadido simbólico y socialmente compartido, no es sino desde el siglo XIX cuando empieza a hablarse de una teoría de la restauración contemporánea. Desde entonces, aunque muy especialmente en el último tercio del siglo XX, se ha incrementado de forma notable la necesidad de contar con profesionales de distintas disciplinas científicas y distintos rangos formativos.

Por último, la necesidad de aprovechar todas las formas de capital existentes para el **desarrollo territorial** (entendiendo este desarrollo de una forma generosa, sostenible y equilibrada), ha vuelto las miradas de numerosas políticas de fomento y regulación del crecimiento sobre los recursos culturales.

La enseñanza, especialmente la secundaria, y el patrimonio han desarrollado a la luz de todo lo anterior una relación compleja y de beneficio mutuo, pues los resultados han obtenido un carácter biunívoco. De un lado, el patrimonio se beneficiado de las actitudes de interés y respeto generadas hacia el mismo a través de la práctica educativa y, al mismo tiempo, la enseñanza cuenta con un contenido de carácter transversal, fácilmente adaptable al contexto local y entorno del alumno, en el que encontrar especificidades propias de cualquier colectivo y, al mismo tiempo, elementos con que relacionarlo con la cultura, valores y símbolos universales.

Para el proceso de conformar un modelo de ciudadanía crítico y tolerante a un tiempo, el patrimonio ofrece incontables ejemplos de recursos culturales, compartidos o no, con los que explicar y valorar la idiosincrasia de pueblos y naciones.

Dentro de este marco general, en esta ponencia se destacará la importancia de la evolución del concepto de patrimonio y los cambios que ésta ha impuesto respecto a la intencionalidad con la que el patrimonio ha sido programado en los presupuestos didácticos contemporáneos. De alguna manera, si hubiera que manejar una premisa de partida, ésta sería la de que el patrimonio ha sido utilizado como recurso didáctico para reforzar los presupuestos de las naciones occidentales contemporáneas y que sólo desde los últimos años del siglo XX se lo considera como un recurso para los grandes argumentos actuales que preocupan a la humanidad: la paz, la comprensión entre pueblos y el desarrollo. Con todo, la formación y disponibilidad de profesorado para la docencia patrimonial aún acusa numerosas deficiencias que impiden un aprovechamiento correcto del patrimonio como recurso didáctico.

EL ESCENARIO DE LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES DE LAS CIENCIAS PATRIMONIALES.

No es objeto de esta ponencia realizar un seguimiento pormenorizado de la complejidad que ha adquirido el concepto del patrimonio a lo largo de la Edad Contemporánea; no obstante, sí parece oportuno realizar una revisión que permita comprender el improbable trabajo didáctico que ha sido necesario para la adaptación de dicho concepto a los métodos formativos de los recursos patrimoniales.

Explicar el patrimonio hasta la segunda mitad del siglo XX era sobre todo atender a las obras de arte y restos arqueológicos presentes en un espacio determinado (ver cuadro 1). La riqueza patrimonial se medía en el número de monumentos y museos que aparecían en una ciudad o territorio; las ciudades italianas, sobre todo Roma, Florencia y Venecia, ejemplifican bien lo que significaba poseer un gran legado cultural. La política de creación de grandes museos, muchos de ellos objeto de la sustracción impune que acompañó a los grandes imperios europeos de todo el siglo XIX y parte del XX, ha montado sobre la base del expolio el prestigio cultural de los grandes complejos museísticos de Londres, París o Berlín. El museo del estado nacionalista, burgués e industrial no sólo servía para mostrar la riqueza artística de bienes muebles sobre todo de una nación, sino también su capacidad para hacerse con los recursos de otras cuando su capacidad técnica, y por ende bélica, permitía la expansión de su empeño civilizador fuera de sus fronteras.

Cuadro 1. Patrimonio: un concepto sometido a una creciente complejidad

	El patrimonio en la sociedad industrial	El patrimonio en la doctrina de la segunda mitad del siglo XX	Nuevas Tendencias
Palabras clave	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Las obras de arte ✓ Los restos arqueológicos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los bienes culturales 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los recursos culturales
Fundamentos teóricos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Arquitectura ✓ Historia del arte ✓ Arqueología 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartas de compromisos e instituciones internacionales 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Patrimonio, territorio y desarrollo (humano, físico-ambiental, cultural)
Instrumentos de conservación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proyectos de restauración y museísticos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planes especiales 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planeamiento urbanístico y territorial
El debate	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Restauración estilística versus restauración arqueológica 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Patrimonio de lo excepcional versus patrimonio de lo cotidiano 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Patrimonio como elemento sagrado versus patrimonio como recurso social
Grandes campos patrimoniales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Obras artísticas (muebles e inmuebles) ✓ Restos arqueológicos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Arte mueble ✓ Monumentos ✓ Zonas arqueológicas ✓ Jardines y sitios ✓ Patrim. Tecnológico ✓ Patrim. Etnológico 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Patrimonio cultural ✓ Patrimonio natural y ambiental ✓ Patrimonio territorial
Intención de la atención al patrimonio	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Refuerzo de valores nacionalistas ✓ Educación ✓ Disfrute erudito 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formación ✓ Disfrute individual ✓ Turismo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollo económico, social, cultural y ambiental

Fuente: Elaboración propia.

Tras la Segunda Guerra Mundial, y especialmente desde los años sesenta, el panorama adquiere un sesgo bien distinto. La Carta de Venecia de 1964, unida a otros documentos precedentes, y la existencia de un nuevo orden mundial hacen que el patrimonio pase de ser un objeto de erudición y, sobre todo, de refuerzo de la conciencia nacional, a convertirse progresivamente en un elemento para estrechar lazos internacionales y, especialmente, en un objeto de consumo ante el crecimiento imparable del sector turístico.

Negado el colonialismo como práctica inaceptable en las relaciones internacionales entre los distintos pueblos del planeta, la reactivación económica de la Segunda Revolución Industrial tras la guerra se basa en la aparentemente más justa intensificación de intercambios comerciales. Las iniciativas internacionales que crean la ONU y su filial UNESCO, el Consejo de Europa, que aprueban la Declaración de los Derechos Humanos o que plantean el irrenunciable carácter para la luna, la Antártida o, posteriormente, para el genoma humano, están asentando las bases de una cooperación distinta de la existente hasta entonces respecto a los recursos de la Humanidad. Esta solidaridad también se desarrolla en el mundo del patrimonio y en esta línea hay que entender la aparición de iniciativas como la Lista del Patrimonio Mundial. En efecto, esta relación de bienes culturales y naturales (MORALES MIRANDA, J., 1998a y b) es consecuencia de esta tendencia ecuménica que se aviva tras la movilización

internacional que supuso el traslado a finales de los años sesenta del templo de Abu Simbel en Egipto para ponerlo a salvo de la crecida impuesta en el cauce del río Nilo con motivo de la creación de la presa de Assuan. La costosa y difícil operación de este traslado hay que entenderla en este proceso de responsabilidad internacional para afrontar la conservación de bienes que, más allá de pertenecer a un pueblo concreto, forman parte de una hasta entonces no reconocida *cultura universal*.

Los aspectos más destacados de los últimos decenios del siglo XX desde el punto de vista de la conceptualización del patrimonio son:

La multiplicación de las cartas y documentos de recomendaciones en los que descansa buena parte de la teoría patrimonial.

La aparición de teorías diversas y, lo que resulta más interesante, procedentes de campos científicos que hasta entonces habían estado desligados del mundo del patrimonio. Se incorporan economistas, letrados, geógrafos, sociólogos, geólogos y un largo etcétera de investigadores y técnicos que enriquecerán de forma notable el discurso y debate patrimoniales.

La generación de nuevas escalas en el entendimiento del patrimonio. De la obra monumental aislada se pasa al reconocimiento de entornos, de conjuntos históricos e incluso de escalas territoriales más amplias; y esto último muy especialmente desde que el paisaje se reconoce como uno de los componentes culturales más complejos y de proyección espacial extensa. Este hecho condiciona una de las características invariantes del patrimonio en la sociedad postindustrial, aunque con referentes claros desde varios decenios antes de los años setenta; se trata de que la responsabilidad de la conservación del patrimonio se confía cada vez más a documentos urbanísticos (planes especiales, planes generales con contenidos de protección, planes de ordenación del territorio...). Del proyecto arquitectónico de restauración al plan especial en el que se reconocen las complejas relaciones culturales que se desarrollan en los conjuntos históricos de tantas ciudades planetarias, media un gran salto conceptual y, por ende, también instrumental para encarar la protección del patrimonio.

La conformación de la sociedad de consumo y, dentro de ella, el consumo de los bienes culturales como parte de las actividades turísticas que facilita el aumento del tiempo de ocio y de la capacidad de viajar de amplias capas de clases medias de numerosos países –entre los que destacan los europeos, EE.UU. y Japón–, ha reconocido los bienes culturales como recursos económicos con capacidad para movilizar capitales, personas, y, sobre todo, nuevas fórmulas de gestión patrimonial (ORTEGA RUIZ, A., 1997). Todo esto supone una complejidad añadida a la teoría del patrimonio que, por si fuera poco lo señalado, incorpora tras los primeros síntomas de reestructuración económica de los años setenta, los nuevos horizontes que aparecen o cobran fuerza entonces relacionados con los patrimonios procedentes de la arqueología industrial, de la obra pública y los patrimonios intangibles, de marcado carácter etnológico.

A todos los argumentos anteriores, cada uno de ellos con una influencia más o menos directa en la reordenación conceptual del patrimonio, hay que añadir un cambio importante en su consideración colectiva. Si la historia del siglo XX es la del incremento de exigencias a la responsabilidad social e internacional en la conservación del patrimonio, en los últimos decenios aparece una exigencia de sentido contrario. Esto es, se espera que del patrimonio se genere un retorno que incremente el desarrollo económico, social y cultural del territorio en el que se inserta (CARAVACA, I.; COLORADO, D.; FERNÁNDEZ, V.; PANEQUE, P.; PUENTE, R., 1996; MIRÓ ALAIX, M., 1997). Como se señalaba más arriba, se trata de un concepto de desarrollo

amplio y que asimila, además, dentro del concepto de patrimonio muchos más recursos que los culturales (desde los recursos ambientales a los capitales sociales).

Esta consideración patrimonial como factor de desarrollo territorial ha provocado otro terremoto en las teorías patrimoniales y aunque es un foro de debate sin cerrar y que levanta posiciones muy enfrentadas sobre su enfoque, lo cierto es que numerosas políticas de desarrollo ya incorporan al patrimonio cultural como uno de los recursos territoriales básicos desde los que alentar modelos de desarrollo propios, novedosos y equilibrados.

EL ESCENARIO DE LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS DE LAS MATERIAS RELACIONADAS CON EL PATRIMONIO.

A la luz de la evolución del concepto de patrimonio y su relación con las sociedades humanas, cabe realizar ahora una revisión de la intencionalidad con la que se lo utiliza como recurso didáctico, expresada ésta a partir de los objetivos que plantea su inclusión como materia curricular. Estos aspectos son básicos en la formación por cuanto que, junto a los contenidos conceptuales, condicionan los relacionados con los procedimientos y con las actitudes.

A cada período y forma de concebir el patrimonio presentado en el apartado anterior corresponde una inserción distinta de los contenidos patrimoniales explicitados en los diseños curriculares (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Patrimonio: la evolución en los objetivos didácticos

	En la sociedad industrial	En la segunda mitad del siglo XX	Nuevas Tendencias
Argumentos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El patrimonio como expresión colectiva y seña de identidad y diferenciación de pueblos ✓ El patrimonio como riqueza cultural 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El patrimonio como base para el entendimiento de otras culturas ✓ El patrimonio para la cooperación internacional 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Patrimonio, territorio y desarrollo (humano, físico-ambiental, cultural)
Intención de la educación sobre patrimonio	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Refuerzo valores nacionalistas ✓ Asignar valoraciones distintas a las culturas ✓ Disfrute erudito 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conocimiento del entorno y sus recursos especiales ✓ Fomentar actitudes de respeto a lo diverso 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adquirir conciencia del patrimonio como factor de desarrollo y fuente de oportunidades
Métodos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relacionar el patrimonio con la historia y cultura nacionales (perspectiva local) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relacionar el patrimonio con las distintas culturas (perspectiva global) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relacionar patrimonio local y otros recursos territoriales ✓ Relacionar el patrimonio local con la dinámica socioeconómica internacional (perspectiva local/global)

Fuente: Elaboración propia.

Los argumentos en los que se organiza la incorporación del patrimonio en la sociedad burguesa siempre han estado condicionados por la voluntad de convertirlo en una especie de herencia sagrada que sustituye los símbolos y órdenes estamentales del antiguo régimen. El desplazamiento de la religión y el propio significado que adquiere la docencia tras la revolución industrial hacen de la historia y la geografía referentes básicos como señas de identidad para el adoctrinamiento social. Dentro de la historia, el patrimonio artístico y otros aspectos culturales y técnicos confirman la superioridad de unos contextos culturales sobre otros y justificarán la intervención de unos países en distintos puntos del planeta.

En una lectura más pausada de la incorporación de materias artísticas en la educación, unidas a expresiones de las denominadas *alta cultura* (música y literatura clásicas sobre todo), conforman un determinado perfil de ciudadano erudito que mediante un proceso de iniciación que va más allá de la educación general, plantea una *aristocracia burguesa* no basada sólo en la capacidad financiera, sino en el disfrute especial de realidades culturales a los que la mayor parte de la población no tiene acceso, y no por una cuestión monetaria, sino de formación.

Tras la Segunda Guerra Mundial, y especialmente en los años del desarrollismo del contexto socioeconómico occidental, el patrimonio y la cultura adquieren un nuevo valor. La aportación de las ideas y prácticas de Malraux se centran en el principio de que todo el mundo podía disfrutar de la *alta cultura* si se le educaba en ello y se les ofrecían los equipamientos e infraestructuras adecuados. A parte de su aportación respecto a las casas de cultura, sistemáticamente desarrolladas en Francia desde el período en el que actuó como ministro de Cultura, Malraux asienta las bases para lo que se ha dado en llamar la *democracia cultural* y que, casi simultáneamente, coincide con una visión del patrimonio como instrumento de cooperación internacional.

La Convención del Patrimonio Natural y Cultural de UNESCO de 1972 y otros documentos que se desarrollan durante los años setenta, entre los que también habría que destacar la Declaración de Amsterdam de 1975, señalan la importancia de la inclusión en los programas formativos de las materias patrimoniales y la necesidad de profundizar en una educación que transmita valores. La ética y la estética del patrimonio se hacían imprescindibles en un mundo dividido por la *Guerra Fría* y que tras el fuerte crecimiento económico de la segunda revolución industrial comenzaba a dar muestras del agotamiento de un modelo de crecimiento.

La irrupción de materias relacionadas con el conocimiento del entorno, unidas a las nuevas concepciones del patrimonio ligadas a la naturaleza y a su relación con cartas internacionales de carácter sectorial (la Carta Europea del Patrimonio Arquitectónico, la Carta de las Poblaciones y Áreas Históricas; la Carta Internacional del Turismo Cultural; La Carta de los Jardines y Sitios Históricos; la Carta para la Protección y Gestión del Patrimonio Arqueológico...), promueven una visión del patrimonio desde lo más inmediato a lo global. Se mide el patrimonio propio respecto a los baremos, criterios y fundamentos de documentos generales y aunque sigue apareciendo en los programas como parte integrante de materias relacionadas con la historia del arte, nuevos contenidos se escapan de dicho corsé y asignaturas del campo de la geografía, ciencias de la naturaleza o ciencias sociales en general deben asumir contenidos relacionados con el paisaje, los conjuntos históricos o la arqueología industrial.

Con los años noventa, el asentamiento de las ideas patrimoniales en un buen número de políticas públicas y en iniciativas de carácter internacional, se asiste a un nuevo ajuste de los contenidos de los programas didácticos. Para empezar, surgen tras las reformas educativas de muchos países occidentales de finales de los años ochenta y primeros noventa, materias que incorporan explícitamente la denominación de

patrimonio (sea éste asumido de una forma tradicional –patrimonio artístico–; tomado como trasunto de los contenidos desarrollados por el patrimonio tras la postguerra –patrimonio histórico–; incorporando todos los aspectos más novedosos que desde el campo de la antropología y otras ciencias se incorporan durante los años ochenta –patrimonio cultural–; o demostrando ya una visión integrada del patrimonio cultural con otras formas de patrimonio territorial –en cuyo caso se utiliza el término *patrimonio* sin adjetivos–).

El argumento fundamental de la utilización didáctica de los conceptos patrimoniales durante los últimos años del siglo XX se incardinan con objetivos que pretenden mostrar al discente la importancia de los recursos ambientales, socioeconómicos y culturales que posee en su entorno; y cómo a partir de ellos medirse en el contexto global. El matiz que adquiere el estudio del medio en los años noventa se centra en la idea de que no sólo hay que interpretar los ámbitos territoriales en los que se mueve el alumno (desde la escala local a la global); sino que tal interpretación debe llevar a hacerle vislumbrar las posibilidades de desarrollo de su contexto a la luz de dos cuestiones básicas: la disponibilidad de recursos –incluyendo la capacidad de ponerlos en valor y gestionarlos– y el contexto socioeconómico global en el que compiten los territorios. Tal estado de la cuestión plantea un equilibrio entre lo global y lo local; otorgando un mayor protagonismo a este segundo contexto y un planteamiento de actitudes distinto. La educación sirve para comprender y cuestionar las decisiones que se toman en las distintas escalas espaciales y, también, para preparar a las personas que tomarán tales decisiones en el futuro. Los juegos de simulación, el acceso a internet y otros materiales e instrumentos relacionados con las nuevas tecnologías –fotografía digital, sistemas de información geográfica...–, facilitan un entorno proclive a este cambio de actitud y el patrimonio es un recurso básico por las siguientes razones:

- Cualifica al territorio.

- Se trata de un recurso bien distribuido.

- Precisa de un planteamiento interdisciplinario para su interpretación correcta.

- Afirma los valores identitarios frente a los procesos de homogeneización que impone la globalización.

- Fomenta el crecimiento y regula este crecimiento a modelos de desarrollo integrales y respetuosos con los recursos territoriales más frágiles.

Cada una de estas razones se asimila con buena parte de los contenidos transversales de la formación y establece oportunidades para la transmisión y el fomento de valores y el incentivo de nuevas capacidades a través de los contenidos relacionados con las actitudes; al tiempo que abre la puerta a todo tipo de contenidos relacionados con el planeamiento territorial y la identificación de oportunidades a partir de los recursos disponibles.

EL ESCENARIO DE LOS RECURSOS HUMANOS PARA LA DOCENCIA PATRIMONIAL

El panorama descrito por los investigadores que han trabajado sobre la formación del profesorado en España no dejan de ser pesimistas respecto a la escasa adecuación del profesorado que imparte materias relacionadas directa o indirectamente con el patrimonio (PAGÈS, J., 2000; PAGÈS, J., ESTEPA, J. y TRAVÉ, G., eds., 2000). Se sabe poco sobre el proceso formativo, y lo transmitido en cursos específicos para la formación inicial del profesorado como los CAP no ofrecen signos para el optimismo pese a los cambios experimentados en los últimos lustros. La identificación de los profesores con las disciplinas que imparten, y no con la tarea didáctica

propriadamente dicha, ofrece una realidad que obstaculiza, cuando no impide completamente, la transmisión de contenidos patrimoniales en toda su extensión (conceptos, procedimientos y actitudes), y esto cuando no se tiene una animadversión más o menos explícita a los principios y métodos didácticos. Siguiendo a los autores citados más arriba, lo más habitual es que sólo tras unos años de práctica el profesor tome conciencia de sus carencias profesionales.

Esta actitud de buena parte del profesorado arranca de su propio proceso formativo en la universidad y que afectan de forma notable a la docencia de contenidos patrimoniales:

De forma genérica, la formación universitaria potencia la esencia de la práctica laboral de las distintas disciplinas como la verdadera seña de identidad profesional. La formación del historiador, del arqueólogo, por no citar ya a arquitectos o ingenieros, para aplicar sus conocimientos en la enseñanza secundaria es absolutamente secundaria, cuando no inexistente.

De forma más particular, el patrimonio se enfrenta además a la formación parcial de muchos profesionales en cuya labor radica su conservación. Ya clásica es la referencia a la escasa atención que ha tenido en las escuelas de arquitectura españolas la formación de buenos profesionales en la restauración y rehabilitación, primando los diseños de nueva planta o, en todo caso, la intervención en el patrimonio de forma inadecuada, desproporcionada y, en no pocas ocasiones, descaracterizándolo.

El planteamiento interdisciplinario que exige la comprensión del patrimonio, previa a la programación de su enseñanza, es también poco relevante o inexistente. Incluso en contextos como las facultades de Humanidades, a menudo se forma a futuros profesores dando una visión sectorial, parcial e incompleta del mundo patrimonial desde las distintas grandes ramas que componen las licenciaturas que en ellas se imparten (Historia, Antropología, Arqueología, Geografía...). En un contexto de incremento de la optatividad en el currículum, pero también de tendencia a crear licenciaturas más especializadas, se deja al albur, buen criterio o suerte del alumno la decisión de seleccionar una serie de materias que le capaciten de forma adecuada en materia de patrimonio.

Por último, aunque no menos importante que lo anterior, y en buena medida causa de todo ello, se ha generalizado la idea de que la práctica didáctica de las materias de humanidades, y entre ellas todo lo relacionado con el patrimonio, es una salida profesional poco atractiva; o, por lo menos, no tan atractiva como el incorporarse a equipos de investigación, a estudios de planeamiento territorial y urbanístico, a empresas de gestión patrimonial, etcétera. La percepción de buena parte del alumnado de que la docencia es una opción no prioritaria en sus expectativas profesionales, unido además a un mercado laboral en este sentido -público y privado- muy restringido, no favorecen una atención mayor de las universidades hacia este tipo de formación.

En relación con todo lo anterior, y no sólo con la docencia del patrimonio, sirva recordar cómo a menudo las licenciaturas de humanidades y otras ciencias sociales además de las ambientales no cuentan con disciplinas de didáctica o que, cuando ésta existe, se trata de una asignatura optativa. Así, normalmente se asigna a profesores que no la escogen por vocación, sino por tratarse de los más jóvenes, inexpertos y con escasa capacidad de elección de la materia a impartir. De esto se derivan escasos o nulos interés y capacidad y, en consecuencia, una transmisión de contenidos poco adecuados.

CONSIDERACIONES FINALES.

Se han seleccionado tres escenarios para la caracterización de la didáctica del patrimonio: uno que trasciende la propia didáctica como es el de los conceptos y fundamentos; otro relacionado con los objetivos didácticos de las materias relacionadas con el patrimonio y por último el de la formación de los docentes en esta materia. De la superposición de estos tres escenarios se colige que:

El patrimonio ha experimentado una revolución conceptual en los últimos decenios del siglo XX que, entre otros aspectos, lo facultan como un recurso didáctico imprescindible para la interpretación de las distintas escalas que conforman el espacio vital de los alumnos (desde la más inmediata y local, hasta la global).

El patrimonio se conecta con todos los contenidos transversales fundamentales en la formación (derechos humanos, paz, interculturalidad, respecto a lo diferente...) y se incorpora sin dificultad a la tarea de la educación de valores fundamentales y de procedimientos innovadores, versátiles y de la complejidad que requiere cada estadio del proceso formativo.

El patrimonio ofrece un contexto adecuado para el desarrollo de contenidos actitudinales en la práctica docente, especialmente respecto a aquellos que tienen que ver con la toma de decisiones complejas y con la creación de inquietudes en la búsqueda de oportunidades y modelos para los nuevos procesos de desarrollo territorial.

La formación del profesorado en materia de patrimonio todavía ofrece muchas sombras; algunas derivadas de la escasa atención por parte de las universidades respecto a la propia práctica didáctica en general; otras por las particularidades y dificultades añadidas que presenta el propio mundo del patrimonio. La situación es distinta de la ofrecida hace dos o tres decenios; pero aún dista mucho de obtener el máximo rendimiento de los recursos humanos y patrimoniales disponibles para un mejor aprovechamiento docente por parte de los alumnos.

Todos los autores aceptan la premisa de que el patrimonio es un recurso para la mejora de la calidad de vida de aquellos que lo poseen y que sólo una correcta conservación, en la que se incluye la valoración social de tales recursos, puede asegurar la transmisión a otras generaciones de tal recurso acrecentado y mejorado. En consecuencia, no parece descabellado afirmar que sin una formación adecuada el patrimonio, como ha venido sucediendo en nuestro país durante al menos los últimos cincuenta años, no pondremos en valor en todo su potencial uno de los recursos más valiosos y mejor distribuidos en el territorio. Sólo con personas adecuadamente formadas podremos afrontar los grandes retos del patrimonio en el tercer milenio, y que ya no son sólo la conservación de las catedrales o de los castillos medievales, sino la preservación de la arquitectura popular, la regeneración de los paisajes degradados, la recuperación de formas de sociabilidad colectiva en los espacios públicos de pueblos y ciudades o, más allá del respeto, disfrutar de los nuevos patrimonios que en nuestro país están empezando a construir inmigrantes cargados de semillas culturales que pueden regenerar esta ya un poco anquilosada España de principios del siglo XXI.

Contra el consumo incontrolado de palomitas en sesiones de cine norteamericano allá en las grandes superficies de ocio y consumo que aparecen en la tierra de nadie de las periferias urbanas sólo nos queda un arma: la cultura.

“LA CIUDAD DE LOS NIÑOS”, COMO ESCENARIO PARA EL APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO.

GRUPO INTERDISCIPLINAR “LA CIUDAD DE LOS NIÑOS”
Pilar Moreno, M^a José Español, José L. Jiménez, Lidia Bañares,
Azucena Lozano, M^a Jesús Vicén
pmoreno@posta.unizar.es
Universidad de Huesca

INTRODUCCIÓN

Ubicación del proyecto en el marco del Simposium “Patrimonio y Didáctica de las Ciencias Sociales”

Antes de dar comienzo a la presentación de esta experiencia-proyecto, “La ciudad de los niños”, desearíamos destacar las palabras del propio F. Tonucci en su libro *La ciudad de los niños*:

“Repensar la ciudad, quererla de manera diferente, adecuada a todos, incluidos los niños, es una necesidad urgente; no para volver atrás, no para esperar un retorno al clima romántico del pueblo o del vecindario de hace cuarenta o cincuenta años, sino para prepararse a favor de un futuro diferente, que no está bajo control exclusivo de la producción comercial, que no lo dominen los automóviles ni tampoco un imparable desarrollo de los servicios. Se trata de pensar en una ciudad más ágil, más sencilla, en la que todos los ciudadanos cuenten más.”¹

Éste es, sin duda, un objetivo central por el cual nos hallamos hoy aquí. Desde esta perspectiva fundamental, consideramos verdaderamente idónea la adecuación de nuestro proyecto al marco del presente Simposio.

El Proyecto en Huesca

El grupo Interdisciplinar “La ciudad de los niños” comienza su andadura hace dos años, en junio de 2000, en la Escuela Universitaria de Magisterio de Huesca, hoy Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Pilar Moreno, coordinadora del proyecto, contactó personalmente con Francesco Tonucci en Roma.

Dado el carácter **implicador y transversal** de la investigación “La ciudad de los niños”, el grupo de trabajo subrayó desde su inicio la orientación interdisciplinar, hallándose integrado por profesorado de distintas Áreas de Conocimiento: **Antropología**, Pilar Moreno; **Didáctica de las Ciencias Sociales**, M^a José Español; **Didáctica de la Expresión Plástica**, José L. Jiménez; **Didáctica de la Organización Escolar**, Lidia Bañares; **Didáctica de las Matemáticas**, Azucena Lozano; **Teoría e Historia de la**

¹ Francesco TONUCCI, *La ciudad de los niños*, Fundación Sánchez Ruipérez, Madrid, 3^a, 1999, p.111.

Educación, M^a Jesús Vicén. Todos profesores de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Titulación de Maestro.

El Grupo Interdisciplinar "La ciudad de los niños" se encuentra en la primera etapa de la investigación, dentro de la cual trata de alcanzar sus objetivos desde distintos frentes, habiendo realizado diferentes acciones.

2.1. Por una parte, desde la interdisciplinariedad, a través del ámbito académico y docente, el Proyecto se plasma en las asignaturas de las distintas áreas, desde la metodología didáctica específica, donde se llevan a cabo trabajos en las asignaturas concretas.

2.2. Por otra parte, desde el ámbito institucional, llevando a cabo los contactos oportunos con las Instituciones implicadas:

a) Ayuntamiento: entrevistas con el Alcalde, quien desde el primer momento empatizó con el Proyecto; también con la Comisión de Educación, Cultura, Infancia y Juventud del Ayuntamiento de Huesca, así como con la Concejalía de la Mujer, el PIOM y el Instituto Aragonés de la Mujer.

-Presentación de Alegaciones al Plan General de Ordenación Urbana de 2002 de Huesca.

b) Igualmente nos hemos entrevistado con el Director del Servicio Provincial de Educación y Ciencia, quien en todo momento se ha mostrado dispuesto a la colaboración con el Proyecto.

c) Hemos mantenido contactos con Asociaciones de Vecinos, (Casco Antiguo de Huesca); y Municipios Incorporados, teniendo en perspectiva entrevistas con Asociación de Comerciantes, Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos y Asociaciones de Barrios.

d) Otros contactos:

- Con el Colectivo de Mujeres Urbanista de Madrid y de Pamplona.

2.3. El Grupo interdisciplinar ha participado en Jornadas

-Desarrollo por invitación de ponencia en las Jornadas "Huesca para todas y todos. Aproximación al Urbanismo desde la perspectiva de género".

-Organización de la Jornada Pedagógica del 27 de Noviembre, con el tema monográfico "Idea y experiencias de la Ciudad de los Niños", por el Catedrático de la Universidad de Barcelona, Dr. D. Jaime Trilla.

-Asistencia a Jornadas específicas sobre el tema: II Jornadas "La ciudad de los niños", Madrid, 2001.

2.4. Difusión del Proyecto:

-Participación en el Plan de Formación del Profesorado 2002-2003 del Centro de Profesores y Recursos de Huesca "Alrededor del Urbanismo en Huesca".

-Difusión en los medios de comunicación, a lo largo de este tiempo, la prensa local y autonómica se ha hecho eco de la existencia y trayectoria de la investigación, en distintos momentos, así como en distintas emisiones de radio.

-Artículo "La ciudad de los niños", Proyecto Interdisciplinar en la ciudad de Huesca", *Flumen*, nº 7, 2002, p.109-120.

QUÉ ES "LA CIUDAD DE LOS NIÑOS"

Lo que no es:

- No es un proyecto teórico, si bien lleva implícita una concepción antropológica y filosófica, como socio-cultural y política, en torno a la ciudad y a su patrimonio.

- No es una investigación de despacho o una experiencia de laboratorio. No se trata de una experiencia en el sentido restringido que pueda tener la expresión de ensayo de laboratorio, pues, como veremos, el proyecto "La ciudad de los niños" –y de las niñas-, es un proyecto práctico y transversal, que implica radicalmente no sólo a los ayuntamientos, sino a todas y cada una de las instituciones, estructuras y componentes ciudadanas, y que, **sobre todo**, ya se está llevando a cabo en distintas ciudades, muchas de las cuales cuentan con un rico patrimonio histórico-cultural.

- No es una hermosa declaración de principios sobre la ciudad, y tampoco consiste en una serie acciones más o menos curiosas o espectaculares con el niño de protagonista, que finaliza con foto de portada a color.

- No es algo sencillo y de fácil realización a corto o medio plazo.

Qué es "La ciudad de los niños"

- "La ciudad de los niños" es el proyecto ciudadano promovido por Francesco TONUCCI, Presidente del **Instituto de Psicología del Consejo Nacional de Investigaciones** de Roma, más conocido por su estudio del pensamiento y comportamiento infantil, investigación que se ha plasmado en una lista considerable de publicaciones². Desde hace más de quince años se dedica en exclusiva al desarrollo de esta experiencia ciudadana, democrática y solidaria, implicadora de todas y todos, personas y elementos que integran la ciudad.

- El proyecto "La ciudad de los niños" persigue **tomar al niño como parámetro fundamental en todas y cada una de las actuaciones de mejora de la ciudad, y por lo tanto de su patrimonio.**

Pero concretemos un poquito más. Para ello, nada mejor que tomar las propias palabras de Tonucci:

*"La ciudad de los niños" no es un proyecto para los niños,
sino para la ciudad.
Y lo que el niño puede representar para la ciudad, las ciudades pueden representarlo
para nuestro país: la política, la buena administración,
la participación y el control democrático comienzan por las ciudades,
así como por las ciudades comienza la acogida, la solidaridad.
En un momento de tan grande y grave degradación social y moral, los niños podrán
salvar nuestras ciudades y éstas a nuestro país.
Se me replica a menudo –dice Tonucci- que ésta es una utopía, una locura, y estoy de
acuerdo. Pero es mucho más utópico y loco avanzar por el camino sin futuro en el que
nuestras ciudades han desembocado.
La de la ciudad de los niños es una utopía concreta, una utopía sostenible."³*

Se trata de, como decíamos al inicio, de

² Algunas obras de Tonucci publicadas en España: *La escuela como investigación*, Reforma de la Escuela, Barcelona, 1975; *Por una escuela alternativa*, GUIX, Barcelona, 1978; *Con ojos de niño*, Barcanova, Barcelona, 1983; *Niño se nace*, Barcanova, Barcelona, 1985; *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*, Editorial Graó, Barcelona, 1990; *La soledad del niño*, Barcanova, Barcelona, 1994; *Con ojos de maestro*, Troquel, Buenos Aires, 1995; *Si no os hacéis como yo*, PPC, Madrid, 1995.

³ Tonucci, o.c., p.79.

“Repensar la ciudad, quererla de manera diferente, adecuada a todos, incluidos los niños. [...] y repensar la ciudad significa tener un proyecto de futuro, preparar, como dicen los ecologistas, un desarrollo sostenible. Un desarrollo controlado, no egoísta, que encuentre en sí mismo la fuerza y la energía suficientes para garantizar su futuro y el de las próximas generaciones. El niño es la garantía natural del desarrollo sostenible: él debe hacerse mayor, capaz de resolver problemas, y jamás podrá hacerlo si no le aseguramos autonomía, posibilidad de riesgo y de crecimiento, posibilidad de relaciones lúdicas y espontáneas. Del mismo modo los ciudadanos deben recuperar su capacidad para resolver los problemas a través del acuerdo, la solidaridad, la colaboración, sin esperar la intervención de la autoridad pertinente.”⁴

- Se trata de conseguir al 100% la participación social de los niños en la ciudad. Pues,

“quien sea capaz de contemplar las necesidades y los deseos de los niños, no tendrá dificultades en tener en cuenta la necesidad del anciano, del minusválido, de personas de otras comunidades”.
“Se trata de aceptar la diversidad intrínseca del niño como garantía de todas las diversidades.”⁵

- Se trata, de un proyecto PRÁCTICO, TRANSVERSAL E IMPLICADOR, que:
 - a) se aplica a la ciudad de manera dinámica e integral, esto es, viva.
 - b) aplicación que **implica radicalmente:**

-Al Ayuntamiento

-A los distintos componentes, instituciones y estructuras ciudadanas; es decir, a la ciudad toda, desde la Policía Local, Escuelas y Colegios, hasta las Asociaciones de Vecinos, Comerciantes, Oficina de Turismo, Sociedades Culturales, etc.

Por tanto, nos encontramos ante un proyecto COMPLEJO y DIFÍCIL de realización, que requiere: tiempo, dedicación y, sobre todo, colaboración, de todas y todos, inter-institucional y ciudadana.

Sin embargo:

- La ciudad de los niños es un proyecto ya en marcha desde 1991. Debemos subrayar esta fecha, dado que desde ese momento se ha ido acomodando y enriqueciendo en los distintos espacios y tiempos, ajustándose a las circunstancias y posibilidades de cada ciudad, y considerando las aportaciones de la Cumbre de Río –Agenda 21, de 1992-, y de la Carta de Aalborg, en el 94. Decíamos La Ciudad de los Niños, comenzó en 1991, con una experiencia piloto en la ciudad italiana de Fano⁶, lugar de nacimiento de Francesco Tonucci -ciudad, por otra parte, bastante semejante a Huesca. En 1995 el Alcalde de Palermo nombra asesor a Tonucci para llevar a cabo dicho proyecto en su ciudad. A partir de allí, se ha ido extendiendo a otras ciudades y países, incluido España, como veremos más adelante. De la expansión de dicha experiencia queda suficientemente confirmada la hipótesis de su autor:

⁴ Tonucci, o.c., p. 112.

⁵ *Ibid.*, p. 34

⁶ Fano: ciudad italiana de unos 55000 habitantes, sobre la costa adriática, entre Pesaro, Urbino y Ancona. Rica en monumentos románicos y barrocos, su economía se divide entre la actividad portuaria y la agricultura. Sus habitantes viven de la pesca, el turismo balneario y pequeñas industrias.

La ciudad de los niños es una utopía sostenible.

Objetivo del Proyecto:

En un mundo altamente tecnificado, amenazado por la globalización y el pensamiento único, “La ciudad de los niños” es una decidida apuesta por la recuperación de la fuerza social ciudadana, y la recuperación y valoración de la riqueza patrimonial que contienen nuestras ciudades.

El objetivo central del Proyecto es la recuperación de la ciudad para todos los ciudadanos, en una apuesta decidida por la calidad de vida. Calidad de vida, en la cual, el desarrollo de la sensibilidad constituye un importante escalón cultural a conseguir, para conservar nuestro patrimonio.

- Como venimos aludiendo, el proyecto se halla detalladamente expuesto, tanto en su concepción teórica como en su concreción práctica, en el libro *La ciudad de los niños*, de Francesco Tonucci, que desde este momento os invitamos gustosamente a leer.

PUNTO DE PARTIDA DEL PROYECTO

Permítanme que de nuevo utilice las palabras de nuestro autor, cargadas esta vez de fuerza poética y mítica, a la vez que familiar, quien nos recuerda el cuento de caperucita y el lobo aplicado a la ciudad de hoy:

“Antes teníamos miedo del bosque. Era el bosque del lobo, del ogro, de la oscuridad. Era el lugar donde podíamos perdernos. Cuando nuestros abuelos nos contaban cuentos, el bosque era el lugar preferido para ocultar trampas, enemigos, angustias. En cuanto el personaje entraba en el bosque comenzábamos a tener miedo, sabíamos que podía ocurrir algo, que algo ocurriría. El relato se hacía más lento, la voz más grave, nos estrechábamos unos a otros y esperábamos lo peor. El bosque atemorizaba con sus sombras, sus rumores siniestros, el canto lúgubre del cuco, las ramas que podían atrapar de repente.

En cambio, nos sentíamos seguros entre las casas, en la ciudad, entre los vecinos. Era éste el lugar donde buscábamos a nuestros compañeros y nos encontrábamos para jugar juntos. Allí cada uno ocupaba su sitio, allí nos escondíamos, allí organizábamos la pandilla, para jugar a las visitas, para enterrar el tesoro. Era el sitio donde construíamos los juguetes, según modalidades y destrezas tomadas de los adultos y aprovechando los recursos que el medio ofrecía. Era nuestro mundo.

Todo ha cambiado en el curso de pocas décadas. Ha habido una transformación tremenda, rápida, total, como nunca antes se viera en nuestra sociedad, al menos en ningún documento de la historia escrita.

Por una parte la ciudad ha perdido sus características, se ha vuelto peligrosa y hostil; por otra parte han surgido los verdes, los ecologistas, los defensores de los animales, reivindicando el verde y el bosque. El bosque se ha vuelto bello, luminoso, objeto de sueños y deseo; la ciudad se ha vuelto fea, gris, agresiva, peligrosa, monstruosa.”⁷

Así, “La ciudad de los niños” arranca de la constatación y análisis de una realidad:

⁷ Tonucci, o.c., p.21-22.

“En las últimas décadas, y de manera clamorosa en los últimos cincuenta años, la ciudad, nacida como lugar de encuentro y de intercambio, ha descubierto el valor comercial del espacio y ha trastornado todos los conceptos de equilibrio, de bienestar y de convivencia, para cultivar sólo programas a fin de obtener beneficios. Se ha vendido. Hasta hace muy poco los pobres y los ricos vivían cerca unos de otros. Claro que sus casas eran distintas, unas de pobres y otras de ricos, pero surgían en los mismos barrios. Después se dio un valor diferente al terreno según su cercanía del centro de la ciudad y esto lo trastornó todo. [...]

Los centros históricos se han convertido en oficinas, bancos, restaurantes de comida rápida, sedes centrales de grandes compañías, viviendas ricas y sofisticadas. Al anochecer el centro de la ciudad se vacía y se vuelve peligroso, la gente tiene miedo de andar sola por la calle [...] Los centros históricos, tan diferentes y ricos por provenir de siglos de historia y cultura, del placer de las cosas bellas y no sólo útiles, ya no son objeto de cuidado y preocupación de los habitantes. Los lugares más hermosos de nuestro país están negados a la experiencia de los niños, al paseo y al recuerdo de los ancianos.”⁸

La ciudad, orientada al equilibrio, el bienestar y la convivencia, se ha visto trastocada en estos valores:

- Que han sido desplazados por criterios economicistas y mercantilistas
- Y donde el poder de los coches ha invadido el espacio público, y ha pervertido la relación entre los ciudadanos y su ciudad.

PROPUESTA DEL PROYECTO “LA CIUDAD DE LOS NIÑOS”: EL NIÑO COMO PARÁMETRO

En el proyecto “La ciudad de los niños”, F. Tonucci propone:
“recuperar el espacio público para que los niños puedan volver a jugar en la calle, ir solos a la escuela, convivir con niños [y niñas] de otros barrios, compartir las plazas con los ancianos.”

Si la ciudad está adaptada a los niños/as, será también más apropiada para todos. Así, los centros históricos, los ensanches, los paseos, las plazas, etc. se convertirían en lugares atractivos y queridos por todos los ciudadanos. Se trataría, por tanto, de

Considerar a los niños como **un indicador ambiental**

“Los ecologistas utilizan los indicadores ambientales, es decir aquellos fenómenos, aquellos organismos, que nos ayudan a comprobar la salud o la degradación de nuestro ambiente. Los líquenes, por ejemplo, modifican sus características si el medio ambiente se contaminan, las luciérnagas no vuelven, tampoco las golondrinas, etc. Para la ciudad puede considerarse al niño como un sensible *indicador ambiental*: si en la ciudad hay niñas y niños que juegan, que pasean solos, **significa que la ciudad está sana**; si en la ciudad no se encuentran niños significa que la ciudad está enferma. Una ciudad donde los niños callejean es una ciudad segura, no sólo para ellos sino también para los ancianos, los minusválidos y para todos los ciudadanos. [...] Pero para hacer posible que los niños salgan solos e casa hay que cambiar la ciudad, completa aunque gradualmente. La ciudad, que ha crecido adoptando salvajemente la opción de la

⁸ Tonucci, o.c., p.22.

defensa, debe ser capaz de ofrecer alternativas, de apertura a la vida, de apertura al futuro. Hay que actuar, pues, en varios niveles y en varias direcciones.”⁹

Norberto Bobbio, que apoya esta propuesta, coincide en afirmar que antes los niños tenían miedo del bosque, donde estaban los lobos y las brujas malvadas, mientras se sentían a salvo en la ciudad. Sin embargo, ahora las cosas se han invertido, porque la ciudad se ha vuelto hostil: “gris, agresiva, peligrosa, monstruosa”.

La concepción de la casa resulta un claro ejemplo de ello: antes, la verdadera casa era la ciudad, que debía ser hermosa, acogedora, apta para el paseo, para el encuentro, para el gasto, para el juego; las personas valoraban más lo público, “se vivía más en la calle”. Hoy ha cambiado la tendencia: se “invierte” en lo privado, en el piso, en la casa, que cada vez más se vuelve refugio y fortaleza, pues fuera está el peligro, el tráfico, la droga, la violencia ... el bosque oscuro y amenazador; mientras dentro se busca la seguridad, la autonomía, la tranquilidad, el castillo medieval con puertas blindadas, mirillas, porteros automáticos con video, sistemas de alarma.

Ante “el bosque amenazador y el lobo”, caben dos posturas:

- la resignación, que genera una actitud defensiva
- la participación ciudadana (comerciantes, policía, asociaciones vecinales y ciudadanas...)

La cuestión es que hasta ahora, y sobre todo en las últimas décadas, como plantea Tonucci, la ciudad se ha pensado, proyectado y evaluado tomando como parámetro un ciudadano medio que, estadísticamente, presenta las características de adulto, hombre y trabajador, que corresponde al elector fuerte. De este modo la ciudad ha perdido a los ciudadanos no adultos, no hombres y no trabajadores, y con ello se ha perdido también, en buena medida la sensibilidad y el gozo de lo bello, lo culto, lo artístico, que configura el patrimonio de nuestras ciudades.

En este contexto, la propuesta es sustituir a este ciudadano medio por **la niña y el niño: “EL NIÑO COMO PARÁMETRO”**¹⁰

¿Qué quiere decir esto, “el niño como parámetro”?

No se trata de ofrecer iniciativas, oportunidades, estructuras nuevas para los niños, de defender los derechos de un componente social débil; ni se trata tampoco de modificar, actualizar, mejorar los servicios para la infancia, que sigue siendo naturalmente un deber importante de la administración pública.

- SE TRATA de conseguir que la Administración baje sus ojos hasta la altura del niño y de la niña, para no perder así de vista a ninguno.
- SE TRATA de aceptar la diversidad intrínseca de la niña y del niño como garantía de todas las diversidades ... porque todos hemos sido niñas/niños. .
- SE TRATA de adoptar una óptica nueva, una filosofía nueva para evaluar, programar, proyectar y modificar la ciudad. Y en definitiva, educar al niño en la sensibilidad, capacitándole para valorar, respetar, conservar y recrear el rico legado cultural e histórico de nuestras ciudades.
- Se trata en definitiva, de “una opción que el ayuntamiento comparte e impulsa, considerándola una prueba continua y un empeño indirecto, que “contamina” la actividad de todas las concejalías y de todas las acciones administrativas, de las urbanísticas a las sanitarias, de las del tiempo libre a las comerciales.”¹¹

⁹ Tonucci, o.c., p.67-68

¹⁰ Tonucci, o.c., p.33-4

¹¹ Ibid., p.118.

SÍNTESIS VALORATIVA:

La ciudad de los niños recupera una concepción antropológica y unos valores que, en el ámbito ciudadano, darían como resultado un impacto mediambiental altamente positivo, dado que la ciudad se hace más a medida humana y más habitable. Citaremos algunos ejemplos:

a) A nivel ciudadano:

-Se recupera la conciencia y la fuerza ciudadana, a través de una mayor implicación y disfrute de la ciudad, dando como resultado una mayor valoración del patrimonio.

-Se establece una relación más humanizadora, menos invasiva entre el coche y los ciudadanos, preservando así los cascos históricos.

-Se mejora el espacio y el transporte público

-Se recupera la relación intergeneracional, favoreciendo un turismo más humanizador y de calidad, lo cual repercute en la economía y en el desarrollo de la ciudad.

-Se recupera el pie como medida del espacio urbano. Y con ello ganan nuestros músculos, nuestro sistema locomotor, nuestra circulación –no sólo rodada, sino sanguínea-, nuestros pulmones, y también nuestros oídos, perdiendo contaminación química y de decibelios, repercutiendo todo ello en una mejora de la calidad de vida ciudadana.

b) A nivel urbano

-Recuperación de cascos históricos y zonas degradadas y despobladas

-Recuperación de riberas

-La ciudad se embellece y se valora más: mayor aprecio hacia los espacios artísticos, como venimos apuntando, realizando lo edificios más emblemáticos de la ciudad.

-Mayor calidad de vida ganando en seguridad ciudadana.

c) A nivel educativo

Que el niño pueda salir solo de casa, pueda "recorrer las calles solo, conocer su ambiente, es una exigencia importante para el crecimiento, no sólo social sino también cognitivo"¹². Como veremos al exponer las experiencias concretas, los niños pueden convertirse en pequeños cicerones, mostrando el patrimonio de su ciudad.

Que el adulto recupere la tranquilidad de que el niño vaya solo a escuela, viva otras experiencias de autonomía y en un ámbito de mayor libertad; se libera de las influencias de la TV, etc. dado que para el niño la ciudad presenta mayor atractivo, todo ello es, sin duda, una apuesta decidida por la calidad de vida ciudadana.

ALGUNAS EXPERIENCIAS APLICADAS

- Vamos solos a la escuela
- Los niños guía
- Los niños arquitectos
- Mi ciudad y yo
- Un sello de calidad para niños en hoteles y restaurante
- Comerciantes

EL CÓMO: PASOS A DAR

¹² Ibid., p.61.

Según el modelo piloto de la ciudad de Fano, propuesto por Tonucci en *La ciudad de los niños*, los pasos a dar serían:

1º "Comprobación, por parte del alcalde y del equipo municipal de gobierno de que este proyecto puede y debe convertirse en una nueva filosofía de la política del gobierno de la ciudad.

2º Hacer pública la opción en una reunión del pleno municipal, adhiriéndose a la red nacional creada en Roma por el CNR (Consejo Nacional de Investigación), sensibilizando a las fuerzas activas de la ciudad (asociaciones, escuelas, etc.) y comunicándola a la población con las iniciativas que se consideren oportunas.

3º Abrir un Laboratorio municipal de "La ciudad de los niños", dotándolo del personal, de los locales y de los medios necesarios.

4º Si el proyecto se aplica en una gran ciudad hay que identificar un barrio o un distrito en el cual se puedan realizar las actividades concretas.

5º Estimular iniciativas que tiendan a "dar la palabra a los niños", a permitirles contribuir directamente a la renovación de la ciudad, ya expresando sus propias opiniones, ya desarrollando en los adultos actitudes de atención y de escucha. Para ello se creará el **Consejo de los Niños**.

6º Convocar al menos una vez al año un pleno municipal abierto a los niños, durante el cual estos pueden ser integrantes del Consejo de los niños.

7º Las ciudades que se adhieran a la iniciativa pueden participar en los encuentros nacionales e internacionales que se organizan y de los que recibirán información adecuada."

Este modelo debería adaptarse a nuestro marco legal y a la realidad socioeconómica y cultural oscense.

El Grupo de Trabajo considera que, una vez tomada la decisión política, el paso siguiente sería la creación del Laboratorio la *Ciudad de los Niños*.

**LA PIEZA CLAVE EN EL CÓMO DEL PROYECTO:
EL LABORATORIO "LA CIUDAD DE LOS NIÑOS"****Funciones del Laboratorio**

- Ser "conciencia" del Alcalde, de la Comisión de Gobierno y del Pleno, tomando al NIÑO COMO PARÁMETRO de gobierno de la ciudad. Ello supone abrir el conflicto permanente entre el contraste adulto/niño.
- Educativa: supone reconocer en la práctica a los niños sus necesidades y derechos, de forma activa y participativa.
- Formar grupos de profesionales que animen a grupos de niños/jóvenes en la participación democrática.
- Formar con los niños el *Consejo de los niños* (de entre los Consejos escolares)
- Servir de puente entre los servicios administrativos y los niños (Alcalde, técnicos municipales, policía municipal, médicos, comerciantes, maestros, asociaciones ...).
- Elaborar un programa de las iniciativas que han de tomarse, constituyendo un estímulo a los gobernantes de la ciudad para una realización cada vez más coherente con el Proyecto.
- Mantener contacto con los grupos de trabajo *La ciudad de los niños* de las distintas ciudades y países.

Quiénes integrarían el Laboratorio (Propuesta del Grupo de Trabajo)

- 1 representante de las concejalías implicadas
- Consejo de los niños
- 2 ó 3 representantes del Grupo de Trabajo de Magisterio.
- 2 representantes de alumnado de Magisterio (becarios)
- 1 representante de Asociaciones de Vecinos de Huesca
- 1 representante de Asociación de Comerciantes de Huesca.
- 2 representantes de maestros de colegios de Educación Infantil y Educación Primaria.

Ubicación

En los locales del Ayuntamiento.

EL PROYECTO EN SU REALIZACIÓN

8.1. En diversos países:

- Italia, lugar de nacimiento del Proyecto, cuenta con más de treinta ciudades que han suscrito La Ciudad de los Niños, entre ellas Fano, pionera del proyecto, Roma; Suiza, Argentina, Méjico, Uruguay.

8.2. En España:

- Cataluña: Barcelona, que cuenta en algunas zonas con "carriles para niños", y donde la Diputación se halla implicada en proyectos de asesoría e impulso de esta línea; Prat del Llobregat, Sùria, Viladecans, Cardedeu, Navarclés, Granollers, Rubí, San Feliú de Llobregat. Tarragona, Reus,
 - Madrid: Móstoles y Galapagar
 - Galicia: Santiago de Compostela
 - Andalucía: Jaén, Granada, Córdoba.

ALGUNAS INSTITUCIONES, ASOCIACIONES Y PERSONALIDADES QUE APOYAN EL PROYECTO

A nivel internacional

- UNESCO-UNICEF
- Asociación Europea para el Progreso Social y Cultural
- Democracia incipiente
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras
- Fundación Yehudi Menuhin

En España:

- Fundación Sánchez Ruipérez
- Acción Educativa
- Se hallan comprometidos con el Proyecto: E. Miret Magdalena, G. Peces Barba, Joaquín Araujo, Gerardo Estévez, Jaume Trilla, Eulalia Vintro, Blanca Calvo, Lourdes Gaitán, Luis Gómez Llorente, Fidel Revilla

BIBLIOGRAFÍA:

La bibliografía sobre el proyecto aparece en el libro de Francesco Tonucci, *La ciudad de los niños*, publicado en su versión española por la Fundación Sánchez Ruipérez, Salamanca, 3ª, 1999.

El Proyecto La Ciudad de los Niños -"La città dei bambini"-, tiene su sede en el Istituto di Psicologia del CNR, via U. Aldrovandi, 18, 00197-Roma, tfno. 06-3221198. Las siguientes direcciones electrónicas, facilitan la comunicación con el autor del Proyecto:

- tonucci@ip.rm.cnr.it
- cittabam@ip.rm.cnr.it

<http://contexto-educativo.com.ar/2000/10/tonucci.htm>

ANEXO.- ALEGACIÓN PRESENTADA AL PLAN GENERAL DE ORDENACIÓN URBANA DEL AYUNTAMIENTO DE HUESCA (2002)

Coincidiendo con la presentación del PGOU de Huesca, el Grupo Interdisciplinar "La ciudad de los niños" presentó algunas alegaciones al mismo, fundamentadas en tres conceptos básicos para la orientación del: **Transitabilidad, Espacios y Participación ciudadana.**

A) TRANSITABILIDAD

1.- *El Plan General de Ordenación Urbana debería posibilitar que los niños puedan salir solos de casa: Con el lema "Vamos solos a la escuela", esto es, tomando al niño como parámetro, recuperaremos la ciudad para todos los ciudadanos.*

Algunas razones que justifican nuestra postura:

-En la ciudad de hoy, los coches, en movimiento o parados, ocupan de forma permanente un considerable porcentaje de suelo público, transformándolo en espacio privado. Por tanto, restituir a todos la posibilidad de moverse libremente andando constituye un deber prioritario del administrador y un modo correcto y serio de preparar el futuro de la ciudad. Futuro en el que el poder de los coches acabe donde comiencen los derechos del peatón.

-El niño, un indicador ambiental que hace más segura y hermosa la ciudad. Una ciudad en que los niños callejean es una ciudad segura. No sólo para lo niños: también para los ancianos, para los minusválidos y para todos los ciudadanos.

-El hecho de que el automóvil sea el nuevo amo de la ciudad, acarrea una serie de consecuencias importantes, incluso culturales. Los coches tienen su "idea" de la ciudad y su propia estética, que están imponiendo: en coche, a cuarenta k/h, teniendo que estar atentos al tráfico, las bellezas de la ciudad pierden importancia porque apenas se ven. **La ciudad volverá a ser hermosa sólo cuando de nuevo sea posible recorrerla a pie.**

CONCLUSIÓN GENERAL

El P.G.O.U. deberá posibilitar la renegociación de la relación de poder coche-ciudadano.

2.- *Una ciudad a la medida de los niños, implica: Un Plan General de Urbanismo con una principal característica: Transitabilidad.*

La *transitabilidad* supone un importante principio de democracia: que todos los ciudadanos puedan llegar a los lugares de su competencia y de su interés por sí solos. Es importante asegurar a todos los ciudadanos una posibilidad real de movimiento, de ir a la escuela, al trabajo, a divertirse, con medios diferentes del coche privado: prioritariamente a pie y en bicicleta.

¿Cómo afectaría esta transitabilidad al plan urbano de movilidad?

Si de verdad somos una sociedad democrática, el plan urbano de la movilidad deberá tener en cuenta una jerarquía de necesidades, a partir de las de los más débiles: primero los peatones, a continuación los ciclistas, después los medios de transporte público y por último los medios privados.

OBJETIVOS Y ACCIONES QUE DEBERÍA INCLUIR EL P.G.O.U. EN RELACIÓN A LA TRANSITABILIDAD:

2.1.- Disminuir la velocidad del tráfico automovilístico, creando condiciones estructurales que impidan una mayor velocidad. *Si se impide la velocidad, la calle se vuelve más segura, no sólo porque disminuye el peligro del tráfico, sino porque se vuelve más difícil incluso delinquir: es difícil escapar, hay más gente andando, hay un control social más solidario. Por tanto: Invertir más en aceras y cruces seguros.*

Ejemplo de intervención estructural a favor de los peatones:
la "ACERA QUE ATRAVIESA LA CALLE": un paso peatonal que mantiene tanto el nivel como la pavimentación de la acera

2.2.- *Favorecer los recorridos en bicicleta, destinando con decisión algunas calles únicamente al tráfico ciclista.*

RED DE CARRILES DE BICICLETAS

2.3. *Reducir y descentralizar los aparcamientos.*

2.4. *Volver competitivos los medios de transporte públicos, de fácil acceso, silenciosos, ecológicos, puntuales, accesibles e incluso agradables y divertidos.*

2.5. La idea de TRANSITABILIDAD como recuperación de la ciudad y las calles para el ciudadano -expresada de modo integral en el lema "Vamos solos a la Escuela"-, implicarían igualmente

Una Policía Municipal y una Dirección de Tráfico, amigas y aliadas de las niñas y niños, es decir, de todos los ciudadanos, comenzando por los más desfavorecidos.

B) ESPACIOS

El Plan General de Ordenación Urbana debería contemplar una concepción de los espacios ciudadanos más participativa y democrática, comenzando como venimos defendiendo, por los ciudadanos más desfavorecidos, esto es, los niños, favoreciendo en este sentido:

1.- Espacios de encuentro ciudadano comunes (niños, ancianos, adultos, jóvenes): plazas, zonas de recreo y actividad creativa, y no meramente "contemplativas", con mobiliario adecuado.

2.- Espacios de juegos con equipamiento, diseño, puntos de agua y ubicación adecuadas.

3.- Espacios de Cultura-ocio: Bibliotecas, utilización de colegios por la tarde y fines de semana como espacios públicos; aulas de la naturaleza (v.gr. la "Huerta de Calasanz", centro de medioambiente y defensa de la naturaleza).

4.- Espacios para residuos y basuras.

C) PARTICIPACIÓN CIUDADANA

El Plan General de Ordenación Urbana sólo tendrá plena efectividad si se basa en la PARTICIPACIÓN CIUDADANA, dentro de la cual, un punto democrático clave lo suponen los niños: la creación del LABORATORIO LA CIUDAD DE LOS NIÑOS

PROPUESTA PARA LA REALIZACIÓN DE ITINERARIOS PATRIMONIALES POR TOLEDO.

Hilario Rodríguez De Gracia
Hilario.Rodríguez @uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha

INTRODUCCIÓN

Toledo es una de las ciudades españolas que mantiene una importante proyección exterior al ser designada *Patrimonio de la Humanidad*. Entre sus murallas hay un amplio elenco patrimonial que pueden utilizarse como recurso para ampliar conocimientos. El marco urbano será un procedimiento que posibilite estimular la capacidad de observación, síntesis, contraste de hipótesis y elaboración de experiencias en alumnos de diversos niveles educativos. Tal es así que, con los alumnos de Magisterio comenzamos una experiencia para profundizar en el estudio de elementos patrimoniales de carácter histórico-artístico-documental. Si desde la Didáctica de la Ciencias Sociales el entorno presenta un alto valor educativo, facilita recursos de gran utilidad, tanto como base para trabajos de campo como de apoyos para los contenidos artísticos, geográficos e históricos, también estimula la observación, propicia la experimentación y posibilitan la comprobación de las hipótesis. El niño, el adolescente y el adulto conocen el espacio en que viven a través de muchos caminos, bien como un aprendizaje educativo, desde el conocimiento familiar, bien por la transmisión de sensaciones y percepciones¹.

EL PATRIMONIO EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS

En un sentido amplio, el patrimonio está formado por todas aquellas manifestaciones materiales, no materiales y medioambientales que conforman la fisonomía de un grupo humano, tanto del pasado como del presente. En Toledo, además, el patrimonio es un bien económico que genera flujos en término de creación de empleo, cuyo desarrollo depende de la introducción de nuevos elementos y métodos de análisis económico. En ese sentido, por parte de los organismos públicos hay propuestas para la atracción del turismo interior mediante visitas guiadas, en la línea con las que realizan los centros de interpretación en los países anglosajones¹³. Escasa es, por

¹³ R. PRENTICE; *Tourism and Heritage Attractions*. London, Routledge, 1993. W. T. ALDERSON y S. P. LOW; *Interpretation of Historic Sites*. Nashville, AASLH, 1985. La Diputación fomentó el pasado año, en colaboración con el Ayuntamiento, un programa titulado puertas y puentes. Son visitas guiadas, solicitadas previamente, con un recorrido urbano muy preciso.

otro lado, la promoción de cara al visitante que llega del exterior en conjuntos arqueológicos, lugares históricos y museos específicos. Para los escolares, el análisis e interpretación del patrimonio fuera del aula presenta bastante inconvenientes¹⁴. Hablar de patrimonio a los futuros maestros, sin ser complejo no deja de ser embarazoso. La razón está en que la mayoría tiene claro cuál es el significado del término, pero su formación en esa didáctica específica presenta bastantes lagunas. Los resultados de una encuesta previa que pasamos a más de un centenar de alumnos de la especialidad de Educación Infantil así lo testifican. En las respuestas, *grosso modo*, afirman el limitado contacto que tuvieron en el bachillerato con contenidos relacionados con el patrimonio, al haber optado, en buena parte, por asignaturas optativas como informática, comunicación audiovisual o cultura clásica...¹⁵.

Teniendo en cuenta que el docente ha de ser intelectualmente ambicioso y creativo, se ha de mostrar responsable socialmente y tiene que articular mecanismo positivos de intermediación entre los alumnos y la sociedad¹⁶, es adecuado transmitir a futuros maestros un mensaje para concienciarles que deben aprovechar didácticamente los recursos del entorno. Para conseguir este objetivo resulta imprescindible que amplíen los conocimientos sobre diversas vertientes del patrimonio y esta experiencia pueda facilitar su acopio¹⁷. Conviene no olvidar que, desde una perspectiva integral, la formación inicial de un alumno de Magisterio, en el campo del patrimonio, es restringida. A su instrucción imprecisa, un limitado desarrollo de las capacidades de investigación en áreas artísticas, etnológicas..., cuya adquisición puede hacer mediante un aprendizaje significativo¹⁸. En este sentido, los itinerarios acrecientan el valor didáctico, informan sobre aspectos históricos, económicos, sociales o antropológicos y comunican con los objetos patrimoniales, bien sean documentos, edificios, tradiciones o el paisaje. Tengamos presente que los componentes patrimoniales son testigos y fuentes excepcionales de la memoria histórica y, a la vez, son claves para capacitar en la construcción de nuestra cultura¹⁹.

¹⁴ El área de Turismo, de la Diputación, ofreció subvenciones y asesoramiento para realizar un viaje a la ciudad con escolares. No ofrecía material didáctico y debía prepararse previamente a la visita en el centro educativo, aunque se cuenta con las explicaciones de un guía.

¹⁵ Como materia curricular de Educación Secundaria, el PCC puede establecer una asignatura optativa llamada Patrimonio. Son muy contados los Institutos que la mantienen en la oferta curricular. Concretamente, y de forma alternativa, aunque sería mejor decir esporádica, está establecida en la PCC del I.E.S. El Greco. Sobre las características del conocimiento profesional del profesorado, véase R. PORLAN y A. RIVERO; *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla, Diada, 1998.

¹⁶ Parafraseo la opinión de G. TRIBÓ y J. ENFEDAQUE, «El perfil del profesor de CC. SS. de Secundaria. Investigar para enseñar y enseñar para investigar», en *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. AUPDCCSS, Palencia, 2002, pp. 70-78.

¹⁷ A. L. GARCÍA RUIZ y LICERAS RUIZ, A, *Aproximación didáctica al estudio del medio rural*. Granada, Impredisur, 1993, establecen que el conocimiento del entorno facilita su explotación como material y recurso didáctico.

¹⁸ J. PAGÉS, J. ESTEPA y G. TRAVÉS *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, más en concreto sobre los campos conceptuales F. ARAMBURU: «Transversalizar el currículum de Ciencias Sociales en la formación del profesorado», Huelva, Universidad, 2000, pp. 141-149.

¹⁹ J. PRATS, «La selección de contenidos para la educación secundaria». *Iber*, 12 (1997), pp. 7-18, incide sobre las funciones social, educativa e ideológica.

ANÁLISIS DE LOS ITINERARIOS

El objetivo de esta comunicación es la construcción de itinerarios didácticos, partiendo de un punto de convergencia y expandiéndose por diversos hilos conductores. Son ensambladuras donde se combina la observación de monumentos, restos arqueológicos, jardines histórico o geográficos²⁰ -patrimonio inmueble, industrial y documental-, con la selección de elementos del patrimonio tangible -bibliográfico y documental-. El objetivo que se buscaba es que, a la hora de programar sobre el patrimonio, los alumnos de Magisterio dispusiesen de instrumentos de información sobre que fuentes documentales utilizar. La identificación, el conocimiento, la comprensión, o categorías como la de relacionar, explicar y valorar la multiplicidad de los elementos del entorno permiten generar un auténtico mosaico de contenidos en el aprendizaje. Al mismo tiempo incardina individuo al medio-social-cultural con la finalidad de hacer ciudadanos más responsables²¹.

De esta experiencia queremos conseguir los objetivos siguientes:

- .- *Sensibilizar* a los futuros docentes y ofrecerle claves para una lectura que le permita ver, explorar, situar, observar, analizar, comprender, sentir y revivir el patrimonio. Y, cómo no, que se identifiquen y muestren empatía con su pasado²².

- .- *Aprovechar* los recursos mediante la creación de dispositivos que den sentido a los testimonios culturales y naturales de un territorio. Ayuden a asimilar lo que vemos, resaltando el tratamiento del entorno próximo como una forma de comprender mejor las raíces culturales²³.

- .- *Motivar* al conocimiento y valoración del Patrimonio a partir del entorno más próximo e inmediato a la realidad cotidiana. Además de desarrollar las capacidades estéticas, artísticas que les permitan introducirse en la investigación del patrimonio a través de diversas fuentes. Para ello, realizaran diferentes modelos de observación con elementos perceptivos sensoriales²⁴.

Procedimientos esenciales serán la intervención activa y participativa en la actividad. En tal caso, el itinerario urbano permite la utilización de una estrategia de aprendizaje basada en la observación directa de interrelaciones muy complejas. Una metodología significativa sería esencial, dado que el monumento, por sus valores formales, es un recurso que ofrece un fuerte atractivo sobre cualquier persona, en especial por su carácter de documento vivo. Presenta dos funciones esenciales: la simbólica, en cuanto objeto de cultura histórica, y la utilitaria²⁵. Por otro lado, muchos

²⁰ M^a L. GUTIERREZ MEDINA «La función de patrimonio en la didáctica de la Geografía», M^a J. MARRÓN GAITE (ed.); *Formación geográfica de los ciudadanos en el cambio del milenio*, Madrid, AGE-Universidad, 2001, pp. 521-532, centra su atención sobre el Jardín del Laberinto.

²¹ A. L. GARCÍA RUIZ y J. A. JIMÉNEZ LÓPEZ; «La conformación del área de CC. SS., Geografía e Historia y su valor formativo», en A. L. GARCÍA RUIZ, coord.; *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 1997, pp. 53-83.

²² La creación de un sentimiento de identidad con el espacio vital del individuo es una nota que resalta R. RUIZ PÉREZ, «El Patrimonio Histórico. Propuesta didáctica». GARCÍA RUIZ, *Didáctica de las Ciencias Sociales...* pp. 394.

²³ J. ESTEPA, C. DOMÍNGUEZ, J. M. CUENCA, «La enseñanza de valores a través del patrimonio», en *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales. IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Leida, Universidad, 1998, pp. 327-336.

²⁴ Sobre la conciencia de la globalidad, P. BENEJAM, «Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado», L. MONTERO y J. VEZ, *Las Didácticas Específicas en la Formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Tórculo, 1993.

²⁵ I. GONZÁLEZ GALLEGU (coord.); «La iconografía en la enseñanza de la historia», *Iber*, núm 26 (2001).

de los aspectos del pasado, que se han hecho significativos a través del objeto patrimonial, permiten una mejor comprensión cuando la exposición conceptual va acompañada de elementos documentales o imágenes vivas. La búsqueda de datos que permitan conocer los hechos es básica para tratar la historia. Naturalmente, ese testimonio preciso están en los documentos -incluidas las fotografías- y en los archivos²⁶. No hay que olvidar que la interpretación de vestigios es un proceso continuo de interacción y un dialogo sin fin entre el presente y el pasado²⁷. Por tanto, al efectuar la programación de los itinerarios tuvimos muy en cuenta lo importante que era contextualizar el legado patrimonial, relacionando los aspectos tecnológicos, económicos, con los sociales o políticos, así como con la transformaciones de la sociedad, el ámbito de la espiritualidad, los cambios de mentalidad, etc. El contacto con un elemento patrimonial generaría una experiencia que permitiera, por un lado, optimizar los procedimientos y, por otro, construir el conocimiento global del medio sin dificultades.

LOS NIVELES DE EXPERIENCIA

Al programar la actividad tuvimos en cuenta la necesidad de articular niveles de experiencia como los que se exponen a continuación:

a.- *Experiencia directa*, con las visitas, una vez realizada la exposición conceptual por el profesor en el aula.

b.- *Icónico figurativa*, con una localización en mapas y planos, manipulación de materiales y utilización de nuevas tecnologías, cámaras digitales y ordenador, a fin de desarrollar los procedimientos.

c.- *Verbal y simbólica*, con la utilización de modelos esenciales para la representación abstracta de la realidad, bien fuesen documentos, vestigios monumentales, libros, periódicos o canciones, fotografías, costumbres, leyendas...²⁸.

El punto de partida quedó establecido en la catalogación y selección de los entes patrimoniales que, con posteridad, permitieran establecer un hilo conductor o línea de actuación básica. Los vestigios elegidos, en este caso, no presentan unicidad para disponer comparaciones entre estilos ni tiempos históricos. De ahí que la intervención didáctica tiene un *hilo secuencial diacrónico*, al ser objeto de estudio elementos patrimoniales de distintas épocas históricas.

Las pautas de actuación seguidas son:

■.- *Diagnóstico general del grupo*, a través de la puesta en común de los conocimientos que cada uno de los alumnos tiene sobre los elementos patrimoniales seleccionados, tanto en lo referente a los contenidos conceptuales como a los procedimentales.

■.- *Presentación de los contenidos temáticos y programación del itinerario*. Al utilizar esa metodología de trabajo es imprescindible efectuar una visita previa a los restos, en la cual se efectuarán un buen número de fotografías. Para ello se utilizarán cámaras digitales y el trabajo será guardado en un PC. Esa fotos se distribuyen en CDs a

²⁶ E. CRUCES BLANCO, «El Archivo como servicio público para la información, la investigación y la educación», *Difusión del Patrimonio Histórico*. Sevilla Junta de Andalucía, 1996, pp. 133-141. J. ESTEPA, «El archivo en la enseñanza de la historia». *Revista Trias*, núm. 2 (1995), pp. 53-72. A. WAMBA y R. JIMÉNEZ, «La investigación científica y tecnológica en Andalucía. Un programa para una mejor comprensión de la ciencia». *Acento andaluz. Revista de Educación*. 1996, pp. 33-37.

²⁷ P. VENE; *Cómo se escribe la Historia. Foucault revoluciona la historia*. Madrid, Alianza 1984, p. 13 y ss.

²⁸ J. FERNÁNDEZ HUERTA: *Didáctica*. Madrid, UNED, 1983, p. 486. A. MORENO JIMÉNEZ y M^a. J. MARRON GAITE (eds); *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid, Síntesis, 1995.

los diferentes componentes del grupo con el fin de que los utilicen de forma autónoma. Una nueva visita tendría como punto de destino los Archivos, con el objetivo de buscar en ellos los testimonios que establezcan una mayor relación con el ente patrimonial.

■.- *La localización de los elementos patrimoniales en el espacio de la ciudad*. Es un factor importante a tener en cuenta, por lo que será imprescindible la utilización de diversos elementos planimétricos referidos al cerro toledano, cuya altitud máxima sobre el río llega a los cien metros. El plano más antiguo utilizado es el de la *Vista de Toledo* realizada por el Greco, al cual le sigue el realizado en la vista que realizó, en 1563, Antón van den Wyngaerde, cartógrafo y grabador de Amberes. Este holandés, al servicio de Felipe II²⁹, realizó numerosas vistas de ciudades españolas. Otro planos utilizados fueron el del maestro mayor José Arroyo Palomeque, que a principios del siglo XVIII dibujó una curiosa vista caballera de la ciudad. Se complementa el material enunciado con el plano realizado, a escala de 1:5.000, por Francisco Coello y Maximiliano Hijón, en el año 1858, además de con otra representación, fechada en 1882, cuyo autor fue José Reinoso. En el primer tercio del siglo XX el plano que hizo el Instituto Geográfico y Estadístico lo aprovechó Alfonso Rey Pastor, entonces director del Observatorio toledano, para realizar uno a escala 1:2.000.

■.- *Elaboración de un informe o dossier*, que no es otra cosa que una guía con información genérica, donde el contexto histórico se imbrica con los análisis materiales, formales y funcionales del ente patrimonial. A la descripción se añade todos los materiales descubiertos en la labor de investigación. Naturalmente, a ese material no le puede faltar un glosario de términos. La redacción de textos descriptivos y explicativos sería esencial a la hora de plantear a nuestros alumnos la elaboración de un cuaderno del alumno dirigido a sus futuros escolares. Tengamos en cuenta que las nuevas tecnologías y programas como QuarkXPress o Microsoft Publisher, permiten editar a bajo coste. Al final, lo importante es la elaboración de un cuestionario, que sin ser una evaluación, permita conocer el grado de aprendizaje alcanzado.

LOS ITINERARIOS:

Los itinerarios se construyen bajo un hilo conductor que da unidad y, a la vez, interrelaciona los elementos que en él intervienen y prefiguran una serie de análisis significativos. Su finalidad es estudiar los elementos patrimoniales y las categorías del tiempo histórico, cambios y permanencias en el tiempo o sucesiones causales³⁰. Debido a la concreción del espacio asignado por los organizadores del Simposio, sólo vamos a desarrollar uno de los itinerarios planificado. Le denominamos la **ruta del agua** y discurre bajo un eje geográfico que es el río Tajo³¹. En el análisis de los elementos que comprende se siguió esta secuenciación:

a.- *Análisis histórico-geográfico*, cuyos contenidos están relacionados con el momento histórico y el marco geográfico; esto es las categorías espacio y tiempo.

²⁹ R. I. KAGAN, *Ciudades del siglo de Oro. Las vistas españolas de Antón Van de Wyngaerde*, Madrid, El Viso, 1986. J. GARCÍA MERCADAL, *Viajes de extranjeros por España y Portugal*, Salamanca, Junta Castilla-León, 1999. J. PORRES MARTÍN-CLETO, *Planos de Toledo*, Toledo, Diputación, 1989,

³⁰ J. PAGÉS, «El tiempo histórico», en BENEJAN, P. y J. PAGÉS (coord.), *En enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. ICE/UB-Horsori, 1997, pp. 189-202. C.A. TREPAT; «El tiempo en la didáctica de las CC.SS.» en C.A. TREPAT y P. COMES; *El tiempo y el espacio en la didáctica de las CC.SS.* Barcelona, IC/UB-Grao, pp. 7-122.

³¹ Toledo, siendo una ciudad circundada a modo de hoz por el río Tajo, sufrió durante siglos una escasez de agua considerable, por lo que se ha venido diciendo que estuvo bajo los efectos del mito de Tántalo.

b.- *Análisis interpretativo*, comprendería aspectos relativos a la finalidad con que fue realizado, su estado actual, cómo se imbricaba en el momento de su fabricación o construcción, etc. Aquí podrán tener cabida los documentos y bibliografía, restos, etc.

c.- *Análisis técnico*, incluye un estudio de los materiales, la decoración, procedencia del ente, influencia, simbología, creencias, valores, etc.

En lo que a los hitos de observación y estudio se refiere, son los que aparecen en la siguiente sinopsis:

1.- El punto de partida son dos vestigios arqueológicos romanos: el puente de Alcántara y los restos hidráulicos. Estos últimos se componen de un canal, cuyo inicio está en la presa de la Alcantarilla (Mazarambroz), y un depósito terminal conocido como las Cuevas de Hércules. La primera actuación consistió en localizar ambos entes patrimoniales en los diferentes planos utilizados y seguir las siguientes pautas de actuación. La aportación conceptual se concretó en varios aspectos. Así, en el área de la historia, conocerán cuál fue el papel que jugó Toledo en la época romana, cuál era el perímetro de la ciudad, cómo se levantaban las presas, puentes, canales de conducción de agua -contenidos artísticos y funcionales-, cloacas, calzadas y las edificaciones del circo³². El conocimiento se amplía con el un referente tecnológico centrado en la forma de construir un puente. Esos contenidos fueron aportados por el profesor. De forma simplificada, se facilitó información sobre cómo se proyectaban los planos, marcaje de los pilares, aislamiento del agua con la construcción de ataguías o recintos de madera, construcción del pilar, el estribo y el arco y sustentado de las dovelas, utilizando para ello un entramado de madera³³.

La constitución morfológica del peñón toledano y su entorno concretarán los contenidos geográficos, que se harán extensivos para todo el itinerario. Son considerados refuerzos inclusivos los restos arqueológicos siguientes: dos galerías abovedadas separadas entre sí por tres arcos de sillares, utilizadas para depósito de agua y situadas en la calle y callejón de San Ginés, conocidas popularmente como cuevas de Hércules³⁴; la cloaca cerca de la puerta de Bab al-Mardum; así como el circo y el anfiteatro romano localizados en la Vega Baja³⁵.

2.- El segundo hito del itinerario converge en una noria, las presas, azuda y aceña, el palacio de Galiana, la Puerta de Alcántara y la Huerta del Rey. Los tres primeros son elementos patrimoniales de los años del dominio árabe, reconstruidos posteriormente, mientras que la huerta fue centro agrícola que permite investigar en torno a los sistemas de cultivo y producción más importantes de la vega del Tajo. Los

³² M. MENÉNDEZ Y PIDAL: *Los caminos en la Historia de España*. Madrid, 1951, ofrece múltiples detalles para ampliar el conocimiento.

³³ *Descripción del puente de Alcántara*. Viaducto formado por dos arcos (originariamente era de tres), cuyos extremos cargan sobre la roca viva. La luz del arco central mide 28,30 m. *Datación*: Después del año 192 a. C. Uno de los arcos que faltan debió quedar destruido al asediar el emir Muhammad I la ciudad en el año 858. Minó el puente por este sector y se hundió el arco. La restauración consistió, ante la incapacidad técnica, en edificar un muro entre el arco mayor y la orilla, dejando un pequeño portillo para el paso, con arco de herradura. Se reutilizaron materiales como una lápida sepulcral romana y varios relieves visigodos.

³⁴ J. A. GARCÍA DIEGO; «La cueva de Hércules», *Revista de Obras Públicas*, 1974, pp. 392 y ss. C. FERNÁNDEZ CASADO, *Ingeniería hidráulica romana*. Madrid, MOPU, 1985. J. PORRES MARTÍN CLETO, «El abastecimiento romano de aguas a Toledo», *IV Asamblea de Instituciones de Cultura*. Madrid, 1970. F. RUIZ DE LA PUERTA; *La cueva de Hércules y el palacio Encantado de Toledo*. Madrid, Editora Nacional, 1972.

³⁵ Del patrimonio documental se han utilizado el informe de M. CASTAÑOS, I. DEL PAN, P. ROMAN y A. REY PASTOR, «Excavaciones en Toledo», en la *Memoria de la Junta Superior de Excavaciones y Antigüedades*, núm 96 (1928) y 109 (1930) y VIZCONDE DE PALAZUELOS, *Toledo. Guía artístico-práctica*. Toledo, 1890, Menor Hermanos, pp. 1170.

contenidos abordarían temas como el mundo árabe y medieval, las aportaciones en ciencia y tecnologías... El estudio del patrimonio arqueológico se centra en la noria colocada en la orilla del Tajo denominada de Safont. Posteriormente se amplía hasta los palacios de Galiana, ubicados en la Huerta del Rey, y a la Puerta de Alcántara, un acceso construido en el año 805 por orden de al-Hakan I³⁶. Uno de los procedimientos a trabajar es la elaboración de diversos planos en donde se establecen la evolución en la producción y el reparto de la propiedad en la vega del Tajo. Para ello echamos mano de un plano elaborados hacia 1730 por el convento de Santa Fe, del catastro de Ensenada, así como de otros posteriores, lo que permite observar cuál era el tamaño de las explotaciones, los cultivos, superficie de las parcelas..., completado con las fotografías antiguas, para facilitar la interacción entre la teoría y la práctica. El grado de destrezas se amplía con la consulta de otros documentos planimétrico e icónicos que se conservan en el Archivo Histórico Provincial³⁷.

3.- Los baños de las Tenerías son un vestigio más de filiación islámica. El interés arqueológico adquiere importancia al ser uno de los baños más completos que se conocen en la ciudad. Los restos conservados son la estancia de baños de agua fría y la de agua caliente, además de las letrinas y una sala de vestuario. Aunque en siglos posteriores sufrieron una profunda reconversión pueden apreciar los canales de distribución del agua a las salas de baño por los muros de las estancias. Cómo es un resto de reciente descubrimiento, el interés se centrará en conocer el tipo de materiales utilizados en su construcción, la finalidad que tenía, cómo fue evolucionando, su utilidad en los siglos XVI y XVII. Como tema inclusivos se pueden abordar los trabajos en madera ensamblada, artesonados, fabricación de tejas, yeserías y azulejería.

4.- El siguiente vestigio en el que fijamos la atención es el baño de la Cava. Se comentará a los alumnos que fue un puente de barca que resolvía los problemas de acceso a la ciudad en la época islámica. Lo que se conserva es un torreón, en la margen derecha del río, que servía de apoyo a la plataforma de madera que daba paso al puente. Tiene una planta prácticamente cuadrada y está organizado en tres cuerpos, conservando varios accesos a distintos niveles para permitir su indistinta utilización según las crecidas del río³⁸. Una de las actuaciones importantes será diferenciar los materiales con las que fue construida, más que nada por la reutilización que se hizo de diferentes materiales visigodos. La consulta de la *Historia General de España*, del P. Juan de Mariana, de la que se conservan ejemplares en la biblioteca Borbón-Lorenzana, aportará un mejor conocimiento sobre la leyenda de Florinda, la Cava, y lo que opinaban historiadores del siglo XVI sobre la pérdida de España por el rey D. Rodrigo³⁹.

5.- Un monumento, el Puente de San Martín y dos jardines, el del monasterio de Monte Sión y el del Ángel, completaría el desarrollo secuencial del itinerario. La novela *El último judío* de N. Gordon, que da comienzo en Monte Sión, permite ambientarnos a

³⁶ C. DELGADO VALERO, *Toledo islámico. Ciudad, arte e historia*. Toledo, C. Ahorros, 1987, pp. 56-71. Para fundamentar la existencia de molinos y aceñas en los siglos del Medioevo, F. J. HERNÁNDEZ, *Cartularios de la catedral de Toledo*. Madrid, Fundación R. Areces, 1985.

³⁷ A través del patrimonio bibliográfico se profundiza en diversas leyendas, entre ellas las compiladas por E. OLAVARIA Y HUERTA, *Tradiciones de Toledo*, Toledo, Menor, 1880, y J. MORALEDA Y ESTEBAN, *Leyendas históricas de Toledo*. Toledo, Menor Hermanos, 1892. M. CASTAÑOS Y MONTIJANO; «El Baño de la Cava», *Boletín de la Sociedad Arqueológica de Toledo*, núm 1, enero de 1900, pp. 7-11. J. MENÉNDEZ PIDAL, *Leyendas del último rey goda*. Madrid, Revista de Archivos, 1906.

³⁸ J. AMADOR DE LOS RIOS, *Toledo pintoresca o descripción de sus más célebres monumentos*. Madrid, Ignacio Boix, 1845. S. R. PARRO, *Toledo en la mano*. Toledo, Sevriano López, 1857 (ed. fac. 1978).

³⁹ P. ASSAS Y M. BLANCO, *Monumentos arquitectónicos de España*. Madrid, Gil Dorregaray, 1877.

través de una ficción literaria en la época y en los problemas de las minorías marginadas. Muros, pretilos, terrazas, azulejería, bancos y pérgolas, conformaron el trazado de un jardín manierista, donde la meditación y el ascetismo se combinó con las reuniones academicistas en el siglo XVII. El fondo bibliográfico de la Borbón Lorenzana o el del rico monasterio de San Juan de los Reyes permiten conocer primeras impresiones de las obras de esos literatos toledanos. La evolución del cultivo de moreras, con la aportación documental de un manuscrito de principios del siglo XVII, los sistemas de cultivo en la actualidad, la masa arbórea, el contraste urbanismo tierra de cultivo, son parte de los conceptos geográficos que se analizan. La reconstrucción teórica de los plantíos requiere la consulta del Catastro de Ensenada, para efectuar un estudio sobre la producción agrícola de la zona, así como de la configuración geométrica de las diferentes propiedades.

6.- El siguiente hito del itinerario es el artificio de Juanelo, cuya construcción se realizó en la segunda mitad del siglo XVI. A tenor de la reconstrucción efectuada por Ladislao Reti y Luis Peces, cuya maqueta se conserva en la Diputación, constaba de dos ruedas o norias de paleta, las cuales movían la fuerza del agua del río. El profesor explica, a la vista de la maqueta, como la ruedas estaban situadas en sendos canales contruidos exprofeso para que el agua fuese con regularidad hasta allí. La primera rueda impulsaba una noria vertical con 42 cangilones, que iba recogiendo y elevando el agua del río, vaciándola en el primer deposito de decantación situado a unos 14 metros. La segunda rueda movía el mecanismo de forma oscilante. A la vez, movía ocho cucharones que cogían el agua del primer deposito. El primer cucharón recogía el agua y lo vaciaba en el segundo, y así sucesivamente hasta llegar al octavo. De cucharón en cucharón subía el agua hasta el segundo depósito, y así hasta alcanzar los 86 metros de altitud que había hasta el Alcázar, para lo cual se utilizaron 192 cucharones. El mecanismo de elevación y depósitos estaba protegido por un total de 24 casetas, que servían, entre otras cosas, para evitar el robo del agua en su camino de subida. Del segundo deposito pasó el agua al tercero y así sucesivamente, utilizando el mismo sistema de elevación⁴⁰. Un tema inclusivo a tratar es una actividad laboral ya perdida, los azacanes y constructores de aljibes, y los espaderos, de quienes se dice mejoraban el temple de sus espadas hundiéndolas, aún incandescentes, en las aguas y arenas del río.

Los último hitos, exceptuado el anterior, serán además utilizados para profundizar en el estudio de las formas de relieve, pliegues, fallas, montes, estructura de los suelos, morfología fluvial, cubierta vegetal, aprovechamiento de la tierra..., según queda explicitado en un esquema conceptual y procedimental que se elabora.

CONCLUSIONES

El resultado de la experiencia, a la cual se añade un proceso de investigación, presenta varias direcciones⁴¹. En primer lugar, permite introducir a los alumnos en técnicas de investigación en el aula. Segunda, se utiliza la observación directa como vivencia, pero también la indirecta como método habitual de la práctica docente. Tercero, los alumnos de Magisterio se implican directamente en la construcción de recursos didácticas, ya que en el proceso deben estar muy presentes la práctica y la

⁴⁰ Es recomendable la utilización de mapas topográfico y geológico de la zona. También se utilizó un plano que se conserva en el Archivo General de Simancas, incluso diferentes fotografías de los posteriores ingenios empleados para la subida de agua, como eran las turbinas de Vargas.

⁴¹ Otros itinerarios que están en construcción son la ruta del silencio, con los conventos como protagonista principal; la ruta del infortunio, con los antiguos hospitales como centro de interés; la del mudejar, con los edificios contruidos siguiendo ese estilo, incluido el neomudejar....

reflexión. Cuarto, el conocimiento del patrimonio es una concepción interdisciplinar y entre otras cosas posibilita potenciar valores como la tolerancia, la diversidad cultural y otras manifestaciones de convivencia.

LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO EN EL METROPOLITAN MUSEUM DE NUEVA YORK.

Roser Calaf Masachs.
rcalaf@correo.uniovi.es
Olaia Fontal Merillas.
ofontal@yahoo.es

Universidad de Oviedo.

INTRODUCCIÓN

Concebir el museo como un contexto de aprendizaje nos permite superar la noción espacial de la muestra expositiva, para demarcar la acción educativa del museo en espacios no necesariamente físicos⁴². Lo cierto es que no todos los museos sitúan la acción educativa en un primer plano y tampoco todas las tipologías de museo dan respuesta a esta acción de igual modo. Por eso, proponemos en primer lugar una revisión de diferentes concepciones del museo con relación a su actividad educativa, que nos van a conducir desde aquel museo que únicamente alberga y custodia obra, hasta aquel otro que se entiende a sí mismo como un agente social determinante y activo en el desarrollo de su entorno; se trata, este último, de un museo que se replantea conceptual e instrumentalmente a sí mismo. Por eso, en este caso parece posible hablar del museo como concepto más que como espacio físico.

MUSEOLOGÍAS Y MUSEOGRAFÍAS⁴³ DE LA EDUCACIÓN

Como señala Alonso Fernández, en la evolución del museo se aprecian los constantes esfuerzos por adaptarse a las nuevas situaciones que esta institución ha tenido que superar a lo largo de los últimos cien años de existencia como institución moderna, junto con sus indiscutibles aportaciones socioculturales (Alonso Fernández, 1993, 98). Así pues, el museo se ha visto obligado a repensar su propia configuración, sus inercias, sus dinámicas de funcionamiento y su acción social. Ahora se plantea, en su emergente responsabilidad educativa, cómo dar respuesta a cuestiones como el aprendizaje social, el turismo cultural, la sed de espectáculo y seducción, la necesidad de una hiperestimulación sensorial (Pérez Gómez, 1998, 111), la comprensión y aceptación de la diversidad en sus colecciones; pero, de un modo cada vez más intenso, se plantea cómo hacer frente a las nuevas tecnologías y a una cultura audiovisual cada vez más atractiva y cómo ser coherente con el acelerado ritmo de vida a que está acostumbrado el espectador.

⁴² Así, los soportes digitales, la prensa, las guías didácticas, etc.

⁴³ Seguimos la definición propuesta por el ICOM, que hace referencia a la *museología* como ciencia aplicada que estudia la teoría y el funcionamiento del museo y la *museografía* como un cuerpo técnico que comprende la instalación de las colecciones, la climatología, la arquitectura del edificio, aspectos administrativos, la programación, etc. (Hernández, 1994, 71).

Ante esta nueva situación los museos van a tomar varias direcciones que nos hablan, en definitiva, de distintas concepciones de su misión comunicativa, desde aquellos museos que continúan situando este aspecto en último lugar, hasta aquellos otros que conciben la acción educativa como la clave de regeneración de sus contextos próximos. Entre medias, nos vamos encontrando con los museos que conciben la acción educativa como una vía de difusión, de alfabetización, de mejora del acceso a sus colecciones, de comunicación y, también, de socialización. Es precisamente en este intermedio donde podremos conocer las propuestas del Museo Metropolitan de Nueva York.

CONTENER Y CUSTODIAR

Sólo con contener y albergar elementos materiales e inmateriales el museo no genera aprendizaje; ni siquiera asegura la comunicación de sus fondos, por otra parte, uno de sus fines esenciales si se plantea como una institución social. Pero la comunicación sólo es posible y efectiva cuando existe una voluntad clara de las partes implicadas; esto sólo es posible entendiendo el museo como una institución bidireccional, donde el espectador se convierte no sólo en destinatario sino en verdadero protagonista de las acciones del museo.

COMUNICARSE Y DIALOGAR

Cuando se produce la apropiación simbólica del espacio del museo, de sus colecciones, de la experiencia de la visita, hacemos nuestros los museos, nos implicamos en su realidad (Davis, 1995), formamos parte de sus objetivos y, lo que es más importante, continuamos el proceso comunicativo, generando un diálogo. Para eso es fundamental que el receptor pueda ser activo. En ocasiones las nuevas tecnologías favorecen esta comunicación mediante una actividad mediadora que posibilita la actividad del espectador, que encuentra en ellas un canal viable para participar. En esta línea de actuación, muchos museos cuentan con su propio espacio en Internet, diseñan software educativo o llevan a cabo propuestas de musealización interactiva⁴⁴. En directa conexión aparecen los medios de comunicación de masas que no necesariamente conducen a una comunicación masiva, puesto que las nuevas tecnologías permiten la individualización, muchas veces, debido a ese afán por atender a la diversidad (Alsina, 1999).

ENSEÑAR Y APRENDER

Si nos situamos en el punto de mira de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de todas las posibilidades de comunicación del museo nos interesa la educativa y su proyección como recurso didáctico (Fernández i Cervantes, 1998, 51-69; Hernández, 1998, 31-38). En este sentido, es posible considerar una serie de aspectos clave que ya eran contemplados en las jornadas que organizó el DESYM en Huelva en 1999 sobre "El Museo: un espacio para el aprendizaje". Entre ellos destacamos la sugerencia de que el museo conozca la información, medios y recursos que pueden ofrecer las instituciones museales a la comunidad educativa. Una de las finalidades de la Didáctica

⁴⁴ Un buen ejemplo en España sería la Casa de las Ciencias de La Coruña

de las Ciencias Sociales en relación con esta temática es la de investigar, elaborar y proponer estrategias para hacer comprensibles los objetos museables. Deben, siguiendo los planteamientos del DESYM, desarrollar programas de formación del profesorado de Educación Primaria y Secundaria para facilitar la utilización del museo como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Dado que los museos no sólo abren sus puertas a la Comunidad Escolar, los estudios de público son una herramienta indispensable para orientar la comunicabilidad del mensaje expositivo y la diversificación de los medios de transmisión. Finalmente, destacamos la consideración del DESYM sobre la necesidad de que se desarrollen proyectos de colaboración entre las universidades y los museos para poder acercar los mismos a la investigación, al alumnado y a la población en general (Estepa en Domínguez, Estepa y Cuenca, 1999, 12-13).

INTEGRAR, APORTAR, MEJORAR

La integración, como idea genérica, es una acción o un procedimiento que parte de la intención de asociar dos partes, en principio separadas. De manera que si no existe la intención integradora es, bien porque no existe una situación de "desintegración", bien porque no se detecta o bien porque, aún detectándose, no se llevan a cabo medidas para combatirla. Esta afirmación tan sencilla en su formulación, nos permite reflexionar sobre los espacios museísticos, como contextos de enseñanza-aprendizaje al hilo de la integración de diferentes elementos culturales. Por eso, el museo integrador se preocupa de la coeducación, de la atención a las necesidades educativas especiales, de la enseñanza integral, de la comunicación intercultural, ...; pero, sobre todo, el museo integrador se entiende a sí mismo como un agente activo en el tejido social, con un papel constructivo que trata de coser elementos aislados socialmente, empleando sus espacios o acudiendo a otros espacios destinados a este fin⁴⁵.

MUSEO Y CIUDAD. CONTEXTOS NO FORMALES PARA EL APRENDIZAJE

Jaume Sarramona propone diferenciar los distintos tipos de acciones educativas, aún considerando que todas ellas confluyen simultáneamente sobre el sujeto, en formales, no formales e informales, siguiendo los planteamientos de Coombs (1975), Touriñán (1984), Trilla (1992) y Vázquez (1998) entre otros autores que, aunque no necesariamente convergen en la misma terminología, sí lo hacen en la diferenciación de ámbitos y conceptos en la educación. La educación *no formal*, comparte con la educación formal la sistematización y la intencionalidad pero no la oficialidad y, por tanto, el sometimiento a un marco regulador que determine sus contenidos y procedimientos. Uno de los contextos no formales más característicos son los museos e instituciones museales, ayuntamientos, asociaciones y fundaciones (Sarramona, 2000, 15). Sin embargo, como señala Mikel Asensio, la relación entre contexto y aprendizaje no es directa, de manera que en un espacio como el museo pueden suceder aprendizajes formales y, por lo mismo, en un espacio como la escuela pueden desarrollarse

⁴⁵ Estas ideas vienen siendo desarrolladas desde hace más de una década por el GRAMUL (Groupe en Recherche-Action à l'Université Laval). Algunos de los trabajos de investigación y tesis doctorales que realizan se concretan en los siguientes ámbitos dentro de la educación museal: educación comunitaria, museología de la reconciliación, pequeños y medianos museos, educación a distancia, el patrimonio local, etc.

aprendizajes informales⁴⁶; reconoce, sin embargo, que han tenido desarrollos paralelos que, en ocasiones, les vuelven altamente dependientes (Asensio, 2000, 21). Resulta muy ilustrativo el ejemplo del autor al respecto:

“Si Vd. ha tenido la dudosa suerte de que un guía aburrido torture a sus alumnos durante mucho más tiempo del necesario con interpretaciones eruditas sobre conceptos incomprensibles, estaremos inmediatamente de acuerdo en que esta experiencia aparentemente de aprendizaje informal cumple muchas más características de la primera columna⁴⁷ [aprendizaje formal] que de la segunda [aprendizaje informal] (Asensio, 2001, 21).

Por otra parte, si admitimos que las ciudades pueden ser estudiadas desde muy diversas perspectivas: geografía, economía, política, sociología, arquitectura, ..., parece oportuno aprovecharlas en sus potencialidades y tratar de superar sus debilidades (Calaf y Fontal, 1999, 155-159). En este sentido, la legislación educativa, los proyectos docentes e incluso los propios profesionales consideran que es oportuno aprovechar el “medio” más accesible. Entre las ventajas que se contemplan, destacamos la riqueza cultural que aporta al ciudadano sobre su entorno, la posibilidad de construir una identidad colectiva e individual basada en el “común denominador” que encontramos en este medio, la economía y viabilidad del acceso a las realidades físicas: obras de arte, geología, geografía, urbanismo... y al patrimonio cultural y natural. A partir de este aprovechamiento, por transposición, el aprendizaje adquirido en contextos cercanos puede hacerse extensivo metodológicamente a otros contextos. La ciudad se muestra, bajo esta perspectiva, como un gran escenario educativo que contiene escenarios menores; entre ellos, el museo. Pero la ciudad es un organismo vivo y por eso quizá uno de sus órganos clave es la política. Consuelo Domínguez nos advierte, en este sentido, que la identificación de los ciudadanos con su ámbito geográfico, social y cultural más inmediato viene a menudo definida por la oferta cultural que una comunidad ofrece a sus habitantes, con las demandas que éstos proponen y las prestaciones que reciben (Domínguez en Domínguez, Estepa y Cuenca, 1999, 115). Así, la ciudad se muestra como un espacio para el aprendizaje que fluye entre lo cotidiano y lo estructurado, pero un espacio siempre presidido por el ojo político que condiciona la existencia y el desarrollo de gran parte de sus acciones (Calaf y Fontal, 2002, 26-29); en nuestro caso, aquellas relacionadas con la enseñanza del patrimonio cultural. Por eso, y sin ceder a explicaciones redundantes o estériles, el Metropolitan puede existir en un país que carece de un excesivo peso de la historia (un país ligero en patrimonio histórico-artístico) y que se puede permitir, debido a esta ligereza, “jugar” a hacer política y economía sin tener que considerar su pasado. Entiéndase esta realidad de un modo paradójico y, si queremos, contradictorio que es objeto de un largo debate, pero que, por encima de éste, nos permite establecer la comprensión de los museos de un modo contextualizado y, como sucede en ocasiones, establecer diferencias entre las tendencias de los museos europeos y los museos americanos en cuestiones de administración, gestión y organización (Hernández, 1994)

⁴⁶ Asensio diferencia entre aprendizajes formales (generalmente asociados al ámbito escolar) e informales (caracterizados por su atención a lo cotidiano y a la dimensión práctica en la adquisición de conocimientos).

⁴⁷ El autor hace referencia a un gráfico que aparece en el artículo, donde dedica una columna a analizar el aprendizaje formal y otra al análisis del aprendizaje informal.

EDUCAR A TODOS

Cada vez más museos en diferentes países, conscientes de su importancia en el desarrollo económico y social, cuentan con una programación educativa progresivamente más argumentada; lo que al principio comenzó como una necesidad por hacer accesibles las colecciones, se ha convertido en un instrumento autónomo, que ha alcanzado un amplio desarrollo teórico y experimental, con múltiples aplicaciones. Canadá es, dentro del ámbito internacional, uno de los países que más recursos económicos dedica a la programación educativa de los museos y que más campos de musealización educativa desarrolla. Entre los distintos núcleos de investigación universitaria, destacan sin duda el de Toronto, donde el GISEM⁴⁸ (Groupe d'intérêt spécialisé sur l'éducation et les musées) viene desarrollando una labor de investigación desde 1999 y el de Québec, con equipos como el GRAMUL⁴⁹ (Groupe en Recherche-Action à l'Université Laval) centrado en la investigación-acción en los museos desde 1990.

Dentro de los museos de arte, los dedicados al arte más reciente⁵⁰, cuentan con una mayor variedad de actividades centradas en la comprensión de sus colecciones, pues es en éstas donde el público cuenta con un menor número de referentes y hacia las que presenta una resistencia mayor. Estos museos se ven obligados a ofrecer claves para la aproximación entre el público y su contenido. En Nueva York encontramos algunos de los museos más importantes, tanto referidos al arte de un reciente pasado o, incluso, presente, como de todo el arte de la historia y, en un mismo nivel de importancia, podemos detectar un desarrollo de propuestas más innovadoras, una gran variedad en la oferta y, sobre todo, una demanda extraordinaria de la actividad educativa de los museos, con niveles de participación excelentes⁵¹.

EL METROPOLITAN MUSEUM DE NUEVA YORK: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y A LA DEMANDA

Las numerosas propuestas que encontramos en los museos de Nueva York transitan desde la comprensión del museo como espacio de relaciones humanas, hasta el museo como agente de socialización. En el camino se encuentran diversas posibilidades conceptuales que se traducen en programas concretos, en líneas de actuación que definen no sólo las acciones educativas de estos museos sino su propia identidad, configurando lo que puede ser una filosofía de museo a partir de su acción comunicativa.

⁴⁸ El GISEM realiza una reunión anual, en diferentes ciudades de Canadá, y generalmente dentro de un macro-congreso sobre Humanidades y Ciencias Sociales, donde se debate la situación de la educación museal en Canadá y en otros países.

⁴⁹ El GRAMUL de la Universidad de Laval, bajo la dirección del profesor Philippe Dubé, se centra en la teoría y práctica de la investigación-acción en diferentes museos de la ciudad de Québec, de otras ciudades del país y de otros países. Actualmente, este grupo mantiene un convenio-marco con la Universidad de Oviedo que se logró con la mediación de Roser Calaf y permite intercambios de investigadores procedentes de ambas universidades para realizar estancias de hasta 6 meses. El profesor Dubé dirige también un postgrado sobre museología en la Universidad de Laval y es miembro organizador de *Forum UNESCO Universidad y Patrimonio* en Canadá.

⁵⁰ Incluimos en esta categoría a museos de arte moderno, de arte contemporáneo y de las últimas tendencias, así como todo tipo de centros que se ocupan de las propuestas del siglo XX y XXI.

⁵¹ Los datos han sido obtenidos a partir de una estancia en Nueva York realizada entre el 1 y el 5 de Junio de 2002 por Roser Calaf y Olaia Fontal, a la que ha seguido una investigación sobre la acción educativa de los museos de arte en Nueva York.

LA HISTORIA DEL ARTE COMO ARGUMENTO

Considerando los presupuestos anteriormente argumentados, entendemos que cada vez más museos en diferentes países, cuentan con una programación educativa argumentada y reflexiva; lo que al principio comenzó como una necesidad por hacer accesibles las colecciones, se ha convertido en un instrumento autónomo, que ha alcanzado un amplio desarrollo teórico y experimental, con múltiples aplicaciones. Vemos, por tanto, cómo los museos no sólo emplean sus instalaciones expositivas para realizar actividades paralelas a las diferentes muestras, sino que en algunas ocasiones cuentan con espacios específicos adaptados a los niños y adolescentes para que trabajen en actividades relacionadas con la enseñanza-aprendizaje del arte, de la ciencia o de cualquier otro contenido relacionado con la colección del museo o, en ocasiones, de manera autónoma, actuando como verdaderos espacios educativos. Gran parte del atractivo de estas propuestas reside en haber sabido aprovechar la potencialidad del ámbito entendido como un contexto donde se producen actividades de enseñanza-aprendizaje pero en unas condiciones sumamente atractivas. Así, el contacto con las obras, la posibilidad de dirigir nuestro aprendizaje, la riqueza de las relaciones humanas, la heterogeneidad del público, la posibilidad de emplear metodologías didácticas centradas en el juego y en la interactividad, el contacto con un medio "real"⁵², la viabilidad del empleo de las nuevas tecnologías, la mayor libertad en la estructuración de propuestas⁵³ o la ausencia de marcos estructurales jerárquicos donde no existe una idea secuencial por fases⁵⁴ son sólo algunas de las ventajas que este medio, no formal, ha venido desarrollando para favorecer su especificidad y atraer a un público muy numeroso y diverso, desde escolares, hasta colectivos desfavorecidos o personas con discapacidades psicomotrices. Analizamos, en este apartado, algunas de las más representativas que ofrece el Metropolitan Museum en un sentido ejemplificante, tratando de abarcar el mayor espectro posible en la variedad.

EL MUSEO: UN ESPACIO DONDE CABEMOS TODOS

De entre la gran cantidad y variedad de propuestas educativas que realiza el museo, destacamos, en primer lugar las enseñanzas especiales, para personas con todo tipo de discapacidades, con una agenda específica y continuada⁵⁵ para este tipo de visitantes. Así, encontramos programas y servicios para visitantes con impedimentos visuales, auditivos, y discapacidades psicomotrices. Para aquellos que no pueden ver o que tienen dificultades para hacerlo, existe "The Touch Collection", una serie de reproducciones pensadas para poder ser tocadas también por adultos y niños. Para aquellos con problemas auditivos, se ha diseñado un programa que emplea el lenguaje de signos y que incluye conferencias, visitas guiadas, lecturas, programas de familia, películas, etc. Y, por último, para aquellos que tienen discapacidades psicomotrices se planifican actividades en torno al aprendizaje por descubrimiento, con diferentes temáticas, divididas en dos partes; la primera se ocupa de realizar una visita por el museo, acomodada a las cualidades del visitante y dirigida por educadores; éstos, realizan una charla con diapositivas y dirigen un programa de "hands-on art" apropiado

⁵² Frente a la construcción de un medio propia del ámbito escolar.
⁵³ Libertad que viene dada, fundamentalmente, por la ausencia de sometimiento a estructuras legislativas reguladoras.
⁵⁴ Es precisamente lo contrario al esquema de niveles, asignaturas o áreas propio del ámbito formal.
⁵⁵ En campañas generalmente bimensuales o trimensuales

al nivel y grado de interés del grupo. La segunda parte consiste en un "tour" relatado, a través de una galería temática del museo. Las actividades seleccionan al público por edades con tres grupos básicos: 6-12, 12-17 y 18 en adelante.



Programs and Services for Visitors with Visual Impairments

Imagen 1. Programa de actividades para discapacitados visuales. Metropolitan Museum NY

DESCUBRIR LA COLECCIÓN

Por otra parte, el museo Metropolitan de Nueva York, cuenta con varias actividades que educan la mirada a partir del ejercicio de la exploración dentro del museo, cuestión que se convierte en una verdadera clave para este espacio museal en concreto, si tenemos en cuenta la magnitud de sus dimensiones y la gran cantidad de obra que alberga. Así, en la imagen 2 vemos el papel-guía "Un rastreo", que empleando el recurso del juego del explorador, educa la mirada del niño y le orienta en un espacio tan complejo como es el de este museo.

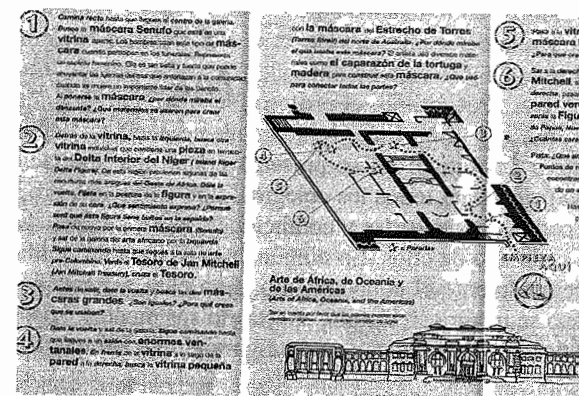


Imagen 2. Programa "Caras y máscaras. Un rastreo". Museo Metropolitan de Nueva York.

Selectivamente, el alumno explorará las diferentes salas buscando aquellos elementos que se le proponen, en este caso en torno al tema de las caras y máscaras. La

guía se comporta como un ejercicio de orientación espacial, pero también perceptiva y cognitiva, pues el explorador debe tratar de dar respuesta a algunos de los "enigmas" que la guía le plantea, ayudado en ocasiones de "pistas" o de su propio sentido común y conocimientos.

EL MUSEO ACUDE AL AULA

Por otra parte, la dedicación a la enseñanza formal representa un papel muy importante en este museo, ya que además de realizar programas para los distintos niveles educativos y asignaturas, elabora material curricular y recursos para profesores, desarrollando, en esta línea, actividades que parten del museo para concluir en el aula y viceversa. De este modo, la visita deja de ser un hecho aislado para integrarse en al menos dos ámbitos de enseñanza de los estudiantes (formal y no formal). Destacamos, en esta línea, el programa "The Met goes to School"⁵⁶, donde el museo invita a las escuelas a participar en un programa en el que es necesaria la colaboración de entre 2 y 6 profesores, así como personal del propio museo y, lógicamente, los propios estudiantes. Gratuitamente para los colegios de Nueva York, el Metropolitan lleva al aula la colección enciclopédica del museo a través de actividades, vídeos, debates y la exploración de temas relevantes para las necesidades del currículum. El museo pretende, con el programa, que los profesores incorporen el estudio del arte a sus currículum. Al mismo tiempo, los profesores retroalimentan el propio programa, que será modificado a partir de las necesidades específicas de éstos. Los estudiantes, por su parte, entran en contacto con las reproducciones de las obras de arte a través de debates, escritos, dibujos, etc. trabajando, fundamentalmente, sus habilidades de observación y análisis. También consiguen una nueva forma de aproximarse a las obras de arte dentro y más allá de la clase. La colección de arte de este museo incluye más de tres millones de obras de arte a lo largo de 5000 años de Historia de la Humanidad, desde la Prehistoria hasta el presente. Por eso, para acomodar la propuesta a los diferentes centros, los profesores deben rellenar previamente un formulario en el que indican tres o cuatro temas que se trabajarán en la asignatura ese mismo curso escolar, aquellas partes del mundo que se estudiarán, así como un breve perfil de los estudiantes atendiendo a sus intereses, necesidades especiales, nivel académico, etc. Además, se deben señalar una serie de materias de entre una lista, de acuerdo a la preferencia del profesor o de sus estudiantes, para acomodar a ellas los diferentes contenidos. Algunos de estos son "El barrio y/o la Comunidad y la vida cotidiana", "Las estaciones", "Luz y Naturaleza", "El ciclo de la vida", etc. Por último, el profesor señalará en un calendario cuatro fechas preferentes para que el museo trate de acomodarse a ellas. Vemos, con todo, que el programa educativo del museo no se presenta como una aportación cerrada que éste tiene preparada *a priori* para todos los colegios, sino como una propuesta maleable, que trata de encajar con las necesidades y condiciones de los centros, generando soluciones específicas para cada uno de ellos. En ningún caso se trata de acudir a los colegios para aportar unidireccionalmente el conocimiento, sino para generar un programa conjunto en el que el museo se integra en el aula, aportando sus medios y colección, mientras que es la propia práctica en el aula la que va configurando las características del programa.

⁵⁶ El Metropolitan acude a la escuela

EL MUSEO SE PROMOCIONA

En el ámbito informal, destaca el programa "Meet the Met", organizado por librerías, escuelas de verano, centros religiosos, centros comunitarios, etc. Nuevamente, los temas y las materias son modificados para acomodarse a las necesidades de los diferentes grupos. El programa comienza con debates sobre algunas obras de la colección, empleando estrategias visuales de pensamiento. La charla viene seguida de un trabajo escrito (poemas o pequeños relatos), o bien mediante procedimientos plásticos como el dibujo, la escultura y la pintura. En este primer momento se desarrollan habilidades relacionadas con el pensamiento creativo.

A partir de entonces, las familias cuentan con diferentes servicios de fin de semana o de tiempo extraescolar, programas literarios y "preschools", para los más pequeños. Se ofrece una gran variedad de temáticas dentro de cada una de estas modalidades y en todos los casos las familias participan activamente, realizando propuestas plásticas, escritas, orales,...



United American Museum, Non-Profit, 1971; Manager in Blue (Sizé 1981), 1981. Oil on canvas, 67 x 71 in. (171.4 x 180.3 cm). Packer, Agnew-Cole, 1972 (1972).

THE MET GOES TO SCHOOL

Your school is invited to participate in The Metropolitan Museum of Art's existing in-school program, *The Met Goes to School*. Now in its eighth year, this program brings into your classroom the Museum's encyclopedic collections through activities, discussions, and/or the exploration of themes relevant to curriculum needs. This unique opportunity is offered at no cost to New York City schools.

The Museum believes that participation in this program encourages teachers to incorporate the study of art into their curricula. Teacher feedback, in turn, helps Museum staff modify current programs to help meet educators' specific needs. As students engage with reproductions of art objects through discussion, writing, and drawing,

their observational and analytical skills are enhanced. They also gain a new appreciation for looking at works of art in and beyond the classroom.

The Metropolitan Museum of Art's collections include more than three million works of art spanning five thousand years of world culture, from prehistory to the present. Among the many areas of art that can be explored are American Art, Ancient Near Eastern Art, Arms and Armor, Arts of Africa, Oceania, and the Americas, Asian Art, Costume, Insects, Drawings and Prints, Egyptian Art, European Paintings, European Sculpture and Decorative Arts, Greek and Roman Art, Islamic Art, Medieval Art, Musical Instruments, Photography, and Modern Art.

We hope you will take part in this program and encourage your teachers to fill out the attached application. For further information, contact Joannah Livingston at (212) 650-2755.

This program is made possible through the generous support of Jack and Susan Rudin.

ATTN: THE METROPOLITAN MUSEUM OF ART
Education
1000 Fifth Avenue, New York, NY 10028-2
ATTN: The Met Goes to School

Your name _____
School phone: _____ School _____
School _____ Home _____
School address _____
City/state/zip _____
Grades you teach _____

1. Learning the language of "looking" is similar to learning a new language. Please list the areas of the world you will be

2. Please list the areas of the world you will be

3. Please give us a brief profile of your student level, background, etc.

TOPICS

The following topics are used to motivate discussion while looking at works of art. Check the topics that most interest you. If you have a question about a topic or would like to propose one not listed, please call (212) 650-2755. The suggested themes are geared to a particular grade level or relevant to students with special needs.

Imagen 3. Programa "The met goes to school". Metropolitan Museum NY

CONCLUSIONES

Con todo, el Metropolitan se convierte en un museo que sale de su ubicación espacial y conecta con su entorno. Esta circunstancia le convierte en un agente activo dentro de la comunidad, en una institución comunicativa que no sólo está capacitada para recibir visitas, sino también para realizarlas fuera de sus espacios expositivos y de su propio centro de enseñanza.

Si comprendemos que la educación forma parte de la cultura pero, al mismo tiempo, que la educación constituye uno de los mecanismos de transmisión de la cultura y, en este sentido, también de selección, debemos tener en cuenta que los museos se encargan

de transmitir una parte de esa cultura. Museos como el Metropolitan configuran una memoria que es estructurada a partir de lo que entendemos por Patrimonio Histórico-Artístico y que permite configurar identidades culturales mestizas⁵⁷. Pero es preciso comprender que una selección, por el mero hecho de existir, potencia e inhibe determinados elementos culturales, lo que da idea del “poder” de la acción educativa de los mecanismos no formales de transmisión cultural. Esto significa que el museo ha de abrirse a la problemática de su entorno, a su realidad contemporánea para acudir a espacios exteriores a la escuela a desarrollar actividades, para introducir la realidad contemporánea en sus intenciones y objetivos, para actualizar determinados métodos de enseñanza-aprendizaje diseñados desde el ámbito formal y para estructurar el aprendizaje y asegurar su secuenciación y consecución de forma equitativa. Como señala Mc Laren, “la pedagogía no sólo se da en las escuelas sino también en todos los emplazamientos culturales” (Mc Laren, 1997, 40-41)

BIBLIOGRAFÍA:

- Alonso Fernández, A. (1993). *Museología. Introducción a la teoría y práctica del museo*. Madrid: Istmo.
- Asensio, M. (2001). El marco teórico del aprendizaje informal. En *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 27, 17-40
- Calaf, R.; Fontal, O. (2002). *El patrimonio cultural se enseña y se aprende*. En *R&R*, 64, 26-29.
- Calaf, R.; Fontal, O. (1999). *Entender la ciudad como instalación. Interacciones con esculturas de Barcelona*. En *Actas Simposio Happening, Fluxus y otros comportamientos artísticos de la segunda mitad del siglo XX*. Cáceres: Editora Regional de Extremadura. Pp. 155-159.
- Coombs, P. (1975). *La lucha por la pobreza rural. Aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecno
- Davis, F. (1995). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- Domínguez, C. (1999). Museo y ciudad. En Domínguez, C.; Estepa, J. y Cuenca, J. M^a. (Eds.). *El museo. Un espacio para el aprendizaje*. Huelva: Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva. Pp. 115-129
- Estepa, J. (1999). Introducción. En Domínguez, C.; Estepa, J. y Cuenca, J. M^a. (Eds.). *El museo. Un espacio para el aprendizaje*. Huelva: Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva. Pp. 11-13
- Fernández i Cervantes, M. (1998). *Gabinetes didácticos, servicios pedagógicos, servicios educativo,... ¿para qué? Hablemos de didáctica y difusión*. En *Revista Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 15, 51-56.
- Hernández Hernández, F. (1994). *Manual de Museología*. Madrid: Síntesis
- Hernández, F.X. (1998). *Museología y didáctica. Consideraciones epistemológicas*. En *IBER* 15, 31-38.
- Mc Laren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Gómez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos

⁵⁷ En este sentido, gran parte de la colección del museo procede el arte europeo. Además, una parte importante de la población neoyorkina es de filiación hispánica.

- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel
- Touriñán, J. M. (1984). Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación. En Sarramona, J. (ed.). *La educación no formal*. Barcelona: CEAC. Pp. 111-113.
- Trilla, J. (1992). La educación no formal: definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación. En Sarramona (ed.). *La educación no formal*. Barcelona: CEAC. Pp. 9-50.
- Vázquez, G. (1998). La educación no formal y otros conceptos próximos. En Sarramona, J. (ed.). *La educación no formal*. Barcelona: CEAC. Pp. 11-25.

LE PATRIMOINE OBJET D'ENSEIGNEMENT : UN DEFI ?

Nicole Tatioux

L'Ecole est en France, depuis la III^e république, un lieu de construction d'une identité commune, d'un espace public commun, d'une mémoire partagée, transcendant les identités singulières. Dans le droit fil de ces finalités, et après quelques décennies où elles se sont faites un peu plus discrètes (Audigier, 1993), les programmes récents du collège⁵⁸ mettent l'accent sur l'importance du patrimoine et de "documents patrimoniaux". Les textes officiels les définissent et en justifient l'étude brièvement : "les programmes exigent donc que la mise en évidence spatiale et temporelle de références communes passe par l'étude des documents "patrimoniaux". Il s'agit de traces et d'œuvres que les générations précédentes ont déjà lues, qu'elles ont gratifiées d'un sens et qu'elles ont distinguées au point d'en faire des références pour chacun et pour tous. Il est indispensable que les générations présentes en acquièrent au collège une connaissance intime et critique à la fois, pour s'intégrer dans la chaîne du temps et de l'espace avant d'en poursuivre à leur tour la lecture."⁵⁹ Cette place du patrimoine trouve un écho dès l'école élémentaire et jusqu'au lycée⁶⁰. Un coup d'œil jeté à la liste de ces "documents patrimoniaux" (annexe) permet deux rapides constats : ils sont toujours référés à leur période de production ; ils sont majoritairement français ou européens si l'on excepte la classe de 6^e où est étudié le monde antique. Une recherche conduite à l'INRP entre septembre 1999 et 2002 a permis d'interroger diversement cet enseignement. Mes réflexions s'y adossent en grande partie ; toutefois les interprétations que j'avance sont largement personnelles, même si j'ai participé, à divers titres, à cette recherche⁶¹. Mes collègues ne sauraient se voir imputer la responsabilité de mes analyses, de mes doutes et de mes critiques.

L'introduction des documents patrimoniaux (que j'appelle plutôt "objets patrimoniaux", le terme "documents" renvoyant à leur fonction didactique) répond fondamentalement à une préoccupation socio-culturelle et/ou politique : il s'agit de (re)donner à des enfants, des adolescents le sens d'un lien social qui dépasse les relations immédiates et l'échelle locale. La citation ci-dessus met ainsi l'accent sur l'inscription dans la chaîne des générations et sur le partage des mêmes références. Plusieurs enquêtes sociopolitiques disent l'affaiblissement des valeurs communes au

⁵⁸ Le premier cycle de l'enseignement secondaire, pour les élèves de 11 à 15 ans. Il se divise en 4 niveaux que nous appelons 6^e (11-12 ans), 5^e, 4^e, 3^e (14-15ans). Le second cycle de l'enseignement secondaire, qui dure 3 ans pour l'enseignement général et technique et 2+2 ans pour le professionnel, correspond au lycée.

⁵⁹ *Histoire-géographie, accompagnement des programmes du cycle central 5^e/4^e*, ministère de l'éducation nationale, 1997, p14

⁶⁰ par exemple le programme de l'option histoire des arts de la série L (ministère de l'éducation nationale, *BO n°24*, 1997), dans le programme de 2nd de 1995 (ministère de l'éducation nationale, *BO n°12*, 1995)

⁶¹ J'ai déposé le projet de recherche correspondant (enseigner des objets patrimoniaux : quel enseignement pour quelle identité ?) et initié la recherche en 1999/2000, coordonnant 4 équipes des académies de Créteil, Grenoble, Lyon, Paris ; recrutée ensuite à l'IUFM de Lyon, j'ai poursuivi la recherche sur un seul thème le patrimoine dans la géographie scolaire, au sein d'une équipe coordonnée par Pascal Clerc et Maurice Bedoin, et qui comprenait aussi Isabelle Lefort et Muriel Sanchez. La direction de la recherche INRP a été reprise par Nicole Allieu.

profit de l'individualisme, sur la montée du *communitarisme*⁶², sur ce qui est réputé être crise du lien social. Cette évolution, ressentie comme une menace, est souvent reliée par les médias à l'immigration. L'enseignement de l'histoire est ici chargé de redonner sens à un ensemble d'objets et de principes, à une culture, pour construire une connivence suffisante entre les jeunes vivant en France. On peut y voir aussi la transmission d'un certain nombre de significations identitaires, constitutives de la francité et/ou de l'euroanéité. Toutefois l'introduction de ces nouveaux contenus n'est pas sans parenté avec la réflexion historique. Même si la liste des documents patrimoniaux n'a que peu à voir avec celle des *lieux de mémoire* de Pierre Nora, il serait malvenu de nier l'effet des courants historiographiques récents. Les travaux d'histoire sur la mémoire collective, dont Duby et Joutard ont pu apparaître comme des précurseurs⁶³, conduisent à réfléchir à l'impact des traditions mémorielles sur la compréhension actuelle du monde, à interroger les significations du passé comme constructions sociales du présent. L'analyse des commémorations en fournirait de nombreux exemples. L'identité collective est au cœur de ces recherches. Mais là où le discours historique analyse la construction sociale de la mémoire et les manipulations et significations qu'elle impose au passé, en multiples réécritures, l'institution enjoint de transmettre des "références communes" dans la mémoire vivante. C'est un tout autre projet. Et que faire alors de l'opposition que posait Nora en 1984 "l'histoire, parce que opération intellectuelle et laïcisant, appelle l'analyse et le discours critique. La mémoire installe le souvenir dans le sacré, l'histoire l'en débusque, elle prosaïse toujours"⁶⁴ ? Les géographes ont certes moins travaillé l'objet patrimonial, mais les travaux sur les « hauts lieux » et ceux qui traitent des formes d'appropriation symbolique des territoires (Di Meo) abordent des questions fort proches, celles de la mémoire, des valeurs, du lien social.

Aux enseignants et à la discipline scolaire un tel enseignement pose de multiples questions et génère parfois malaises et dysfonctionnements. Les programmes ont choisi comme mémoire légitime celle de la France et de l'Europe : que faire des mémoires collectives minoritaires ? N'est-on pas confronté à une nouvelle entreprise ouvertement idéologique ?⁶⁵ Que faire des valeurs dont est nécessairement chargé un objet patrimonial ? comment accorder cet enseignement à la formation critique dont l'histoire et la géographie sont aussi porteuses ? Quel traitement didactique spécifique doit-on et peut-on faire de tels documents ? Le patrimoine est souvent perçu dans sa dimension d'œuvre à apprécier et contempler : comment développer ces attitudes en histoire ?

A ces questions, peu de réponses se présentaient en 1999. Si les publications sur le patrimoine étaient nombreuses, les approches didactiques faisaient nettement défaut, si l'on excepte un numéro de la revue *IREHG*. Les accompagnements de programme, publiés par le ministère dès 1995, ne spécifient pas l'utilisation du document patrimonial. Certes il y a insistance sur la nécessité, dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie, de construire du sens. Mais dans l'accompagnement des programmes de 5^e et 4^e, le document patrimonial n'est pas clairement distingué des documents "enseignés pour eux-mêmes" (*accompagnement*, p.89) auparavant par les enseignants, ce qu'en didacticiens nous nommons des "documents canoniques", devenus

⁶² En français, "communautarisme" a une signification péjorative, désignant un système où des fractions de la société et/ou du corps politique, relativement fermées, agissent sans prendre en compte l'intérêt général.

⁶³ Respectivement dans *le Dimanche de Bouvines*, Gallimard, 1973 et *la légende des camisards, une sensibilité au passé*, Gallimard, 1977

⁶⁴ P. NORA, 1984, *les Lieux de mémoire, I la république*, Gallimard, pXIX

⁶⁵ il y a quelque naïveté certes à penser que l'enseignement de l'histoire pourrait ne pas être idéologique ! mais les enseignants, attachés à la scientificité et à la vérité, s'en défendent.

indispensables à l'étude d'une question et intégrés à la vulgate. De fait la liste en annexe en comprend un certain nombre, déjà présents dans les manuels et dans les cours bien avant les injonctions officielles : par exemple le Parthénon, une cathédrale, Versailles, la déclaration des droits de l'homme et du citoyen, Delacroix *la Liberté guidant le peuple*, ou l'appel du Général de Gaulle du 18 juin. Dans les textes officiels, la légitimité de leur choix est (curieusement) référée d'abord à la nécessité épistémologique de choisir, d'éviter la dispersion ("au reste l'exercice même du métier d'historien et de géographe a toujours imposé des tris et des choix critiques dans la masse documentaire"), ensuite à la "constitution d'une culture authentique et vivace" (*accompagnement*, p.89). Et les propositions de mise en œuvre ne semblent guère en proposer une exploitation différente de celles d'autres textes ou œuvres... Autrement dit, la priorité reste donnée au sens que l'objet pouvait avoir dans son temps, sans que soit suscitée une interrogation sur celui qu'il a pris au XX^e siècle et sur ce qui motive sa transmission comme héritage partagé aux adultes de demain. Pourtant le sens d'Aix la Chapelle ou du discours de Kennedy en 1963 sont-ils le même actuellement que dans leur contexte d'origine ? Et la Bible, le Coran, le Nouveau testament, voire le mythe d'Osiris, peuvent-ils avoir le même sens dans une société sécularisée et laïcisée ?

A ces premières questions, une réflexion sur la spécificité de l'objet patrimonial semblait pouvoir apporter quelques pistes. Des lectures, des discussions collectives, ont conduit à élaborer une caractérisation complexe, à travers quatre attributs majeurs, transmission, transcendance, familiarité et participation⁶⁶. Ces attributs sont construits en prenant appui sur les travaux d'historiens, de sociologues, de philosophes, de géographes.

Transmission

Le patrimoine est avant tout perçu comme transmission du passé vers le présent et vers l'avenir. Il assure une continuité entre ceux qui l'ont produit et ceux qui en sont dépositaires (les héritiers ayant pour charge de le transmettre à leur tour). Il est au présent le signe de ce qui fut et dont la société doit garder mémoire. Il s'agit alors de le préserver contre l'usure du temps et les outrages de la société, de le sauvegarder, parce qu'il est garant du lien social entre générations, de l'identité, voire de son être. Ainsi compris, le patrimoine apparaît comme déjà constitué physiquement et symboliquement. C'est à cette approche que se réfère son statut juridique. Les objets patrimoniaux sont des traces, donc de possibles supports d'un travail historique qui met à jour leur origine, leur sens, leur portée sociale. Cela concerne des objets, imposants ou quotidiens, les traces physiques des hommes dans le monde. C'est le folklore qu'il convient de conserver, au même titre que les œuvres classées. Toutefois cet attribut peut aussi s'appliquer à des objets "naturels" remarquables (tel littoral, telle montagne, par exemple) si leur fragilité les menace. Le lien est alors moins avec l'histoire qu'avec la nature qu'il faut sauver, conserver aux générations futures. C'est sans doute l'attribut le mieux connu et le plus communément associé à l'objet patrimonial.

Transcendance

La transcendance est le dépassement, de soi, de la contingence ou du monde matériel, par intégration dans un ensemble social ou dans une entité ineffable (la nature, la divinité, la nation, la famille...). Elle signifie que le patrimoine est porteur de lien, mais aussi d'absolu ou si l'on préfère qu'il est investi de valeurs auxquelles on confère cette qualité. L'objet patrimonial appelle et exprime une identité plus forte ou plus digne

⁶⁶ Seule l'équipe INRP de Lyon a construit sa recherche sur cette approche ; pour les autres équipes elle a correspondu à un temps de réflexion durant la première année de travail.

que l'identité singulière. La patrimonialisation de certaines œuvres sous le nom de "chefs d'œuvre" correspond à leur identification à des étapes du devenir de l'humanité (ou de la nation) en même temps qu'à leur qualification de "Beau". La valorisation esthétique est une expression de transcendance, en ce qu'elle exprime un idéal humain, une universalité, un accomplissement. Le patrimoine peut en venir à signifier la vie elle-même, par exemple lorsqu'il est question de patrimoine rural (Grange et Poulot, 1997, p.202). Le patrimoine est porteur de croyance, et d'une certaine façon d'éternité. On retrouve ces caractères dans les traits que Gentelle (1995) prête aux hauts lieux : "lieux que la nature rend pour l'homme remarquables, et dont la société fait son profit pour faire apparaître des valeurs" (p.136) ; ces lieux sont le signe manifeste d'une idéologie, souvent religieuse. Les objets patrimoniaux, quels qu'ils soient, véhiculent des valeurs tenues pour positives comme la beauté, la technicité, la culture, la tradition, la qualité de vie, la pureté... qui, à l'occasion, justifient leur "restauration" conforme à cet idéal.

Familiarité

L'œuvre d'art, selon Benjamin, change de statut au cours du XIXe et surtout du XXe siècle : de l'œuvre unique et authentique, investie d'aura parce que singulière, on passe à une œuvre d'art reproductible, et éventuellement conçue pour être reproduite. La réception de l'objet d'art compte alors plus que l'objet lui-même. La reproduction des textes, des images, les possibilités actuelles de parcours virtuel d'un lieu, diffusent une version autorisée des œuvres : l'œuvre (ou plutôt la version qui en est diffusée) peut alors devenir bien commun et objet familier. Mais cette large diffusion permet aussi son détournement⁶⁷ ; la création qui en résulte – collage ou resémantisation – inscrit l'œuvre dans le présent et non dans la seule continuité avec le passé. Si l'on étend cette réflexion au patrimoine, la familiarité est autre chose que la fréquentation inconsciente : elle est intégration dans l'univers d'appartenance, reconnaissance du patrimoine comme bien commun, usage éventuellement créatif. Elle se traduit par exemple dans des politiques de "valorisation" du patrimoine pour le faire connaître non seulement de ceux qui vivent à proximité mais d'un public aussi large que possible. Le but est certes économique ; mais le résultat est bien de l'ordre de la diffusion et de l'appropriation partagée. De même reconnaître un lieu pour "haut lieu" c'est se l'approprier, que ce lieu soit réel ou imaginaire, c'est-à-dire considérer qu'il signifie pour soi quelque chose. Davallon (2000) ajoute qu'en reconnaissant une valeur à un objet patrimonialisé, nous assumons une dette à l'égard de ceux qui l'ont produit, que nous les reconnaissons comme *nos* ancêtres, nous affirmons une proximité qui fait fi du temps et de l'espace. La familiarité *créée* de la proximité ; elle n'en procède pas.

Participation

La question essentielle que pose Arendt, comment faire tenir ensemble continuité historique et modernité, invite à reconsidérer la relation au patrimoine. Elle met en garde contre une approche de la tradition comme héritage reçu inconsciemment, pour ainsi dire innocemment, et transmis sans autre choix, réflexion ni implication. Être citoyen, être consciemment au monde, s'impliquer dans une société par choix assumé, c'est au contraire produire des œuvres. A ce titre, la relation au patrimoine ne saurait se

⁶⁷ Celui-ci n'est évidemment apprécié comme tel, en termes de créativité, d'humour etc. que sous condition de reconnaître, sous la forme détournée, l'œuvre initiale. Le maniement de telles références dans la publicité est le signe de leur appartenance à une culture commune, qu'il s'agisse de la Liberté guidant le peuple, de la Joconde, de photo de Man Ray,...

limiter à une réception / conservation / transmission : il s'agit de produire le patrimoine, soit par la création proprement dite, soit par la production d'une signification qui aille bien au-delà de l'objet, soit même par la sensation d'une émotion singulière, extraordinaire ; encore faut-il, s'il s'agit d'un patrimoine culturellement partagé que la signification ou l'émotion le soient aussi. Le patrimoine n'est pas le résultat d'une continuité donnée, il n'est pas répétition de génération en génération, mais résulte d'une intervention signifiante, d'une discontinuité, d'une "brèche du temps". Ceci s'applique à l'œuvre et aux paysages. Les marques de la mine ou de l'industrie métallurgique (terrils, chevalements, hauts fourneaux, usines...) sont ainsi devenues des signes identitaires forts – au point que leur destruction, leur arasement, comme à Bruay ou Pompey, peuvent être vécus comme une amputation par les familles ouvrières, quel qu'ait été leur passé de luttes. Le patrimoine est une reconstruction au présent d'un lien avec le passé, à partir d'un objet : l'objet patrimonial n'est pas légué mais trouvé, il bascule de son monde dans le nôtre, au prix d'une rupture de la temporalité. Cela se traduit par un investissement effectif ou symbolique, assumé ou rêvé et dans certains cas, par la production d'images et de mises en scène, la préparation et l'adhésion à des fêtes, à des commémorations, la mise en place d'actions de préservation. Le patrimoine peut ainsi se conjindre moins à l'identité qu'à la citoyenneté, comme participation à la vie publique pour produire quelque chose.

Prenons deux exemples, parmi les objets suggérés par le programme français. Le château de Versailles est à la fois un exemple évident et un exemple difficile : évident parce que nul ne met en doute sa dimension patrimoniale, difficile car ce n'est pas comme symbole de la monarchie absolue qu'il fait sens actuellement – même si c'était bien l'intention présidant à sa construction. L'ensemble de Versailles, qui juxtapose de fait des époques différentes (qu'on songe aux Trianon, au hameau de la Reine), se réduit souvent symboliquement au palais et aux jardins du Roi-Soleil. C'est là le lieu de mémoire essentiel, celui qu'analysent les historiens⁶⁸. Exécuté pendant la Révolution, mais en même temps mythifié pour les splendeurs disparues, il est dès 1830 réinvesti d'une dimension mémorielle, celle d'un musée de l'histoire de France. Sa force symbolique dépasse la France et le Grand siècle : reproduit à de nombreux exemplaires en Europe, imité en Orient même, il inspire tant un style que l'action lorsque par exemple la Galerie des Glaces sert de cadre à la proclamation de l'Empire allemand. Les jardins même sont à préserver : on l'a vu avec la tempête de 1999. C'est que Versailles n'est plus le symbole de la monarchie : imagine-t-on la République démocratique commémorer sans état d'âme l'absolutisme ? Il signifie le rayonnement français, la gloire et le classicisme. Au-delà il est une certaine image de la France. « Creuset du goût français » dit *l'Universalis*⁶⁹. C'est sans doute cela qui attire les 3 500 000 visiteurs annuels, et non leur dévotion à Louis XIV. Or ce lieu est connu, même de ceux qui ne l'ont pas visité : photographié, présent dans les manuels dès le début du XXe siècle, décor de films et de jeux vidéo, objet de visites virtuelles par CD Rom, référence publicitaire (récemment encore pour le chauffage électrique !)... le nom lui-même s'est exporté en « petits Versailles ». Mis en scène pour le tourisme, cadre d'un dîner somptueux lors du passage à l'an 2000, lieu de fêtes musicales qui évoquent les medianoches, il s'inscrit dans les pratiques d'aujourd'hui. Il est aussi constamment restauré et parfois recréé : les jardins sont en cours de reconstitution, les destructions

⁶⁸ voir par exemple, outre les articles des *lieux de mémoire*, J. CORNETTE, 1999, *Versailles, le palais du roi Louis XIV*, sélection du Reader's digest, P. VERLET, 1985, *le château de Versailles*, Fayard, Y. BOTTINEAU, 1989, *Versailles miroir des princes*, Arthaud.

⁶⁹ CD Rom *Universalis* 7

résultant de la tempête donnant occasion de revenir ici et là aux dessins de Le Nôtre, souvent effacés au cours du XIXe siècle.

Un paysage sera mon second exemple, celui des volcans d'Auvergne, souvent photographié en vue aérienne oblique. Je serai cependant plus brève. Là encore on peut lire le symbole, au-delà d'une région, de la France : au début du siècle, le Massif central était présenté comme le cœur de la France ancienne et profonde (Vercingétorix se surimposant ici aux montagnes). Les cratères des Puys, sans doute plus uniques que les plaines alluviales ou les montagnes jeunes, deviennent une figure du territoire. C'est aussi le symbole d'une nature puissante et assagie, symbole à l'occasion récupéré par la publicité pour les eaux minérales (« la force de l'Auvergne ») ou par le tourisme, avec le nouveau parc de Vulcania. La carte postale, la publicité ont contribué à en populariser l'image, comme auparavant le prospectus de voyage. Lieu touristique certes, mais aussi ici et là « haut-lieu » sacralisé par la statuaire ou l'architecture, et « parc naturel » qu'il convient de préserver par souci environnemental et culturel, en référence à un certain monde rural fragilisé. On peut y voir aussi un investissement par des valeurs esthétiques, par exemple le pittoresque ou l'harmonie. Cette construction de sens est bien une construction sociale, celle d'une société urbanisée, d'une société avide d'« authentique » et de nature, plus confusément d'une société française à la recherche de « la France profonde ».

Les quatre attributs permettent de lire des dimensions différentes et enchevêtrées des objets patrimoniaux : l'objet qui passe de génération en génération, tel un témoin, investi de valeurs qui en dépassent l'usage économique, porteur de lien au passé et au territoire, et dont les significations sont réinventées ou réactivées à travers des mises en scènes, des pratiques, des mises en image. Toutefois ces caractères ne sont en général explicités ni dans les manuels, ni dans les cours. L'histoire et la géographie scolaires peinent à intégrer la façon dont les objets et les lieux seraient porteurs d'une signification et d'une mémoire. Les enseignants français y sont réticents. Histoire et géographie enseignées, à travers supports et discours, sont réputées dire le réel, le monde tel qu'il est, le passé tel qu'il fut. Par exemple les programmes de géographie mentionnent les paysages dans la partie « unité et diversité » de la France, comme reflets de la diversité biogéographique européenne ; la présence humaine, y compris les aménagements, relève d'autres thèmes d'étude. Les documents y sont les substituts d'une réalité qu'on ne peut fréquenter autrement du fait de sa disparition ou de la distance : ils sont, aux divers sens du mot, des reproductions. Leur sens se donnerait spontanément dans le visible et dans le lisible, sans que la question de la construction d'un sens, ou de strates successives de sens, soit posée. La définition officielle des « documents patrimoniaux » (traces et œuvres « que les générations précédentes ont déjà lues, qu'elles ont gratifiées d'un sens et qu'elles ont distinguées au point d'en faire des références pour chacun et pour tous ») laisse croire que le patrimoine n'est qu'héritage, sans construction présente de signification, sans enjeu d'avenir, et que le sens lui-même est hérité. Elle inscrit le patrimoine dans la seule filiation. Cette approche est critiquée par plusieurs auteurs, par exemple Davallon, Andrieu, Chesneaux... qui pointent que la continuité qui relierait le patrimoine au présent est une continuité inventée. La remarque vaut pour les paysages français « un environnement et un patrimoine à gérer et à préserver » : considérer l'environnement comme un patrimoine à gérer et à préserver est loin d'être un legs des générations précédentes !

Dans le travail de recherche conduit à Lyon, nous avons tenté de percevoir si les intentions d'enseignement des professeurs du secondaire⁷⁰ faisait place à la dimension

⁷⁰ L'étude a été qualitative et n'a porté que sur 6 enseignants ; les entretiens sont cependant fortement convergents sur la question qui nous occupe ; ils sont aussi en cohérence avec les cours d'autres

patrimoniale des paysages. Même si la plupart se déclarent conscients des finalités civiques de l'enseignement de la géographie, la question de la responsabilité du citoyen vis-à-vis des territoires, la réflexion sur les instances de décision et sur les pratiques spatiales est apparemment exclue. Les buts les plus fréquemment explicités sont de l'ordre des connaissances : donner aux élèves des repères, préalables indispensables à la compréhension du monde et à la réflexion ; leur faire connaître le pays où ils vont vivre (France ou Europe) ou la planète, selon les ambitions des enseignants ou les besoins qu'ils attribuent aux élèves ; parfois, plus rarement, raisonner. Ces buts offrent de faibles appuis à la dimension patrimoniale. Face à des photographies, c'est le souci didactique qui prime : la capacité du support à servir d'ancrage à des informations sur la mise en valeur du milieu naturel, dans une lecture très vidalienne des paysages. Le paysage est censé faire concret et du coup faciliter la mémorisation, parfois dans un résumé visuel de l'essentiel. Les enseignants préfèrent ainsi la photo où figurent tous les éléments nécessaires au cours. La lecture symbolique ou culturelle ne relèverait ni de la géographie ni de la géographie scolaire.

Le regard porté sur les documents patrimoniaux en histoire n'est pas si différent. La volonté exprimée est souvent de respecter le programme, donc de ne pas s'affranchir de la période historique étudiée. La chapelle d'Aix est ainsi censée être celle de Charlemagne, même si la photographie rend compte des embellissements successifs et en particulier des mosaïques exécutées à l'époque wilhelmiennne. Sainte Sophie est byzantine, même si on ne peut la montrer que sous son aspect de mosquée ottomane. La Bible n'est que le Livre des Hébreux, le *manifeste du parti communiste* l'expression d'un socialisme du XIXe siècle. En travailler la signification patrimoniale imposerait des éclairages et des réflexions sur les transformations matérielles et symboliques bien postérieures à l'époque dont l'objet est issu. Il paraît inusité et même peu souhaitable de s'y risquer, au vu des traditions d'enseignement et des capacités supposées des élèves. Beaucoup d'enseignants tiennent que c'est par une approche linéaire du temps, de l'avant vers l'ensuite, de l'autrefois vers l'aujourd'hui, que l'on donne aux élèves les meilleures chances de s'approprier le temps historique. Ajoutons qu'un travail sur les reconstructions et les resémantisations successives d'un même objet nécessite un travail long et ardu : certains ont été analysés, par exemple dans les *lieux de mémoire*, mais, je le dis plus haut, ils sont une minorité. En outre, le sens de certains documents patrimoniaux n'est guère familier aux enseignants eux-mêmes : le plus simple est alors d'en rester à l'usage classique, aux informations sur l'époque et le lieu que l'on peut en extraire. Mais même pour ceux dont la signification est forte, comme *la liberté guidant le peuple*, la réflexion sur la dimension patrimoniale est absente⁷¹.

Une autre explication s'offre pour rendre compte de cet usage fort classique des documents patrimoniaux : le refus des valeurs, le refus du politique (Audigier, 1993). Les enseignants récusent les jugements de valeur, revendiquent l'objectivité, la neutralité, rejettent vigoureusement un possible endoctrinement par l'histoire (Tutiaux-Guillon, 1998, Tutiaux-Guillon, 2001). Respecter la liberté de l'élève, ne pas l'influencer reviennent fréquemment dans les entretiens sur les finalités. A l'arrière plan se renforcent mutuellement trois positions : une représentation de la science encore très habitée de positivisme ; une dénonciation de l'enseignement nationaliste de la IIIe république, de la mainmise sur l'Ecole dans les régimes totalitaires du XXe siècle, voire du contrôle idéologique exercé par la classe dominante ; et une conception de la laïcité

enseignants, que nous avons observés pour la même recherche. Enfin des entretiens conduits pour une autre recherche, sur la prise en compte des finalités par les enseignants, vont dans le même sens...

⁷¹ c'est ce que relevait, lors d'une présentation au colloque IMAGO, en novembre 2002 à Clermont Ferrand, Marie-Claude Salomon.

qui rejette hors de l'école tout ce qui est opinion (sans que la distinction interprétation / opinion soit toujours nette). L'École est le lieu de la liberté et de la scientificité donc de la neutralité. Parallèlement, l'intention première n'est pas de construire du sens avec les élèves, mais de leur proposer un exposé complet et compréhensible, harmonisant au mieux le savoir à enseigner et le niveau de la classe. Les documents sont des supports didactiques, facilitant la compréhension, dirigeant l'attention vers le plus important, soutenant la motivation. Le cours se veut simplification, dessin en ligne claire, parce que les élèves sont réputés n'avoir ni la culture disciplinaire ni l'intelligence d'aller au-delà, parce que le temps d'enseignement est toujours trop bref.

L'usage des documents patrimoniaux ou des photographies de paysage, limité à une lecture qui en dégage des informations sur la réalité et à l'acquisition de méthodes, s'accorde mal à certains caractères du patrimoine. On peut certes conserver l'idée d'une transmission, quoiqu'un peu molle : le simple fait de le montrer, de l'étudier, d'en faire un support de mémorisation, participe de la transmission au moins d'images du patrimoine. Mais l'expression de valeurs (la transcendance) en est absente ou discrète, qu'elle soit esthétique ou identitaire. Il arrive qu'une remarque soit prononcée (« c'est beau »), mais incidemment et pour ainsi dire en marge du projet d'enseignement. La familiarité est supposée sans doute résulter de la rencontre avec ces objets : suffit-elle à susciter un sentiment d'appartenance, une reconnaissance du patrimoine comme bien commun, une appropriation partagée, dès lors que la signification pour soi et pour « nous » n'est pas travaillée ? Enfin la part de rêve, d'émotion, d'imaginaire, d'investissement symbolique est laissée à chacun, élève ou enseignant et n'a pas lieu d'être dite. C'est aussi que l'École construit une séparation forte entre l'espace public et l'espace privé, et que ce qui relève des valeurs et des pratiques de chacun n'a rien à faire dans la classe. Seules de brèves et fugaces échappées ou des bavardages illégitimes lui font place.

En conclusion, j'avancerai que l'enseignement des « documents patrimoniaux » est actuellement confronté à une insuffisance ou à une contradiction. Si l'on en reste à croire que fréquenter à l'école quelques reproductions, passer une heure au plus sur une œuvre, une trace du passé, une image de l'ailleurs, suffit à construire du patrimoine commun et du lien partagé, alors on se fonde sur une conception bien frêle de ce qu'est le patrimoine, et une conception bien douteuse de l'apprentissage. A moins qu'il ne faille y voir seulement une autre façon de légitimer des documents canoniques, et d'insister sur une méthode d'enseignement centrée sur l'analyse détaillée d'un document, autrement dit un effort pour infléchir les pratiques certes, mais sans profond bouleversement. Mais si le patrimoine n'est qu'un prétexte, que penser des les finalités sociales, culturelles, politiques de son appropriation ? Si l'on prend au sérieux la patrimonialisation de certains objets, c'est-à-dire la construction sociale d'un lien entre générations et entre individus qui attachent une même valeur (avec toute l'ambiguïté du mot) à un texte, un monument, un paysage, une œuvre etc., alors le fonctionnement actuel de l'enseignement de l'histoire et de la géographie s'y accorde mal. Il écarte les valeurs au profit des faits, l'analyse des constructions symboliques au profit d'une lecture réaliste du monde, l'affectif et l'imaginaire au profit de la Raison, et ne travaille pas la relation entre espace commun, public et espace privé, familial ou individuel. Il est avant tout transmission de connaissances fondées scientifiquement (ou tenues pour telles), rationnellement présentées, et initiation à des méthodes permettant de réussir aux examens et de gérer l'information abondamment proposée par les media. Cette contradiction se résout actuellement par l'effacement de la dimension patrimoniale : l'objet enseigné ne signifie que relativement aux connaissances scolaires à transmettre,

le document a surtout une fonction didactique. Il est *support* d'apprentissage et non *objet* d'apprentissage. Lui donner toute sa signification imposerait d'ouvrir des moments d'arpentage du temps, d'analyse des resémantisations, de réflexion sur les lieux et les liens d'appartenance : bref, changer le modèle disciplinaire, sortir du réalisme et du refus des valeurs. Ceci ne veut pas dire sortir de l'histoire et de la géographie. Les travaux de géographie culturelle et les travaux historiens sur les mémoires offrent des références légitimes et pertinentes. On pourrait alors, comme y invitait récemment François Dosse⁷², refonder l'enseignement sur une « nouvelle alliance » des enjeux et de l'épistémologie.

BIBLIOGRAPHIE :

- ANDRIEUX J.-Y., *actes du cycle de conférences prononcées à l'université de Haute Bretagne (Rennes 2) 1 - patrimoine et histoire (1995-1996), 2- patrimoine et société (1996-1997)*, Presses Universitaires de Rennes, 1998
- ANDRIEUX J.-Y., *patrimoine et histoire*, Belin, 1997
- ARENDE H., *condition de l'homme moderne*, Presses Pocket, 2002
- BENJAMIN W., *œuvres*, Gallimard, 2000
- AUDIGIER F., *les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, thèse s.d. H. Moniot, Paris VII, 1993
- CHENET F., *Le paysage fait-il partie du patrimoine ?* in *Travaux de l'Institut de géographie de Reims* N°105-106 Paysage et patrimoine, 2001, pp 11-24
- CHESNEAUX J., *habiter le temps*, Bayard, 1996
- DAVALLON J., "le patrimoine : "une filiation inversée ?", in *EspacesTemps*, 74-75, 2000, p.6-16
- DI MEO G., *Géographie sociale et territoire*, Nathan, 1995
- GENTELLE P., "haut lieu", in *l'espace géographique*, 2-1995, p.135-138, 1995
- GRANGE D.J., POULOT D., dir., *l'esprit des lieux, le patrimoine et la cité*, Grenoble, PUG, 1997
- MICOUUD A., PERONI M., 2000, coord., *ce qui nous relie*, éditions de l'Aube
- MICOUUD A., ed., *des hauts-lieux, la construction sociale de l'exemplarité*, Paris, éditions du CNRS, 1991
- NORA P., *Les lieux de mémoire, I la république, II la nation, III les France*, Gallimard 1984-1986, réédition 1993-1997
- VAN WAEBECKE Jacques, 2001 *Le processus de patrimonialisation du paysage* in *Travaux de l'Institut de géographie de Reims* N° 105-106 Paysage et patrimoine, pp 31-36
- N. TUTIAUX-GUILLON, *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée, l'exemple de la société d'Ancien régime et de la société du XIXe siècle*, thèse Paris 7-Denis Diderot, s.d. H. Moniot, 1998
- N. TUTIAUX-GUILLON, dir., *L'Europe entre projet politique et objet scolaire*, Paris, INRP, 2001

⁷² Dans la conclusion d'un colloque sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie, organisé par l'Inspection Générale, à Paris en décembre 2002.

ANNEXE : liste des documents patrimoniaux imposés dans les programmes d'histoire, collège, mis en place à partir de 1995

Classe de 6^e, le monde antique

Trois exemples d'écriture (cunéiforme, hiéroglyphes, alphabet) ; le temps, la pyramide, représentations du mythe d'Osiris ; extraits de la *Bible*, le temple de Jérusalem ; l'*Illiade* et l'*Odyssée*, Delphes ou Olympie, le Parthénon et la frise des Panathénées, récits de l'épopée d'Alexandre ; récits de la fondation de Rome (*l'Enéide*), la *Guerre des Gaules* de César, la ville romaine et ses monuments ; le *Nouveau testament*, les premiers monuments chrétiens (catacombes, basilique) ; le calendrier chrétien.

Classe de 5^e, le Moyen Age et la naissance des Temps modernes

Sainte Sophie, mosaïques de Ravenne ; extraits du Coran, une mosquée ; Aix-la-Chapelle, les serments de Strasbourg ; une abbaye, une cathédrale ; un château fort, *le Roman de Renart*, plan, palais et édifices municipaux des deux ou trois villes choisies (Venise, Bruges, Bourges par exemple) ; la basilique de Saint-Denis, la cathédrale de Reims, Joinville : *la vie de Saint Louis* ; extraits d'œuvres de Rabelais, la chapelle Sixtine, un château de la Renaissance ; Marco Polo *le livre des Merveilles*, une caravelle.

Classe de 4^e, des Temps Modernes à la naissance du monde contemporain

Œuvres de Rembrandt, Versailles, Molière (extraits du *Bourgeois gentilhomme*), préambule de la Déclaration d'indépendance des Etats Unis, extraits de philosophes du XVIII^e siècle (Montesquieu, Voltaire, Rousseau) ; déclaration des droits de l'homme et du citoyen, carte des départements français en 1791, David *le sacre de Napoléon*, Goya *Dos de Mayo*, *Tres de Mayo* ; une locomotive à vapeur, Delacroix *la Liberté guidant le peuple*, extraits du *manifeste du parti communiste*, Victor Hugo, extraits des *Châtiments* et des *Misérables*, la loi sur la séparation de l'Eglise et de l'Etat (1905), Picasso *les demoiselles d'Avignon*.

NB en géographie il est indiqué à propos de l'étude des paysages français : " ces paysages constituent un environnement et un patrimoine à gérer et à préserver. "

Classe de 3^e, le monde aujourd'hui

Ce programme pose question car il est douteux que certains des documents qu'il est enjoint d'étudier aient effectivement un statut patrimonial. J'en donne la liste et laisse au lecteur le soin de s'interroger. En outre les indications sont souvent nettement moins précises.

Extraits du traité de Versailles, un roman ou un témoignage sur la guerre de 1914-1918, des affiches politiques et de propagande (1914-1945) en France, URSS, Allemagne, filmographie (Jean Renoir, S.M. Eisenstein), discours du Maréchal Pétain du 17 juin 1940, appel du Général de Gaulle du 18 juin, extraits du statut de juifs (1940), témoignages sur la déportation et le génocide, témoignage sur la Résistance ; extraits de la doctrine Truman et de la doctrine Jdanov, discours de J.F. Kennedy " ich

bin ein Berliner " (23 juin 1963), un témoignage sur la décolonisation ; préambule de la constitution de 1946, extraits du discours de Bayeux (1946), documents sur la décolonisation française, photos du Général de Gaulle et de Konrad Adenauer à Reims (1963) et de François Mitterrand et Helmut Kohl à Verdun (1984), documents sur les mutations de la société.

ITINERARIOS DIDÁCTICOS: TEORÍA Y EXPERIENCIAS EN DEFENSA DEL PATRIMONIO

Florencio Frieria Suárez
ffrieria@correo.uniovi.es
Universidad de Oviedo.

Debemos recordar que el trabajo de campo, los itinerarios didácticos o cualquiera otra manera de llamar a la observación directa del medio –natural o cultural–, tienen una larga tradición en la enseñanza de las ciencias sociales, sobre todo en Geografía. Comenio defendía en su *Didáctica Magna* las "lecciones de cosas" y una metodología naturalista, lo que significa estar a favor de una didáctica del entorno, sin que dicho autor olvidara la representación gráfica de cuestiones geográficas generales. El padre de la didáctica moderna explica cómo, tomando por ejemplo la vida y la acción de la naturaleza, "se debe enseñar y aprender con más seguridad de suerte que se obtenga un buen éxito" (*Didáctica Magna*, 1657: caps. 16 y 17).

Sin embargo, quien adquiriría una mayor fama, como implacable crítico a la enseñanza tradicional y defensor de una enseñanza activa, fue Rousseau. Conocida es su teoría sobre una educación basada en la vuelta a la naturaleza, como fuente de recursos y de ejemplos didácticos. Escribe en *Emilio o de la Educación* (1762):

"Haciendo que vuestro alumno esté atento a los fenómenos de la naturaleza, bien pronto le haréis curioso; pero para nutrir su curiosidad, no os apresuréis nunca a satisfacerla. Poned las cuestiones a su alcance, y dejadle resolverlas. Que él no sepa nada porque se lo hayáis dicho, sino porque lo haya comprendido por sí mismo; que no aprenda la ciencia, que la invente...

Queréis enseñar la geografía a este niño, y vais a buscar globos, esferas, mapas: ¡Cuánto aparato! ¿Por qué todas estas representaciones? ¡Comenzad por enseñarle el objeto mismo, a fin de que él sepa al menos de qué habláis!" (Ed. 1977: 247)

Se considera a Pestalozzi (1746-1827) como uno de los precursores de los nuevos métodos en educación porque intentó llevar a la práctica los principios proclamados por Rousseau. El pedagogo suizo procuró seguir una metodología científica fundamentada en lo que él llamaba la teoría de la intuición, que, de manera un tanto forzada, podríamos entender como observación directa de la naturaleza –objetos y cosas–, puesta en práctica por medio del diálogo entre maestro y alumnos, porque es el modo más adecuado para desarrollar las capacidades cognitivas del niño, para ir favoreciendo su potencialidad de raciocinio y comprensión. El contacto con la naturaleza contribuiría asimismo a una educación sentimental, en una línea de pensamiento próxima a Rousseau, lo que les convertía en precursores de las corrientes románticas que enlazarían con el proceso de la revolución liberal y el nacimiento de los nuevos estados-nación europeos durante el siglo XIX. Escribe en *El método* (1801):

"lo verdadero con relación al sentimiento de belleza es esto: la naturaleza entera está llena de formas atractivas y elevadas; pero Europa no ha hecho nada ni por despertar un sentimiento hacia ellas, ni por colocar sus formas en una graduación, cuya intuición pudiera desarrollar justamente este sentimiento. En vano se eleva el sol para nosotros, y en vano también se pone. En vano extienden sus innumerables encantos llanos y campos, valles y montañas; no son nada para nosotros. Tampoco aquí alcanza mi influjo; pero han de llenarse estos vacíos si la instrucción del pueblo ha de elevarse desde la insensatez de su barbarie actual a la armonía con el ser de nuestra naturaleza" (ed. por Espasa-Calpe, p. 8).

En su obra pedagógica más importante, *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1801), señala que, al ser las palabras un medio de instrucción, la Geografía puede cumplir un papel auxiliar en el aprendizaje de la lectura:

"La teoría de la palabra consiste en una serie de nombres de los objetos más significativos de todas las materias del reino de la Naturaleza, de la Historia y de la Geografía... Estas series de palabras se pondrán en las manos del niño como meros ejercicios de lectura" (ed. 1912: 132-133).

Discípulo de Pestalozzi fue Froebel (1782-1852), quien defendió la importancia del aprendizaje a través del juego y la actividad sensomotora, lo que implicaba el esparcimiento al aire libre. Froebel introdujo la metodología de Pestalozzi con gran éxito en las escuelas de párvulos alemanas (Labra, 1887). Era el tiempo en que el positivismo conseguía implantarse como paradigma dominante en las ciencias sociales, entre las que la Geografía adquiriría un estatus de ciencia, tal como la practicaba, por ejemplo, Carl Ritter en la Universidad de Berlín. Ritter se mostró admirador de Pestalozzi, y, pese a no ser un hombre especialmente aficionado a los viajes, visitó al maestro de Iverdun. La combinación de los nuevos métodos pedagógicos, el movimiento higienista y las teorías de la nueva geografía científica incidieron en que surgiera la escuela moderna alemana, que perseguía formar hombres instruidos en el conocimiento de su nación y en un sentimiento patriótico que –se llegaría a entender– hicieron posible el triunfo en Sedán (1870) sobre el Imperio de Napoleón "el chico".

Por su parte, el geógrafo francés Juan Jacobo Eliseo Reclus (1830-1905), autor de obras como *El hombre y la tierra*, entendía la Geografía como una relación entre la sociedad y el medio, lo que significaba que la enseñanza de esta ciencia requería el contacto directo del niño con la naturaleza. En *Lectures pédagogiques a l'usage des écoles normales primaires*, escribía Reclus:

El niño ve algo más que el rincón donde mira; ve también el infinito, el sol, las estrellas, la luna. Ve las tempestades, las nubes, las lluvias, el horizonte en lontananza, las montañas, colinas, dunas. He ahí la geografía verdad, para la que no tiene el niño necesidad de salir del medio que le rodea, que se muestra a él en su infinita variedad (Cfr. Gutiérrez, 2001: 116).

No por representar posiciones políticas bien distintas el positivismo comptiano, legitimador intelectual del nuevo orden social que iba estableciendo en los estados europeos el liberalismo, y las posiciones de Reclus, combatiente en La Comuna –la intentona revolucionaria que siguió en París a la humillación de Sedán– y uno de los más ilustres defensores del anarquismo, dejaban de confluír perspectivas tan diversas en un mismo ideal educativo: la convicción de que era preciso que la enseñanza acudiera a unos métodos donde la observación directa de la naturaleza fuera una práctica habitual. Pero la distancia entre ese ideal educativo y la realidad fue muy grande, de manera que la puesta en práctica de esas teorías era un hecho muy excepcional y quienes intentaban cumplirlo fueron una suerte de pioneros.

No continuaremos añadiendo nombres de la historia de la pedagogía que impulsaron la práctica del principio de ir de lo próximo a lo lejano. Pero sí añadiremos que, a principios del siglo XX, la Escuela Nueva adoptó como idea troncal que el aprendizaje debe estar arraigado en el medio; y que ese papel de pioneros lo desempeñaron en España pedagogos como Pablo Montesinos, practicando salidas matinales con sus alumnos de la Normal Central y publicando sus trabajos en el *Boletín de Instrucción Pública*, donde defendía el método de Pestalozzi. También cabe recordar las páginas que Mariano Carderera dedicó en su *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza* (3ª ed., 1883-1886) a las excursiones pedagógicas. En 1925, el *Diccionario de la Real Academia Española* introdujo, como segunda acepción, la voz "excursión" con el sentido de "ida a alguna ciudad, museo o paraje para estudio, recreo

o ejercicio físico"; mucho más temprana es la voz "itinerario", que aparece desde la primera edición, en 1734, definida como "la fórmula que se da para dirigir algún viaje, en que se ponen regularmente los lugares y posadas por donde se hace tránsito".

Además de determinados precursores o de figuras beneméritas, cabe destacar la importancia que en este orden tuvieron dos organizaciones: la Institución Libre de Enseñanza, a partir de Francisco Giner de los Ríos, y la Escuela Normal Superior, a partir de Beltrán y Rózpide, quienes trataron de renovar la enseñanza en nuestro país procurando llevar a la práctica esos principios.

Fue el breve tiempo de la II República una buena época en nuestra historia educativa; y persiste ese buen recuerdo. La imagen del maestro acompañado de unos niños que practican la observación directa está magistralmente representada por el actor Fernando Fernán Gómez en el film *La lengua de las mariposas*, del director José Luis Cuerda (1999). Aparte la ficción o la imaginación del cineasta y del escritor en que se inspira, Manuel Rivas, existió una realidad poco conocida: la Dirección General de Primera Enseñanza dictó una orden, el 8 de agosto de 1934, publicada en *La Gaceta de Madrid* el día 9 y firmada por Victoriano Lucas, según la cual quedó establecido como obligatorio que los maestros nacionales realizarían por lo menos una vez al mes excursiones instructivas con el alumnado y que esas excursiones había de tener "lógico enlace con el resto de las materias del programa escolar, en forma tal que sean su complemento". Pocos meses antes de que esa orden fuera publicada en *La Gaceta de Madrid*, un profesor de Oviedo, el catedrático de Geografía e Historia del Instituto Alfonso II, Acisclo Muñiz Vigo, posaba para hacerse una foto con un buen grupo de estudiantes durante una excursión a los monumentos del arte asturiano prerrománico en el monte Naranco, según nos ilustra la portada del libro que cuenta la historia de ese centro docente (AAVV, 1999).

La Ley General de Educación de 1970 impulsó la renovación de los contenidos de la enseñanza de la Historia y Geografía y propició la vuelta a la práctica de lo que solía llamarse "actividades extraescolares", excursiones o salidas... La Constitución de 1978 con el Estado de las Autonomías favoreció una conciencia ciudadana del estudio de lo próximo que se haría tanto mejor si se practicaba la observación directa. Recordemos el programa "Conocer Asturias" (Sánchez, V., 1991) que la administración regional impulsó por nuestras escuelas. Hoy no son raros programas apoyados por algunos ayuntamientos: "Conocer Gijón", "Conocer Oviedo", "Conocer Grado"... El senderismo se ha convertido en práctica habitual para ocupar el tiempo de ocio. El "navegante" por Internet acaso quede sorprendido de la multitud de lugares y organizaciones que existen si escribe "itinerario didáctico" en un buscador... Las escuelas viajeras son otra de las realidades que demuestran una mejora cualitativa de la enseñanza y políticas educativas que están probando que las cosas no van tan mal como a veces suele decirse. Y la educación ambiental se ha convertido en un campo de trabajo en el que se ocupan muchos profesionales y aficionados.

La LOGSE, a partir de 1990, ha supuesto un nuevo avance legislativo en el orden que nos ocupa. Esperemos que no signifique un retroceso, en este orden, La Ley de Calidad de la Educación, de 2002, pese a que el área de conocimiento en la Educación Primaria de Conocimiento del Medio haya sido sustituida por "Ciencias, Geografía e Historia". La normativa legal, todavía vigente, sugiere repetidas veces la importancia de las salidas de trabajo al Medio, y llega, en las Orientaciones Didácticas, a recomendar abiertamente su uso cuando da instrucciones para su mejor aprovechamiento:

"En esta área el alumno debe realizar trabajos sobre el terreno de su localidad (pueblo, barrio, ciudad), así como conocer directamente otros lugares de su comunidad y alguno de otra comunidad distinta de la propia, de modo que a través de estudios comparativos pueda

generalizar sus conocimientos y experiencias a otros ámbitos desconocidos (Norte-sur, rural-urbano, costero-interior, atlántico-mediterráneo, etc.).

El alumno debe habituarse al proceso de realización de cualquier salida de trabajo: preparación previa (elección del lugar y tema de estudio, preparación de materiales, distribución de tareas, itinerarios, presupuesto, medios de transporte, etc.) y trabajo posterior (elaboración de los datos, exposición y comunicación del trabajo y evaluación).

Las salidas tienen necesariamente un enfoque globalizador en el que caben actividades de muy diversos tipos y cuyo contenido debe estar claramente programado por los profesores del ciclo. Constituyen una forma directa de acercarse a contenidos como los elementos que configuran el paisaje natural (relieve, vegetación, fauna), la población local, los sectores de producción, la organización social o la valoración de las distintas profesiones y de su función complementaria en el conjunto de la sociedad. Son particularmente útiles, además, para el desarrollo de actitudes de convivencia, de relación entre los alumnos y de éstos con el profesor en un medio diferente al habitual y de autonomía del niño y del grupo para resolver problemas cotidianos y aplicar conocimientos anteriores a situaciones nuevas. Deberían tener su prolongación, finalmente, en la participación autónoma de los niños en las actividades que tienen lugar en su entorno y que superan el ámbito estrictamente escolar" (MEC, 1992: 125-126).

Acaso la política educativa de dichas Orientaciones ha carecido de la audacia del legislador de 1934, cuando –recordemos– una Orden del Director General de Educación hacía obligatorio el trabajo de campo una vez al mes, al menos. Pero por encima de tal disquisición cabe tener en cuenta las recomendaciones sobre el modo de hacer la visita, distinguiendo tres fases que siempre han de cubrirse y sobre las que haremos algún comentario:

1.- La preparación: No por ser obvio dejaremos de afirmar que toda acción didáctica requiere el conocimiento por el maestro de lo que constituirá el objeto central del proceso de enseñanza-aprendizaje en su trabajo. El hábito del estudio es una característica sustancial de quien se dedica a este oficio. La consulta de la bibliografía existente y de las investigaciones o líneas de investigación en curso es muy conveniente –casi me atrevería a decir que necesario– para la práctica de un itinerario didáctico, si se plantea como algo más que una actividad divertida. La acción didáctica consiguiente exigirá un proceso de transposición de saberes en el que se ha de procurar ir dando respuesta a las cuestiones clásicas de nuestro trabajo: a quiénes va destinada, qué objetivos perseguimos, cuáles son los hechos sustanciales en los que ha de centrarse la observación directa, con qué medios contamos para cumplir los objetivos propuestos. Recordemos que, en el extenso párrafo transcrito anteriormente, las “Orientaciones” mencionan de forma expresa asuntos como “la elección del lugar y tema de estudio, preparación de materiales, distribución de tareas, itinerarios, presupuesto, medios de transporte, etc.” Se trata de ir dando respuestas a asuntos como quiénes van a participar en el itinerario, su finalidad, los requisitos para hacerlo (transporte, horario, planos, mapas, brújula, GPS...), qué tareas han de corresponder al guía y a los participantes, si ha de haber algún tipo de división en pequeños grupos con el quehacer asignado a cada uno de ellos, etc. Un diseño muy minucioso –acaso excesivamente minucioso– sobre el planteamiento pedagógico general que ha de seguir la preparación de un itinerario didáctico ha sido realizado por el profesor Antonio Gómez Ortiz (1986: 65), según un esquema que tiene la virtud de un evidente esfuerzo sistematizador, pero que acaso adolezca del defecto de complicar cosas que pueden ser planteadas de forma más sencilla, siguiendo el principio de la cuchilla de Ockham: *frusta fit per plura, quod fieri potest per pauciora*. Creo que lo más sencillo y operativo es el estudio previo de aquello que vamos a observar, para plantear después el itinerario didáctico como una unidad didáctica, es decir, formular objetivos, contenidos, metodología y evaluación ante un itinerario concreto, cuyo trazado –con los lugares donde haremos las observaciones pertinentes– tendremos perfectamente definido.

2.- Realización. Se trata de la fase de la observación directa propiamente dicha, en la que adquiere plena validez el principio de “enseñar deleitando”. Pese a lo indicado anteriormente, destacamos ahora que el disfrute de los bienes que nos ofrece la naturaleza o la acción humana en el medio cuando ha producido creaciones que podemos llamar bellas –manifestadas concretamente en los llamados bienes de interés cultural– constituye –ese disfrute– una parte sustancial de la finalidad que todo itinerario didáctico debe cubrir. Hemos de dar tanta importancia a esa finalidad que debe prescindirse de tareas que dificulten o impidan una observación lo más completa posible. Si tales afirmaciones puedan parecer contradictorias respecto a lo que hemos dicho anteriormente sobre el estudio previo a lo que vayamos a observar, acaso parezca también contradictorio con lo anterior el hecho de estar prevenidos ante las múltiples agresiones al medio, tanto natural como cultural, que el progreso técnico y el llamado desarrollo económico han provocado con intervenciones agresivas y desafortunadas –pese a que hayan contribuido a crear fortunas–, que fácilmente despertarán el sentido crítico del observador e irán formando conciencias cívicas, cuyos efectos podrán verse en un tiempo más largo... Hemos de ser conscientes, en todo caso, que educar a través de la observación directa es una tarea difícil y complicada. Ni el medio natural ni la creación de belleza por el hombre se dejan arrancar sus secretos fácilmente. En muchísimas ocasiones la formación no se adquiere únicamente con el mero hecho de mirar o ver un paisaje o una obra de arte; al simple mirar ha de seguir el desarrollo de operaciones intelectuales como describir lo que estamos viendo, tratar de establecer jerarquías en los elementos que estamos analizando, hacernos preguntas sobre lo que no somos capaces de conocer o de entender con la simple operación de mirar... La educación que hemos de procurar ha de ser sentimental y también intelectual. Al mero ver ha de seguir la percepción, como base para iniciarnos en el conocimiento científico, que nos permitirá captar el significado y la interpretación de aquello que estamos observando. En tal sentido, un itinerario didáctico puede –me atrevería a decir que debe, en la mayoría de las ocasiones– ser muy distinto a un itinerario turístico, donde suele mostrarse, en lamentables actos de propaganda y desinformación, lo “políticamente correcto”. En cualquiera de nuestras ciudades o pueblos existen paisajes que muestran realidades tan palpables como la desigualdad y la injusticia.

3.- Resultados. Todos sabemos que el trabajo de un itinerario didáctico no termina con la excursión, sino que hemos de practicar una serie de actividades que tiendan a obtener unos resultados del itinerario hecho. A la salida al campo ha de seguir, ante todo, la reflexión sobre la experiencia habida, según especifican las Orientaciones que estamos comentando: “elaboración de los datos, exposición y comunicación del trabajo y evaluación”. Debe haber, cuando menos, una sesión dedicada a comentar la experiencia en orden a la clarificación de conceptos y a definir las conclusiones obtenidas. Conviene la realización de ejercicios diversos como trabajos de redacción (descripciones, resúmenes), dibujos, croquis, gráficas, planos, resolución de problemas, o la presentación de la experiencia en la revista escolar o en alguno de los tablones del Centro o del aula. Ha de procurarse evaluar la experiencia tanto en aquellos aspectos que hayan resultado positivos, como los que no hayan salido bien, a fin de tenerlo en cuenta para próximos itinerarios. En esta evaluación han de participar tanto el profesor como los alumnos, por medio de una conversación abierta y confiada, o, si fuera más conveniente, por medio de un cuestionario de opinión. En la evaluación de resultados deben tenerse en cuenta aspectos como el tiempo de su duración, si fue excesivo o corto, o si fue adecuado el número de alumnos participantes, si el trazado elegido era el más apropiado para los fines y medios de los que se disponía, cuáles fueron los principales conceptos tratados durante el itinerario en su conjunto y en cada una de las

fases que tuvo, si los alumnos estuvieron interesados y atentos, si la experiencia les resultó gratificante, si conviene trazar nuevos itinerarios...

He planteado buena parte de estos asuntos al tratar sobre "la observación directa" y la presentación del ejemplo de una excursión a los valles asturianos de Sariego y de Valdediós con estudiantes de Magisterio y de Educación Primaria (Friera, 1995: 208-211). También en este orden de experiencias debo señalar las visitas en **itinerarios urbanos** por Oviedo que estamos haciendo en el programa de Ciencias Sociales y su Didáctica con alumnos que cursan la especialidad de Maestro de Educación Primaria, y que a principios de los años 1970 ya había practicado con niños de 10 a 12 años en el Instituto "Alfonso II". Se trata, básicamente, de hacer itinerarios didácticos que comienzan en la Escuela Universitaria de Magisterio de Oviedo, en la parte occidental de la ciudad, hacia el centro urbano y hacia la periferia norte. Procuero que sea un viaje a través del tiempo desde un espacio urbanizado a partir de los años 1960 (donde se encuentra la Escuela Normal) hacia el espacio donde se inició, hace unos mil años, la ciudad (antiguo monasterio de San Vicente, hoy Museo Arqueológico, y Catedral) o la zona rururbana donde el rey Ramiro I construyó un palacio y una iglesia (Santa María del Naranco y San Miguel de Lillo). En el trayecto se realizan diversas paradas en puntos estratégicos, donde los alumnos pueden adquirir una visión panorámica del desarrollo espacial de Oviedo, desde su fundación hasta nuestros días. Procuero, asimismo, que los alumnos tengan la oportunidad de visitar –pese a lo que se pueda suponer, no son pocos los que la tienen por primera vez– lugares tan destacados de nuestra ciudad cuales son el Museo Arqueológico de Asturias, la Catedral de Oviedo, el Museo de Bellas Artes de Asturias, y el itinerario Escuela de Magisterio-monumentos del Naranco.

Como ejemplo de **itinerarios rurales** indicaré los que vengo organizado en la Semana Cultural del concejo de Sariego, desde el año 1997:

1.- *Ruta de los túmulos de La Llomba* desde Valloberu a El Cantón (Marzo de 1997). El recorrido más completo va desde El Picu Fariu a La Campa con la observación de 22 túmulos en las necrópolis de El Fariu, El Cantón –donde es posible observar el único túmulo que fue objeto de una excavación arqueológica, en 1976–, El Campu Salgueros, La Campa les Cruces y Valloberu.

2.- *Ruta de las iglesias y capillas* (Marzo de 1998): Sadriyanu –este nombre es lo único que permanece de la antigua ermita de San Adriano–, capilla de San José en El Palacio, iglesia parroquial de San Román y capilla de La Magdalena en San Román; antigua iglesia parroquial de Santiago de Sariego, capilla de San Roque en Moral, capilla de Nuestra Señora del Carmen en Vega, en la parroquia de Santiago; capilla del Santo Ángel de la Guarda en Villar, iglesia de Santa María de Narzana y capilla de San Pedrín en la parroquia de Narzana.

3.- *Ruta de los molinos* (Marzo de 1999), recorriendo la ribera del río Ñora, desde Bayumolín hasta los molinos de La Máquina en Llamasanti, con un total de siete molinos, de los que sólo quedan restos un tanto difíciles de percibir en la mayoría de los casos.

4.- *Ruta de casonas con escudos* (Marzo de 2000): El Palacio de los Valvidares en San Román, La Casona de los Fernández de Riba en Pedrosa, el palacio de los Vigil-Quiñones en Moral, la casona de los Fernández de Riba en Santianes.

5.- *Ruta de la casa mariñana en Sariego* (Marzo de 2001): Visita a este tipo de vivienda originada en la comarca de La Mariña (Villaviciosa) y extendida por la zona centro-oriental de Asturias. Ejemplos en los lugares de Valvidares, Berros, Pezón en Ñora y El Renadal en Santianes

6.- *Ruta de los hórreos* (Marzo de 2002). Visita a esta construcción típica del paisaje rural asturiano en un itinerario por media ladera del cordal de La Llomba. LA CUESTA: En Caicia, hórreo de Jovino, nº 34 del catálogo en libro F. Friera (2001b), S. XVII, estilo Villaviciosa; y panera de Marité, nº 36, del siglo XVIII, decoración en puertas. La Cuesta (hórreo de José, nº 31, s. XV ó XVI). CANAL: hórreo en La Vallina, de Mino, nº 76, (remate liño E); hórreo nº 79, de M^a Luisa Argüelles, del siglo XV ó XVI, estilo Villaviciosa, junto casa mariñana. Panera nº 85, de Adelino, s. XVIII. VILLAR: hórreo nº 102 de Celestino Hortal, nº 103 panera de Samuel Samartino, nº 107, hórreo de Aurina, del siglo XVII. LA RETUERTA, en Barbechu: panera del siglo XVII

7.- *Ruta de la toponimia del concejo de Sariego*: Elaboración de los textos explicativos de topónimos de los barrios del concejo para paneles del Plan de Dinamización Turística de la Mancomunidad de la Comarca de la Sidra. Muestro fotografías de algunos paneles colocados a principios de este año, 2003.

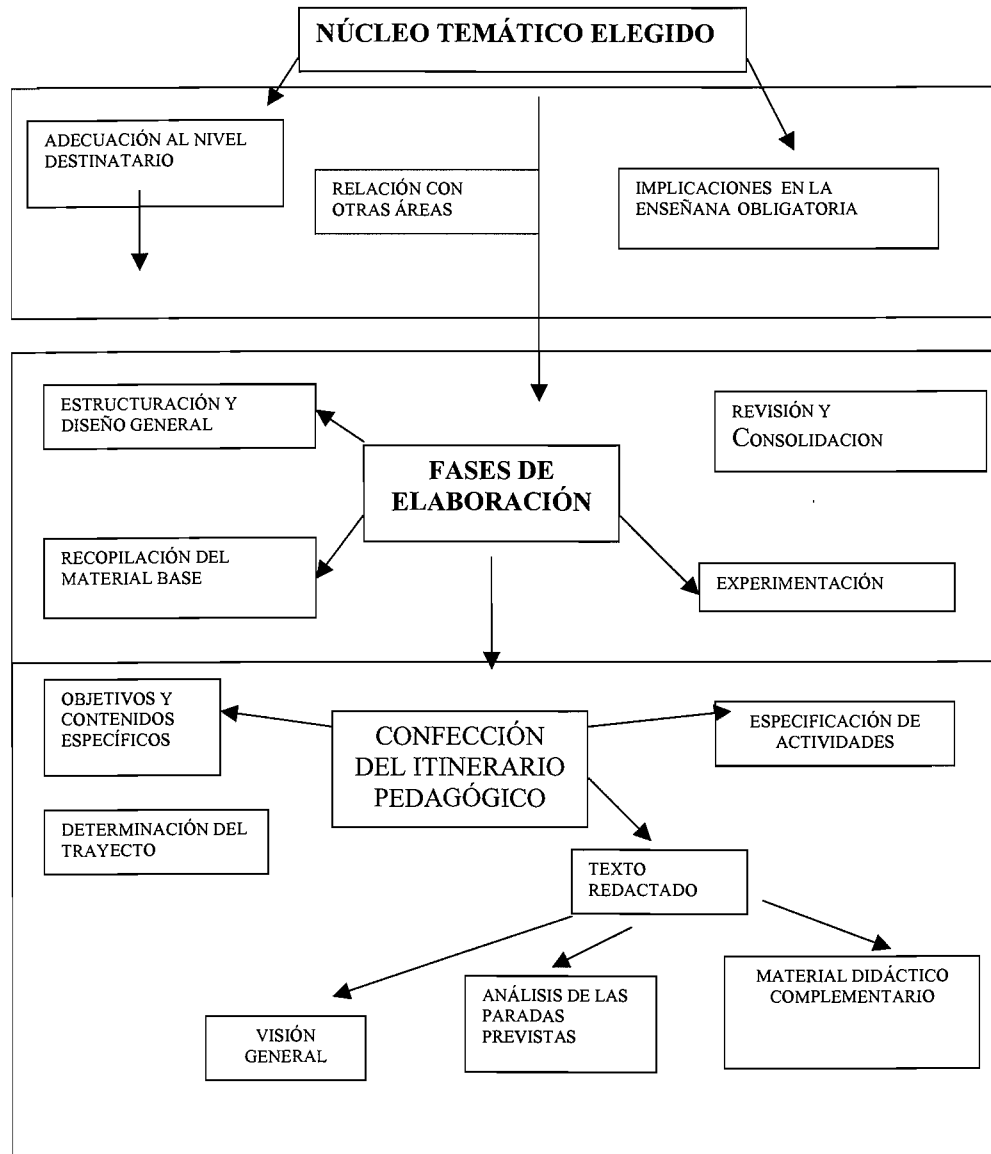
De las posibilidades didácticas que la toponimia ofrece ya di cuenta en el Simposio que nuestra Asociación celebró en Pontevedra, en 1993. La documentación que ha servido de base para realizar las rutas dichas quedó señalada en la comunicación que presenté en el Simposio de Oviedo (Friera, 2001a).

BIBLIOGRAFÍA:

- AAVV (Diego, F.; Fernández, A.; Recio, T.; Vaquero, J.) (1999): *Instituto Alfonso II: siglo y medio de historia*, Oviedo, Instituto Alfonso II y KRK.
- CARDERERA, Mariano (1883-1886): *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*. 3^a ed. Madrid, Hernando. Cuatro volúmenes.
- COMENIUS, Johann Amos (ed. de 1922): *Didáctica Magna*, Madrid, Reus.
- FRIERA, Florencio (1995): *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- FRIERA, Florencio (2001a): "Patrimonio histórico local e integración de escalas en los currícula", en *Identidades y territorios*, Oviedo, KRK, Oviedo, pp. 517-528.
- FRIERA, Florencio (2001b): *Patrimonio histórico y cultural del concejo de Sariego (Asturias)*, Oviedo, R.I.D.E.A.
- GÓMEZ ORTIZ, Antonio (1986): "El trabajo de campo en la EGB: utilidad en Geografía. A raíz de una experiencia", en *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, Barcelona, Instituto d'e Estudis Catalans, 9, pp. 59-69.
- GUTIÉRREZ, M^a Luisa (2001): "Las excursiones escolares y la interdisciplinariedad en ciencias sociales: Alejandro de Tudela", en *IBER*, nº 27, enero 2001, pp. 113-120
- LABRA, Rafael M^a (1887): "Pestalozzi y Froebel". BILE, T. XI.
- M.E.C. (1992): *Área de Conocimiento del Medio. Primaria*. Madrid, Servicio de Publicaciones.
- ROUSSEAU, J.J. (ed. de 1979): *Emilio o la Educación*. Barcelona, Bruguera Edición de Ángeles Cardona y Agustín González (1^a ed. 1762)
- PESTALOZZI: *El método* (c. 1929): Madrid, Espasa Calpe. Traducción y notas de Lorenzo Luzuriaga. (Escrito en 1800 y publicado en 1828).
- PESTALOZZI, Juan Enrique (ed. 1996): *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, México, Porrúa, Estudio introductorio de Edmundo Escobar (1^a ed. 1801).
- RECLUS, J.J. Eliseo (ed. 1986): *El hombre y la tierra*. México, F.C.E..

SÁNCHEZ, Vicente (1991): "El medio como recurso didáctico. Experiencia institucional "Conocer Asturias", en *Espacio y Sociedad en el Ámbito Autonómico*, II Junta de Castilla y León. Consejería de Cultura y Turismo. Valladolid, pp. 457-474.

Esquema global para la confección de Itinerarios pedagógicos



El esquema anterior, aunque tiene la virtud de un evidente esfuerzo sistematizador, acaso adolezca del defecto de complicar cosas que pueden ser planteadas de forma más sencilla, siguiendo el principio de la cuchilla de Ockham: *frusta fit per plura, quod fieri potest per pauciora* (en vano se hace algo con muchas cosas cuando puede hacerse con pocas

Basado en A. Gómez, 1986

LA OROTAVA, PASEO POR EL PATRIMONIO. UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA.

Salvador Quintero
squinter@ull.es

Universidad de La Laguna.

INTRODUCCIÓN.

Conocer el medio, el entorno y las poblaciones a las que los alumnos y alumnas universitarios tienen fácil acceso, como en el caso de una isla del archipiélago de Las Canarias, es la forma en que el proceso de enseñanza-aprendizaje en Didáctica de las Ciencias Sociales se hace interdisciplinar, ya que si un recorrido por el patrimonio está preparado en sus tres fases –previa en el aula, la visita propiamente dicha y evaluación posterior otra vez en el aula –, el alumnado puede conocer la mentalidad, las costumbres, la historia, las manifestaciones artísticas, las distintas situaciones económicas consideradas sincrónica y diacrónicamente, la evolución de la población, la diversidad cultural, etc., que, con un entorno geográfico concreto, se han dado en el lugar que visitamos, en este caso un lugar urbano.

Elegimos este recorrido, al que denominamos *La Orotava, paseo por el patrimonio*, como ejercicio interdisciplinar, porque en él intervienen la Geografía, la Historia, la Historia del Arte, la Economía, la Política, la Sociología; conocimientos de Religión, estudio de Topónimos, educación en valores cívicos de cara a la rehabilitación del patrimonio..., y el Turismo.

Razones más concretas para escoger este trayecto urbano han sido, por una parte, la situación geográfica de la Villa y las posibilidades de transporte, en el centro del norte de la isla de Tenerife, a veinte kilómetros de la Universidad de La Laguna; y, por otra, el valor del conjunto de su patrimonio, su estado de conservación; y también porque esperábamos que las curiosidades que se esconden tras su historia social y económica despertarían el interés de los alumnos, como de hecho ocurrió.

El itinerario didáctico que proponemos es, que sepamos, nuevo para el alumnado al que nos dirigimos, porque estando la Universidad en una ciudad como La Laguna, declarada Patrimonio de la Humanidad, los itinerarios habituales se han hecho, hasta ahora, por esta ciudad de Los Adelantados. Sin embargo, el escenario que nosotros proponemos, y ya hemos practicado, pretende, asimismo, que alumnos y alumnas obtengan el máximo beneficio de la observación, análisis, comparación, crítica, juicio e interpretación de un recorrido por el patrimonio. El *paseo* está pensado para las alumnas y alumnos que estudian la Diplomatura de Magisterio en la asignatura troncal *Conocimiento del medio natural, social y cultural*, y para los que se matriculan en el Seminario de Libre Elección *El Medio marino y la cultura en Canarias*.

La Orotava, población de la isla de Tenerife, fue declarada por el Gobierno Español Conjunto Histórico-Artístico en 1976 y poco después fue incluida en el Inventario de Protección del Patrimonio Cultural Europeo (IPCE) como Conjunto Monumental⁷³.

En el itinerario que proponemos, los alumnos pueden apreciar que el patrimonio no está formado sólo por aquello que tradicionalmente conocemos como obras de arte (arquitectura, escultura y pintura), sino que pueden aprender que el Patrimonio Cultural lo constituye todo aquello que conforma la identidad de un pueblo: los molinos de agua y el gofio, el bordado y el calado tradicional, los instrumentos musicales, los jardines, el trazado de las calles, el archivo parroquial, y hasta el cementerio⁷⁴.

LA GEOGRAFÍA, EN EL ORIGEN Y DESARROLLO DE LA OROTAVA.

La Orotava, centro del prehispánico menceyato o reino de Taoro⁷⁵ hasta la conquista en 1496, era el más fértil y extenso de los nueve menceyatos en que estaba dividida la isla de Tenerife, división hecha, probablemente, según zonas de pastoreo conformadas por la geografía como grandes unidades autónomas por medio de barrancos y montañas⁷⁶.

“El reino de Taoro, que ahora llaman Orotava, cuyo término fue desde Centejo hasta la Rambla, aguas vertientes a la mar”⁷⁷, ortográficamente se separaba de la adyacente comarca de Acentejo por el Barranco Hondo, a partir del cual se entra en un enorme valle cerrado por montañas, coronadas por el Teide, y abiertas al mar por el norte.

Esta breve descripción geográfica resulta fundamental a la hora de entender el desarrollo de La Orotava y su Patrimonio. Por una parte, la fertilidad de las tierras y la abundancia de aguas fue la causa del primer reparto que el conquistador Fernández de Lugo pudo hacer como recompensa a los que habían participado en la conquista. Estas datas, o concesión gratuita de tierras y aguas, ocurrieron por primera vez en 1502 y, tras muchas alegaciones, se revisó en 1506⁷⁸.

⁷³ Como ejemplo de los requisitos exigidos en una declaración de este tipo, en la sesión previa en el aula entregamos a los alumnos, y comentamos, una fotocopia del índice de la Memoria que se presentó como *Estudio para la Declaración de Conjunto Histórico Artístico en La Orotava*, tomada del archivo municipal con la signatura DOX – ESP – MD245 i.

⁷⁴ En la misma sesión previa en el aula comentamos los ANUNCIOS 3057 y 3058 del *Boletín Oficial de Canarias* relativos a los expedientes de declaración de Bien de Interés Cultural con categoría de sitio histórico y monumento, respectivamente, de la Casa Lercaro y del Cementerio de La Orotava. la DESCRIPCIÓN que se hace de ambos bienes es un modelo de análisis histórico y artístico.

⁷⁵ Taoro en castellano es *Campo del Rey* o *Campo del Gran Rey*. Antonio Luque Hernández, o.c., 35.

⁷⁶ Cionarecu, Alejandro: *Historia de Santa Cruz de Tenerife*, Caja General de Ahorros de Tenerife, 4 tomos, Santa Cruz de Tenerife, 1977-1979.

⁷⁷ Alonso de Espinosa, o.c. pág. 41

⁷⁸ Elías Serra Rafols, o.c. Casi todas las datas originales de la isla de Tenerife se conservan, cosidas en forma de libro, en el archivo del que fuera primer Cabildo de la isla, en la ciudad de La Laguna. La comprobación de estas datas ha sido utilizada como argumento por el actual Ayuntamiento de La Orotava para celebrar en estos años el “Lustro fundacional: 1502-1506 a 2002-2006” (Nicolás González Lemus, o.c.).

Así nació el primer asentamiento poblacional de La Orotava, aunque no fue hasta el 20 de enero de 1648 en que una real provisión le concediese el título de villa, separándola de la jurisdicción ordinaria de La Laguna.

Por otra parte, la separación de Acentejo por el este con el Barranco Hondo, cuya profundidad dificultaba en exceso los transportes hacia la capital –primero La Laguna y después Santa Cruz- obligó a los beneficiarios del reparto a mirar hacia el mar con vistas a la exportación de los productos cultivados. Así que los conquistadores dispusieron el asentamiento a suficiente distancia de la costa para prevenir cualquier peligro proveniente del mar, tal como ocurriría a lo largo del siglo XVII con diversos ataques piratas. De ahí que los alumnos se sorprenden al comprobar que todas las antiguas casonas de los terratenientes disponen en su parte más alta de un mirador hacia la caleta del hoy Puerto de la Cruz, antes puerto de Orotava, al objeto de ver desde sus casas la llegada del barco de cabotaje que llevaba y traía las mercancías hacia y desde la bahía de Santa Cruz⁷⁹.

Por último, la altura de las montañas que lo rodean permite al valle beneficiarse de los húmedos vientos alisios. Las abundantes aguas procedentes de las cumbres se canalizaron, tierras abajo, para utilizarlas en los molinos, lavaderos e ingenios de azúcar, primer cultivo de estos terrenos, al que siguieron – en sucesivas caídas y demandas del mercado europeo y americano – la cochinilla, el vino, el tomate y el plátano⁸⁰. De la riqueza que estos sucesivos mercados proporcionaron a los terratenientes de La Orotava, dan testimonio las construcciones que adoptan el estilo arquitectónico de cada época de florecimiento. Esta particularidad del patrimonio orotavense es objeto de observación y análisis durante el itinerario para la posterior evaluación.

El comercio de los productos del valle provocó en La Orotava la formación de dos núcleos de población de gente proveniente de distintos países de Europa. Ya a principios del siglo XVII el Puerto de Orotava tenía una burguesía formada casi exclusivamente por comerciantes portugueses, ingleses, franceses y catalanes⁸¹. Por su parte, el núcleo poblacional de La Orotava se fue haciendo de la particular asociación entre los castellanos y andaluces que vinieron con Fernández de Lugo de una parte y, de

⁷⁹ El Puerto de la Orotava no tuvo ayuntamiento propio, con alcalde y concejales, hasta la instauración en España del régimen constitucional, aunque fue a partir de 1823 cuando empezó a utilizar en los encabezados de los autos y otros documentos oficiales el nombre de Puerto de la Cruz. En 1841 completó su actual término. En la evaluación de esta experiencia didáctica los alumnos descubren que La Orotava sin el Puerto no hubiera sido posible.

⁸⁰ La economía de las islas, en general, y de La Orotava en particular, se basó en una producción exigida desde fuera y exportada hacia fuera. Las islas menores produjeron para las mayores y éstas para el extranjero. Los sucesivos cultivos de caña de azúcar, viña, café, cochinilla, plátano o tomate, y últimamente el turismo, han supuesto una economía isleña siempre dependiente del exterior, tanto para iniciar una determinada producción como para arruinarla, con el consiguiente esfuerzo para algo nuevo. Lo mismo ocurrió con América: a medida que un producto de las islas comenzaba a cultivarse masivamente en América, el centro comercial se trasladaba desde Canarias hasta el continente americano, y las islas debían buscar un nuevo producto.

Estos regulares trastornos económicos influyeron en el carácter isleño, temeroso de cambios, que pedían de él tanto esfuerzo.

⁸¹ Antonio Luque, o.c., pág. 121.

otra, los aborígenes guanches⁸², los trabajadores portugueses conocedores del cultivo de la caña de azúcar, y familias emigrantes procedentes de Italia, Flandes, Irlanda y Francia. Constancia de tales presencias queda en los escudos nobiliarios de las casas y en los apellidos.

En efecto, tanto la necesidad de poblamiento como el comercio, actuaron como elementos favorecedores del asentamiento extranjero en las islas, y en la Orotava por supuesto. Este fenómeno se va a repetir a lo largo de la historia. La firma de tratados de paz con países otrora enemigos, las repercusiones del Real Decreto de 2 de julio de 1852, los numerosos viajes de científicos y curiosos, etc., atrajeron a las islas grupos de diversos países europeos, entre ellos una abundante colonia británica. Con ellos llegaron costumbres y elementos culturales propios del continente europeo. Pero también de África y de las corrientes migratorias hacia y desde América.

De manera que, al paso del tiempo, tan extraña asociación supuso una determinada estructuración social, con unas características propias debidas a la situación geográfica de las islas como frontera española ultraperiférica. Por una parte se detecta el sentimiento de igualdad, propio de la tierra de frontera y, por otro, la jerarquización vinculada no sólo a los niveles económicos, sino también a los valores de las regiones de procedencia de los pobladores⁸³.

De aquí que los alumnos y alumnas, en la sesión de evaluación del itinerario didáctico por el Patrimonio de La Orotava, repetidamente terminan por reflexionar, no sin pasión, acerca del producto cultural del mestizaje que somos.

ITINERARIOS POSIBLES EN ESTE ESCENARIO

Si miramos fotografías no muy antiguas, de hace cuarenta años más o menos, La Orotava aparecía como un doble conjunto de construcciones, no uno alrededor de otro, sino uno al sur del otro o, mirándolo físicamente en el declive que supone el valle, uno por encima del otro. El más llamativo, por sus casas más grandes y por las torres de las iglesias, siempre fue el de abajo. No sería muy diferente este pueblo del que conoció Humbolt en 1799.

Pero en los cuarenta últimos años esta apariencia ha cambiado dramáticamente: Humbolt se quedaría de piedra. Ahora existe un Centro Histórico al que sigue adosado por el sur, ladera arriba, el viejo conjunto de casas, y ambos rodeados de construcciones nuevas que crece sin parar. Debido a la inclinación del terreno y a la declaración del monte de fayal-brezal y pinares como zona protegida, la expansión constructora ha seguido la dirección Norte – Este - Oeste.

Tanto el Centro histórico como el viejo conjunto de casas populares tendrían que ser objeto de este *paseo por el patrimonio* porque ambos nacieron a un tiempo, tan cercanos y tan distintos. Una estampa que ya, de entrada, invita a un trabajo interdisciplinar. Pero sería imposible en un solo itinerario recorrer ambos conjuntos. La primera experiencia que hicimos quiso abarcar la parte más baja de la antigua población

⁸² Ibidem, 31. Según las investigaciones más recientes, sabemos que el elemento racial indígena forma parte importante de la actual población de Tenerife. No es cierto que los guanches fueran exterminados, como se sostuvo en una época.

⁸³ Manuel Lobo Cabrera o.c., 68-69.

obrera con el objeto de conocer la estructura de las casas y visitar un molino de gofio, y luego continuar por todo el Centro histórico. El resultado fue que quisimos abarcar mucho y no pudimos terminar. En una segunda salida limitamos la entrada a unos pocos edificios, y aún así, el tiempo se nos hizo muy corto. Para la próxima visita tenemos pensado elegir cuidadosamente los edificios en los que detenernos y dedicar la mayor parte del tiempo a callejear.

No obstante, cuando estudiamos utilizar el Patrimonio de La Orotava como experiencia didáctica interdisciplinar para la enseñanza de las Ciencias Sociales, pensamos en cuatro itinerarios posibles con la finalidad de delimitar lo que iba a ser objeto de observación, análisis y evaluación. De esos cuatro itinerarios posibles fue de donde elaboramos el recorrido que al final se ha ido haciendo práctico. Son estos:

Itinerario I

El itinerario que numeramos como primero recorre el antiguo barrio del *Farrobo*, denominación portuguesa de el “farrobo” o algarrobo, por los muchos de los primeros habitantes procedentes de Portugal. Lo hacemos desde la ermita de Santa Catalina hasta la desembocadura de la calle San Juan.

En la Orotava, la geografía urbana está estrechamente ligada a la posición social. El recorrido pretende mostrar la zona que, desde un principio, quedó marginada en la parte más alta, con fuertes desniveles y calles retorcidas, con las construcciones de las capas más pobres de la población. En este recorrido nunca existió ningún convento: los muchos que existieron en la Villa estuvieron todos situados en la Villa de Abajo.

En este itinerario, señalamos como primera parada la ermita de Santa Catalina, del siglo XVI, que marcó el límite sur de la población y del barrio del Farrobo. Desde allí, bajamos un desnivel impresionante, que en tiempos no tan lejanos -y que muchos de nosotros conocimos-, aún aprovechaban los canales del agua para mover los molinos. Es la llamada “*ruta de los molinos*”, de los que tres están aún activos aunque su funcionamiento hoy es eléctrico⁸⁴.

En el recorrido conoceremos uno de esos molinos de gofio, y podremos observar el tipo mayoritario de construcción de casas, con influencias portuguesa y andaluza, de una sola planta o terreras; con tejado, patio interior rodeado de corredor acristalado, y hacia donde se abren las habitaciones; puerta y ventana al exterior, pintadas de colores sencillos, donde predominan el blanco y los ocres claros para las paredes, y el verde o color madera para puertas y ventanas.

El centro de este núcleo es la iglesia de San Juan, a cuyo alrededor se edificaron casas de alto y bajo, de porte más noble, alguna con esquinera de piedra labrada. Los habitantes de estas casas eran los más adinerados del barrio alto, en su mayoría administradores de los propietarios de la Villa de Abajo.

⁸⁴ Existe en la Consejería de Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias un expediente de Declaración “Acueducto de los Molinos”, cuyo proyecto consiste en el “Entubamiento y mejora de la conducción de aguas existentes para riegos, de la Comunidad ‘Hereditario de Aguas de La Orotava’”, cuya Memoria Descriptiva, Planos, Pliego de condiciones facultativas y Presupuesto, esperan la rehabilitación de la antigua acequia que atravesaba el casco histórico de sur a norte.

Si callejamos por el entorno de la iglesia de San Juan, observamos en el lateral norte uno de los balcones de madera más típicos de la Orotava. De los objetos que no suelen ser considerados en estas visitas, nos fijaremos en los dos magníficos órganos barrocos de la iglesia de San Juan del Farrobo, ambos construidos en Alemania, uno fechado en Hamburgo en 1723, y el otro llegado a La Orotava en 1773⁸⁵.

Estos diversos aspectos del barrio formarían las distintas etapas o paradas de un primer itinerario, planteado previamente como una posibilidad, pero de que al final solamente escogimos un elemento: el molino de gofio más cercano al itinerario II.

Itinerario II

Si el barrio del Farrobo se caracteriza por ser una suma de construcciones populares, en los dos itinerarios siguientes recorreremos un conjunto de edificaciones cuya arquitectura podemos llamar 'académica', donde las casas, iglesias, conventos, plazas y jardines se construyeron según tan diversos estilos, que el Centro histórico de la Villa de Abajo, pedagógicamente, resulta una pista de historia socioeconómica, jalonada de muestras del Renacimiento, del Barroco, del Neoclásico y del Modernismo. Un conjunto que resulta sorprendente si se piensa que Canarias – y La Orotava en concreto – pasó, sin más, del neolítico al renacimiento por efecto de la conquista.

El segundo itinerario lo iniciamos en la iglesia de San Francisco y hospital de la Santísima Trinidad. Varios edificios civiles de los siglos XVII y XVIII jalonan esta ruta hasta llegar al Ayuntamiento de la Villa (mediados del XIX). La más famosa de esas casas señoriales es la llamada "Casa de los balcones". Frente a ella, la Casa Molina, el más antiguo de cuantos edificios civiles se conservan; y junto a él la entrada al cementerio, diseñado por el escultor Fernando Estévez como un jardín al gusto romántico.

Entran en este itinerario las plazas y los jardines, todos ellos realmente hermosos, pero entre los que destacamos la Hijuela del Jardín Botánico, los Jardines y Panteón de la Quinta Roja y la Plaza de la Alameda o de la Constitución (de Cádiz), en cuyo lateral se alza la colonial silueta de la iglesia convento de San Agustín.

Al final, la parte fundamental del *Paseo por el Patrimonio* lo dedicamos a este segundo itinerario.

Itinerario III

El centro por excelencia de la población, desde el punto de vista arquitectónico, es la iglesia de la Concepción, a pocos pasos de las Casas Consistoriales. Hunde sus raíces en la misma fundación de La Orotava, pues sus orígenes están en una pequeña

⁸⁵ Los dos instrumentos, de un gran valor histórico y artístico, han sido restaurados por el Área de Patrimonio del Excmo. Cabildo Insular de Tenerife. Los trabajos se iniciaron en 1990 aunque no terminaron hasta el 2001. Fueron inaugurados en un "Concierto de dos Órganos" el 17 de marzo de 2002. "La Iglesia orotavense de San Juan es la única de todo el Archipiélago que cuenta con dos instrumentos de una misma época, que están enfrentados y que han sido afinados en el mismo tono para posibilitar la interpretación del escaso e insólito repertorio para dos órganos", Rosario Álvarez, Catedrática de Historia de la Música de la Universidad de La Laguna, en la presentación del concierto de inauguración.

ermita, del mismo nombre, datada en 1503. Sin embargo, el elegante templo actual es la tercera fábrica, iniciada en 1768. Este sólo edificio merece una reflexiva visita.

Un conjunto de hermosas casas de familias de abolengo (Benítez de Lugo, Monteverde, Lercaro, Llarena, Del Hoyo, Zerolo, Valcárcel, Mesa, Torre Hermosa y Franchy Alfaro, por citar algunas) nos conducen hasta la iglesia convento de Santo Domingo, del siglo XVII, hoy felizmente restaurado.

De este itinerario posible, aunque todo él merece la pena, sólo hemos elegido para el *Paseo por el Patrimonio* un callejeo alrededor del singular entorno de la iglesia, explicando sus distintas fachadas y su espléndido interior⁸⁶.

Itinerario IV

Juntamos en este itinerario todos los centros de artesanía que funcionan en La Orotava.

La Villa de La Orotava fue desde un principio lugar de residencia y trabajo de artesanos. Aún hoy se celebra anualmente en la Villa la Feria de Artesanía de Canarias, patrocinada por el Gobierno Autónomo.

Diversos centros son de interés para el alumno: el Centro de Documentación e Investigación de las Artesanías de España y América, situado en la Casa de los Balcones, gestionado conjuntamente por los Ministerios de Industria y Asuntos Exteriores, El Gobierno Autónomo y el Cabildo Insular de Tenerife; en ese mismo edificio, el centro de enseñanza, fomento y divulgación de labores artesanas, en especial del calado; la Casa del Turista, construcción del año 1590, conocida también como "Casa Molina"; el Museo de Artesanía de Iberoamérica, situado en el antiguo convento de Santo Domingo; La Empresa Insular de Artesanía (Arterenerife), creada por el Cabildo Insular y situada en la Casa Torre Hermosa; El Museo de Cerámica "Casa de Tafuriaste", situada en una suntuosa casona del siglo XVI; y la Casa Regina, con su propio Taller donde se trabaja diariamente el calado.

Como una visita a todos estos centros nos hubiera ocupado todo el tiempo dedicado al Paseo por el Patrimonio, elegimos quedarnos solamente con una visita a los espléndidos patios interiores de las Casas de los Balcones.

TRES FASES PARA TRABAJAR EL ITINERARIO FINAL

Una salida de campo, sin perder su carácter lúdico, es un excelente recurso didáctico interdisciplinar. Para un ejercicio práctico de interdisciplinariedad nosotros escogimos el Centro Histórico de La Villa de La Orotava, entre otros recorridos posibles, por las razones ya apuntadas en un principio.

En cualquier caso, si se quiere aprovechar el filón interdisciplinar del "Paseo por el Patrimonio", es preciso prepararlo con los alumnos antes de hacerlo (primera fase), llevar previstas las paradas, breves indicaciones, y posibles comentarios en el paseo

⁸⁶ La iglesia de la Concepción de La Orotava fue el primer edificio de la villa en el que se fijó la atención de la Administración: fue declarado monumento histórico - artístico el 18 de julio de 1948.

propriadamente dicho (segunda fase), y el posterior debate y evaluación de las observaciones realizadas (tercera fase).

Primera fase: trabajo previo

De La Orotava existen vídeos, DVD, diapositivas, fotos, lecturas... y mapas para turistas que los regala el Ayuntamiento. Para la descripción histórico – artística de edificios y otros monumentos en la sesión previa de preparación del itinerario definitivo, utilizamos la diapositiva y la explicación experta del que fuera profesor de Historia del Arte en la Universidad de La Laguna, Don Alfonso Trujillo, cuya obra citamos en la bibliografía.

Aunque vivimos en una isla pequeña, resulta sorprendente que muchos alumnos no conocen, no han pateado los pueblos. Sencillamente porque las zonas turísticas de la costa llaman más la atención. Trabajar con ellos estos materiales, sus conceptos previos, sus valores referidos al patrimonio insular, español, europeo, mundial..., es una parte fundamental de esta primera fase.

Es imprescindible trabajar la geografía del Valle, sus tierras y sus aguas, para entender las razones del emplazamiento. Conocer el comercio con Inglaterra, y luego con Holanda y Alemania. Los primeros viajeros, como Humbolt y Sabino Bertelot, que dieron a conocer por Europa a Tenerife y, en particular al Valle de La Orotava. La llegada de los primeros turistas o, más bien viajeros ingleses, y los que luego se hicieron residentes y fueron origen de tantos topónimos y apellidos. Y todo eso es, aquí, imprescindible porque la historia económica ofrece las pistas necesarias para conocer a los ricos hacendados, a los pobres labradores y artesanos, y a la Iglesia. Y las producciones culturales de todos ellos que vamos a observar.

La reflexión inteligente desde nuestro pasado a nuestro presente, puede abrir un debate motivador sobre el futuro de nuestro patrimonio.

Sobre el mapa y los itinerarios posibles, explicados a su vez con diapositivas, los alumnos participan en el diseño final del Paseo por el Patrimonio; juntos decidimos las paradas y la selección de lo que vamos a ver.

Los profesores saben que existen ayudas universitarias para estas salidas de campo. Y deben prever los horarios de visita y, en algunos casos, los permisos para visitar.

Por su parte, los alumnos se proveerán del material necesario para anotar sus observaciones y comentarios, y también para fotografiar o grabar aquello que les ha llamado la atención y quieran comentarlo con el grupo posteriormente.

Segunda fase: el itinerario

Si todo está preparado, el itinerario para el alumno consistirá en observar, analizar, tomar notas, preguntar, contrastar... Comprobarán el estado de conservación, si la obra se ha rehabilitado dándole una nueva función social: en La Orotava, casi todos

los centros de servicio público y culturales están en el Centro Histórico. Existe una descongestión del Centro en lo comercial que, en su mayor parte se ha desplazado a zonas de nueva urbanización. Pero requeriría de espacios de ocio y encuentro.

Uno de los objetivos de los itinerarios didácticos es crear en los alumnos actitudes no sólo de valoración del patrimonio, sino de hacerlo parte viva de la ciudad; no sólo de conocerlo, cuidarlo y conservarlo, sino de poblar de vida sus casas y rincones. Y también valorar los esfuerzos que se hacen para que no se siga destruyendo, aunque estos esfuerzos choquen con la especulación del terreno y la fiebre de la construcción.

Estos son aspectos interesantes a observar por los alumnos en el desarrollo del itinerario, en orden a discutir la utilidad de un esfuerzo de rehabilitación frente a un trabajo de sólo restauración o de conservación. Y desde ahí, promover la educación en aquellos valores cívicos que defiendan el patrimonio no como algo estático o museístico, sino como parte vital que se disfruta conjuntamente con las nuevas zonas construidas, dándoles sentido cotidiano para los habitantes de la población.

Para tomar notas, utilizamos la ficha técnica que usa el Excmo. Ayuntamiento de La Orotava para describir los edificios histórico-artísticos de su administración, todos ellos rehabilitados y dotados de actividades públicas cotidianas⁸⁷.

Tercera fase: de vuelta al aula

La tarea más importante desde el punto de vista didáctico, la que justifica este trabajo interdisciplinar, se realiza en la tercera fase de vuelta al aula. Es el momento de elaborar y recapitular lo aprendido del *Paseo por el Patrimonio*.

Ahora, los alumnos ordenan sus anotaciones, clasifican e interpretan los datos, verifican las hipótesis. Los debates, la puesta en común de observaciones y fotos, los comentarios, etc., hacen del trabajo cooperativo un aprendizaje motivador e interesante.

En esta tercera fase es importante un trabajo cuasi-final en forma de crónica de un viajero, o de diario de un curioso, o de cuento corto con argumento ubicado en los edificios y calles visitados, o de simple redacción, o de trabajo formal sobre el paseo por el patrimonio y sus valoraciones.

CONCLUSIONES DE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

En estos itinerarios por el Centro Histórico de La Orotava lo primero que llama la atención a los alumnos es el emplazamiento. Cualquiera se pregunta por qué la población comenzó a ubicarse allí y no más al norte que, aunque en declive, el terreno es mucho más llano. El efecto fue una construcción muy irregular pero, sobre todo, muy empinada. Las casas se hicieron antes que las calles porque, en el caso de La Orotava, no existieron arquitectos cualificados hasta el siglo XIX. Sin embargo este urbanismo

⁸⁷ En el Ayuntamiento se puede acceder a un catálogo completo de las fichas de los edificios con valor histórico artístico, elaborado por el Centro Internacional para la Conservación del Patrimonio (CICOP).

agresivo, con fuertes desniveles y calles retorcidas, tiene su ventaja: la sorpresa estética de múltiples ángulos.

La Historia nos muestra que la economía estuvo en el origen de la formación inicial en dos zonas, formación que duró desde finales del siglo XVI hasta la década de los setenta del siglo XX. De las dos zonas, la más noble, la visitada por un turismo cada vez más notorio, la más al norte, es aquella en que edificaron sus casas los beneficiarios del reparto de tierras expoliadas a los aborígenes guanches tras la conquista. Llamaban la atención los miradores hacia el mar de casi todas ellas. La Orotava aparece como una población dependiente del mar: mira, crece, se enriquece y hace hermosa gracias al mar.

Aún hoy, las dos zonas de la villa, llamadas por los vecinos "Villa Abajo" y "Villa Arriba" siguen contándonos su distinto origen y desarrollo con sólo pasearlas. La acción política de los distintos ayuntamientos –monárquicos, republicano, franquistas e, incomprensiblemente, también los democráticos- han mantenido los dos núcleos equidistantes en atenciones públicas de todo tipo. Lo que ha sido la razón, a nuestro parecer, de que con el crecimiento económico a partir de la década de los setenta del siglo XX, mientras la vida social y económica del Centro Histórico se mantuvo, la del núcleo sur o "Villa Arriba" se paralizó. El crecimiento urbano ha ocupado un anillo social y comercial en torno a los dos núcleos antiguos, aunque más hacia norte, este y oeste.

Finalmente, ha merecido reflexiones entrañables por parte de los la llamada "Ruta de los Molinos", que conserva aún los edificios, viejos molinos de gofio que se movían por agua hasta la década de los cincuenta de siglo XX, con sus patios para la gente y los cobertizos para las bestias porque en ellos, esperando la "molienda", el pueblo sencillo hacía una auténtica vida social. Uno de ellos fue visitado y el propio dueño explicó a los alumnos su funcionamiento.

BIBLIOGRAFÍA:

- Espinosa, Fray Alonso de (1980): *Historia de Nuestra Señora de Candelaria. Introducción de Alejandro Cionarescu*. Goya Ediciones. Santa Cruz de Tenerife.
- González Lemus, Nicolás (2002): *Pregón 500 Aniversario del Lustró Fundacional de La Orotava (2002-2006)*. En edición.
- Fraga González, M^a del Carmen (1973): *Plazas de Tenerife*. Instituto de Estudios Canarios. La Laguna.
- (1976): *Arquitectura neoclásica en Canarias*. Aula de Cultura de Tenerife. S.C. de Tenerife.
- (1977): *La arquitectura mudéjar en Canarias*. Aula de Cultura de Tenerife. S.C. de Tenerife.

- García Ruiz, A. L. y Martínez López, J. M. ((1998): "Los itinerarios didácticos en la enseñanza de las Ciencias Sociales". *Revista de Educación de la Universidad de Granada*. Granada.
- Hernández González, Manuel y Hernández Gutiérrez, A. Sebastián (1995): *Guía histórico-artística de la Villa de La Orotava*. Ayuntamiento de la Villa de la Orotava.
- Hernández Perera, Domingo (1982): *El Centro Histórico de la Villa de La Orotava*. Excmo. Ayuntamiento de la Villa de La Orotava.
- Lobo Cabrera, Manuel (2000): "Canarias y el Mar", *Cattharum*, Revista de Ciencias y Humanidades del Instituto de Estudios Hispánicos de Canarias. Puerto de la Cruz,
- Luque Hernández, Antonio (1998): *La Orotava, corazón de Tenerife*. Excmo. Ayuntamiento de La Orotava.
- Serra Rafols, Elías (1978): *Las Datas de Tenerife*. Instituto de Estudios Canarios. La Laguna
- Trujillo Rodríguez, Alfonso (1976): *Visión Artística de la Villa de La Orotava*. Excmo. Ayuntamiento de la Villa de La Orotava.

**LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO.
EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS.**

**Pilar Blanco Lozano
Domingo Ortega Gutiérrez
Josefa Santamarta Reguera.
didesp@ubu.es**

Universidad de Burgos

INTRODUCCIÓN

El análisis que presentamos está basado en el trabajo que el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos viene realizando desde hace varios años, pues somos conscientes de que es imprescindible realizar un proceso de acción positiva que incida de manera eficaz en el desarrollo de nuevas orientaciones, máxime si tenemos en cuenta que en nuestras aulas se preparan los profesores que han de desarrollar esa tarea.

Se trata, pues, de animar a nuestros alumnos, futuros profesores de Educación Infantil, Primaria o Secundaria Obligatoria, a trabajar en la dirección de renovar programas y de utilizar un amplio bagaje de materiales y recursos didácticos (experiencias, visitas a museos y archivos, contacto con bibliotecas y fondos especializados para niños, información, prensa, itinerarios didácticos...) que apoyen decididamente el proceso de enseñanza/aprendizaje referido al Patrimonio Histórico-Artístico.

Como es lógico, esta preocupación debe situarse en una perspectiva más amplia. En efecto, desde muy diversos campos, la exigencia de reformas profundas de nuestro sistema educativo ha venido siendo una constante en los últimos años y esto no es así por casualidad. La lenta movilidad del sistema educativo, de todos conocida, se ha visto en cierto sentido desbordada por las exigencias y demandas de profundos cambios, cambios provocados o, más bien, producto de las transformaciones habidas en el seno de la sociedad, también consecuencia de las innovaciones vividas dentro de las instituciones educativas y, muy especialmente, debido a la irrupción de nuevos problemas y diferentes planteamientos que no eran considerados con anterioridad.

Creemos, en fin, que continúa siendo tarea importante enseñar a las nuevas generaciones todo lo relacionado con el Patrimonio y es que, en la medida en que la Educación se relaciona con la vida, necesariamente ha de tener relación con el vivir social del niño como uno de los puntos de partida del quehacer educativo. En este sentido, los conocimientos sociales se pueden programar como conocimientos globales de la sociedad en la que el niño vive y que le abrirá las puertas de la vida y de las futuras etapas educativas.

En esta línea debe situarse nuestra aportación que consta fundamentalmente de dos partes: la primera, hace referencia a algunos materiales teóricos⁸⁸; la segunda se fundamenta en nuestra propia labor investigadora y docente, debiendo confesar que tanto su elaboración como las experiencias abordadas, incluso su tratamiento específico, deben mucho a la participación activa de los estudiantes de Educación que acogen con entusiasmo estas experiencias.

CONSIDERACIONES PREVIAS.

Antes de abordar las experiencias sobre enseñanza del Patrimonio, se plantea la necesidad de clarificar o al menos de apuntar algunas cuestiones teóricas previas, las cuales, cada una de por sí y todas en conjunto, permitirán comprender adecuadamente este enfoque que podría situarse en una perspectiva de conocimiento escolar, conocimiento que se elabora en el aula, y que de alguna forma difiere del conocimiento científico convencional, al ser producto de la interacción entre dicho conocimiento científico y las concepciones de los alumnos acerca de las cuestiones que van a ser objeto de aprendizaje.

Ahora bien, las cuestiones a que nos referimos deben enmarcarse dentro de la preocupación por lograr un equilibrio en la compleja relación entre teoría y práctica en la formación del profesorado, una de las piedras angulares de la Reforma del Sistema Educativo Español⁸⁹. No hay más que observar los múltiples documentos, escritos, artículos, libros, que desde hace algunos años afirman una y otra vez la radical importancia de la formación de los profesores y de los profesionales de la enseñanza, los cuales son en último término los encargados de convertir las propuestas, ministeriales o no, en prácticas reales⁹⁰.

La dialéctica teoría/práctica constituye, sin ningún género de dudas, uno de los problemas no resueltos del todo, se entiende, en el panorama educativo actual y, en cualquier caso, es un problema verdaderamente preocupante y central, siendo imprescindible un acercamiento continuado que contribuya a la formación del profesorado a partir de las interacciones entre las dimensiones que se ponen en relación en cualquier actividad formativa intencional, tales como el conocimiento teórico de los contenidos y la actividad práctica para lograr el aprendizaje.

Creemos que es importante señalar y resaltar la idea de "formación" como algo dinámico, es decir, como un proceso de cambio, de transformación de las ideas y de las prácticas, como desarrollo profesional de los docentes con las dificultades que esto plantea.

En realidad los docentes sabemos que hay que seguir buscando, definiendo, fundamentando epistemológicamente y probando otras vías y otras respuestas. Y esto no es algo gratuito sino que se debe a las exigencias del sistema educativo en el cual nos hallamos inmersos, sistema que se basa y apuesta decididamente por la educación permanente y que invita y alienta a que se implante todo lo que ayude a los alumnos

⁸⁸ INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, 29, 1996. También puede consultarse la obra de GARCÍA PÉREZ, F.: "Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Estado de la Cuestión". Sevilla, 1991. JIMÉNEZ LÓPEZ, J.A.: "El carácter integrador de la Historia de la formación de la persona" en *Revista Española de Pedagogía*, 199, 1994, págs. 459-485. ARGUIGAY, M. y otros: "La cara oculta de los textos escolares". *Investigación Curricular en Ciencias Sociales*. Bilbao, 1991.

⁸⁹ INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, 29 (1996) Págs. 3 y ss.

⁹⁰ BENEJAM, P. y otros: *Las Ciencias sociales: concepciones y procedimientos*. Barcelona, 2002.

para que estos aprendan autónomamente y, en fin, a que se procure la relación con el entorno socio-económico y cultural mediante la práctica de una metodología activa.

Por todo ello, abordamos esta reflexión didáctica sobre las enseñanzas sociales en los niveles educativos de Primaria y Secundaria incidiendo en varios aspectos de esas mismas ciencias sociales.

EL ÁREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

La función socializadora de la educación es algo de sumo interés. Además, no debemos perder de vista que uno de los objetivos principales es hacer conocer a los alumnos la sociedad en la que nacieron y viven, su propia historia, el espacio y el territorio en el que desenvuelven sus actividades y sus vidas.

Parece evidente que el puro conocimiento de la Geografía y de la Historia no abarca todos los aspectos a que nos referimos. El alumno de los primeros niveles y de los niveles educativos intermedios se mueve en un ámbito más amplio que incluyen un conjunto de disciplinas quizá un tanto olvidadas -Economía, Antropología, Historia del Arte, Ecología, Sociología, Derecho-, aunque fundamentan la relación humana y participan de la inserción de la persona, como ser social, en el mundo en que cada momento le toca vivir.

Por otra parte, dos características de la psicología de los educandos ayudan a comprender la complejidad de las Ciencias Sociales para nuestros alumnos de Primaria y de Educación Secundaria: en primer lugar, la edad primaria es la etapa del pensamiento concreto; y, en segundo lugar, la capacidad de desarrollar operaciones formales se retrasa bastante.

Esto no obstante, podemos afirmar que el alumno de ambos niveles siente un auténtico interés por los conocimientos sociales, si bien es necesario que se haga una reflexión sobre los contenidos que se han de enseñar, así como se ha de tender a una enseñanza globalizada del área, partiendo de un número corto y claro de bloques de contenidos que aglutinan aspectos de las distintas disciplinas y siempre en coordinación con otras áreas para favorecer el proceso de aprendizaje en nuestros alumnos.⁹¹

En cualquier caso, esta área de conocimiento ha de contribuir a desarrollar en el alumnado la capacidad de analizar y valorar críticamente las realidades del mundo en que vivimos y los antecedentes y factores que influyen de manera clara en él. Papel que sin duda puede ser atribuible claramente a la Historia, lo cual nos lleva a hacernos un nuevo e importante interrogante⁹²: ¿Qué es la Historia?

En primer lugar, conviene tener presente que el concepto de Historia es complejo, ya que incluye la realidad histórica tal y como sucedió (historia vivida) y el conocimiento que de ella se tiene a través de la interpretación del historiador (historia construida).

No cabe duda de que la Historia es una ciencia organizada de una manera muy distinta a la de las Ciencias Experimentales, ya que la finalidad de estas ciencias es descubrir los rasgos constantes que lleven a la formulación de leyes. Mientras que, por el contrario, la finalidad primordial o una de las principales funciones de la Historia

⁹¹ GARCÍA HOZ, V.: "Elementos para un programa de Enseñanzas Sociales". Valladolid, 1971. Idem y PÉREZ JUSTE, R.: "La investigación del profesor en el aula". Madrid, 1982

⁹² DESARROLLO CURRICULAR BASE. Educación Secundaria Obligatoria I. Madrid, 1989. MARBEAU, I.: "Histoire et géographie: des didactiques dans tous leurs écarts" París, 1982. RODRÍGUEZ DE FRUTOS, J.: *Enseñar Historia. Nuevas propuestas*. Barcelona, 1989.

consiste en la comprensión del cambio y para ello debe situar los acontecimientos diferentes en cada época, en el contexto también cambiante que caracteriza a esa época. Carr decía a este respecto: "*Es un proceso continuo de interacción entre el historiador y los hechos, un diálogo sin fin entre el pasado y el presente*". El mismo autor también la define de esta otra forma: "*Ciencia de los hombres, pero de los hombres en el tiempo*"⁹³.

Parece que la Historia es una forma específica de conocimiento, con lo que queremos decir que enseñar Historia es enseñar lo que la Historia es. Ahora bien, podemos y debemos plantearnos una cuestión que no es intrascendente y es, si al Patrimonio Histórico que se presenta a nuestros alumnos tiene auténtico sentido y un verdadero interés para ellos, entre otras razones, porque los grandes avances que ha experimentado el presente siglo no siempre han "repercutido" en el proceso de enseñanza de la misma y porque no siempre se han incorporado las investigaciones psicopedagógicas acerca de como se producen los procesos de aprendizaje en los alumnos de una determinada edad⁹⁴.

Añádase a esto que con frecuencia se pregunta el alumnado ¿para qué sirve la Historia?, lo cual constituye un reto y una cuestión planteada a la que hay que darle plena salida.⁹⁵

Continúa la Historia, pese a todo, teniendo importancia y siendo esencial para la ubicación de nuestra identidad, de nuestra memoria y de todo tipo de futuro. Es una ciencia social, una de las Ciencias Sociales y Humanas, caracterizada por su idoneidad para ofrecer al grupo humano su propia identificación, su orientación para la supervivencia dentro del contexto natural y cultural en que desarrolla su propia vida.

De alguna manera, lo dicho hasta aquí nos conduce de la mano a una de las facetas más importantes y atractivas de la enseñanza de la Historia y es el carácter integrador de esta disciplina en la formación de la persona humana. Con ello queremos asegurar que la Historia ha de ser y constituir en la formación integral del alumnado algo más que la simple reconstrucción de unos hechos que tuvieron lugar en el pasado.

Es en realidad una ciencia comprensiva, dependiente y dinámica, ya que abarca la obra del hombre sobre la tierra y estudia la dinámica de las sociedades humanas. Por otra parte, su conocimiento no sólo beneficia al alumno de los primeros niveles educativos y de los niveles intermedios, sino que es necesario al alumno para comprender el mundo presente, la dimensión auténticamente humana y social de numerosas acciones, así como para un desarrollo de la facultades mentales y de las relaciones interpersonales⁹⁶.

EL PATRIMONIO ARTÍSTICO

Es sabido que este concepto ha evolucionado ampliamente en las últimas décadas. El concepto de patrimonio es complejo, encierra múltiples significados, más aún, tiene diferentes significaciones o interpretaciones.

⁹³ CARR, E.H.: *¿Qué es la historia?* Barcelona, 1991, págs. 76 y ss. Puede consultarse también la obra de SÁNCHEZ PRIETO, S.: *¿Y qué es la Historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de secundaria*. Madrid, 1995.

⁹⁴ ASENSIO, M. y otros: "*Las Ciencias Sociales en el Desarrollo Curricular: procesos de aprendizaje y estrategias de enseñanza*" en *Enciclopedia de Psicopedagogía*. Barcelona, 1987.

⁹⁵ Puede consultarse la obra de SÁNCHEZ JIMÉNEZ, J.: "*Para comprender la Historia*". Estella, 1995.

⁹⁶ JIMÉNES LÓPEZ, J. A.: "*El carácter integrador de la Historia en la formación de la persona*" en *Revista Española de Pedagogía*, 199, (1994), Pág. 465.

Conviene, sin embargo, determinar lo que se entiende por patrimonio ya que tiene una gran repercusión en la actualidad: "Es el conjunto de obras o restos, materiales o no, que por sus valores estéticos, históricos, simbólicos, lingüísticos, técnicos, etnográficos, sirven para definir y dar contenido a una sociedad en su dimensión actual o en su devenir histórico"⁹⁷.

Si todo lo relacionado con la Historia ha sufrido grandes cambios, especialmente en los últimos años, el propio concepto patrimonio ha estado también sometido no tanto a fuertes vaivenes cuanto a un cambio profundo. En efecto, el concepto de patrimonio ha ido variando con el tiempo y sin temor a equivocarnos podemos afirmar que éste continuará modificándose. Y esto es así porque no es un término esclerótico o esclerotizado, no es concepto encapsulado en un momento o periodo; no es un concepto cerrado, sino más bien todo lo contrario. Hoy forman parte, importante además, de ese patrimonio histórico, auténtico legado transmitido y celosamente conservado, un amplio acervo cultural-patrimonial, muy diverso y rico: puentes, inmuebles, castillos o museos, restos arqueológicos o documentos antiguos, muebles, fábricas, útiles o máquinas. Todo ello, todos ellos o muchos de ellos son considerados, valorados, consolidados, recuperados y documentados como partes importantes del patrimonio.

¿Cómo enseñar este patrimonio histórico a las nuevas generaciones? ¿Cómo conseguir un elevado grado de interés y de identificación con él? ¿Es posible que los alumnos de Primaria y de los niveles intermedios aprendan y valoren los contenidos de ese patrimonio?

EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS.

Ya en 1976 Barner, polifacético filósofo inglés, explicaba lúcidamente en qué debe consistir la labor de enseñar: "una dificultad al pensar sobre el conocimiento, es que se encuentra tanto "ahí fuera", en el mundo, como "aquí dentro" de nosotros mismos. El hecho de que esté "ahí fuera" y sea conocido por el profesor, no significa que éste pueda transmitirlo a los alumnos simplemente por el hecho de decirlo. Trasladar el conocimiento de "ahí fuera" a "aquí dentro" es algo que el propio alumno tiene que hacer: el arte de enseñar es saber como ayudar a hacerlo".

Conviene tener presente que los métodos didácticos que utilizan los profesores de enseñanza de la Historia y del Patrimonio Histórico-Artístico son diversos y, a nuestro parecer, todos ellos son potencialmente significativos según las circunstancias, el desarrollo cognitivo del alumnado, sus ideas previas, el arte y el entusiasmo con el que se imparta la disciplina, la técnica de la evaluación, una tutoría adecuada...

En cualquier caso, se ha de asumir un cierto método, un método determinado a la hora de realizar las experiencias. Ese método ha de tener presente la opción de una programación de contenido factual y conceptual concretas, la aceptación consecuente de una teoría del aprendizaje y un compromiso con la epistemología de la Historia, Patrimonio Histórico (es decir, objeto, método, naturaleza del conocimiento y finalidad).

⁹⁷ REVISTA *IBER* (Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia) nº 2, año I (1994), págs. 4-5.

Las experiencias didácticas que citamos a continuación son diversas, por lo que las hemos estructurado bajo dos epígrafes diferentes:

1. Exposiciones monográficas.
2. Estudio del presente a través del pasado.

Estamos convencidos de que estas experiencias pueden favorecer los aprendizajes puesto que constituyen en sí y, sin duda, presentan un medio sistemático para organizar y ordenar los conceptos, poseen un conjunto de técnicas y nos sirven de punto de llegada para adentrarnos en el análisis del Patrimonio, parte importante del ser cultural de los pueblos.

1.- EXPOSICIONES EXTRAORDINARIAS

En los últimos años se han sucedido varias exposiciones con carácter extraordinario en torno al Patrimonio Histórico-Artístico, tanto en el ámbito urbano de Burgos como en el ámbito territorial de la comunidad autónoma.

La exposición del Libro Escolar, la Escuela de los años 40; las diferentes etapas de las Edades del Hombre; Guerra y Paz, (con ocasión del V Centenario del Tratado de Tordesillas); exposiciones monográficas de pintura italiana o las que acercaron las obras de Gil y Diego de Siloe o de Felipe Vigamy (con ocasión de la restauración de la Capilla de los Condestables de Castilla de la Catedral de Burgos). Además y a lo largo de estos años han tenido lugar otras exposiciones monográficas, Vr. Gr. La Celestina o El Jardín de Melibea⁹⁸ (abril-mayo de 2000) con ocasión de celebrarse los 500 años en que la obra de Fernando de Rojas vio la luz en la imprenta burgalesa de Fadrique de Basilea. Otras muestras importantes han sido la exposición "Burgos siglo XX"⁹⁹ y una exposición itinerante sobre los yacimientos arqueológicos de Atapuerca, entre otras y constituyen algunas de las muestras más significativas. Todas ellas han tenido repercusión en el campo de la enseñanza y constituyeron una oportunidad excepcional, quizá difícilmente repetible, para efectuar un ensayo didáctico sobre la enseñanza del Patrimonio Histórico-Artístico.

1.1.) LAS EDADES DEL HOMBRE

La primera comparecencia de las Edades del Hombre en Valladolid fue una operación de lanzamiento de la riqueza de las artes en la Comunidad de Castilla y León. Estuvo dedicada a las artes plásticas, (escultura, pintura, artes industriales...) en el marco arquitectónico de la Catedral Herreriana de Valladolid.

La segunda exposición tuvo lugar en Burgos, cuya catedral dio albergue a una representación de documentos y obras miniadas.

La tercera, en la Catedral de León, mostró la aportación de los tesoros musicales. La armonía de sonidos -vocales e instrumentales- se ha traducido en un

⁹⁸ Sociedad Estatal para la Conmemoración de los Centenarios de Carlos V y Felipe II. Catálogo. Burgos, 2000.

⁹⁹ Cámara de Comercio e Industria de Burgos: Burgos siglo XX. Burgos. 2000.

cúmulo de piezas que han llegado vivas. También quedó constancia de la huella que la música dejó en otras artes, sus hermanas. Las muestras de pintura, escultura, miniatura y otras artes comparecieron no para hermohear la exposición, sino por derecho propio, por pura necesidad.

Finalmente, ha tenido lugar la exposición de las Edades del Hombre en Salamanca, Astorga, Zamora, El Burgo de Osma, Segovia...

Los alumnos de las especialidades de Educación Infantil y Primaria, con varios profesores, visitamos la de Burgos y la de León.

Lo primero que nos llamó la atención fue la afluencia de visitantes y también el interés con que fueron acogidas por el alumnado.

A nuestro modo de ver se dio una perfecta relación entre la finalidad comunicativa de la exposición (para qué, para quien se expone), con lo que se expone y la forma cómo se expone.

¿Para qué se hicieron las exposiciones? Para SER MEMORIA Y RELATO. Es decir, memoria del pasado y también relato de cómo, a través de los siglos, los hombres de nuestra tierra se habían comprendido a sí mismos; cuáles habían sido sus esperanzas, sus dolores, sus alegrías y sus tristezas, su visión del mundo y de Dios.

Ciertamente los criterios de clasificación de las obras de arte nada tienen que ver con los criterios de clasificación en los que tradicionalmente se estructura la Historia del Arte. Así, frente a la clasificación tradicional: Románico, Gótico, Renacimiento, Barroco, Neoclásico, Arte moderno, en las Edades del hombre se catalogaron bajo otros epígrafes: El Sueño el paraíso. El Señor de la muerte. La Enciclopedia, la Inquisición, los Místicos, los Monasterios.

De hecho, a través de un conjunto de obras, (arcos, capiteles, libros, pinturas, joyas, tapices, instrumentos, libros, documentos, de épocas y estilos diferentes, pero relacionados temáticamente), se intenta desarrollar una idea: el origen del mundo, del hombre, del mal...

Lo que importa inicialmente no es reconocer tal o cual estilo sino que el alumno se recree en la contemplación estética de las imágenes y capte el mensaje que encierra.

Por lo que se refiere al trabajo didáctico, la experiencia fue desarrollada siguiendo estos pasos: Preparación de la visita; explicación en el aula de las líneas fundamentales y los objetivos a alcanzar. Explicación de la estructura de la exposición. Visita analítica. Invitación a una posterior visita personal, una vez realizada la visita colectiva del grupo.

En un segundo momento, en el aula, pusimos en común las ideas fundamentales y los ejes de la exposición, se estudiaron las catedrales, se hicieron análisis de estilos, se relacionaron las principales obras de la exposición...

En tercer lugar, intentamos fomentar la observación y el análisis del objeto artístico, los alumnos realizaron una serie de tareas:

Identificación de algunos estilos: La Catedral de Burgos. La Catedral de León.

Conocer algunos documentos históricos importantes, muchos, únicos: La Biblia Maguntina. Los Beatos. Algunos incunables. Libros censurados por la Inquisición. Un primer contacto con la Enciclopedia de los años 1730...

En opinión del alumnado fue una experiencia didáctica interesante, especialmente por las Guías Didácticas pues sirvieron para trabajar en clase con los niños.

1.2.) GUERRA Y PAZ

Con ocasión de celebrarse el V Centenario del Tratado de Tordesillas, la Junta de Castilla y León organizó una magna exposición itinerante, conmemorativa del hecho histórico, que sirvió para reconstruir el ambiente y la vida de los años del Tratado.

Desde el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales organizamos la visitas para conocer el entorno social, económico, político y religioso, así como el ambiente cultural y artístico de la época del Tratado de Tordesillas.

Constatamos:

- 1.- El alto grado de interés que la visita despertó en los alumnos de las especialidades de Educación Infantil y Primaria.
- 2.- Que aunque la visita a la exposición fue una actividad extraescolar, asistió la inmensa mayoría del alumnado.
- 3.- Se insistió en la elaboración de un programa-guía sobre la percepción y la representación del espacio y del tiempo a través de las distintas secciones de la exposición.
- 4.- Que se hicieron muchas actividades prácticas en el aula después de la visita y se discutieron los principales temas y conceptos: hemisferio, tratado, diversidad, simultaneidad, causalidad y otros.
- 5.- Que conocieron aspectos relacionados con la economía de la época, de la vida cotidiana, el arte y los gustos estéticos, las armas y las variaciones observadas en este terreno...

Finalmente queremos reseñar que la discusión y puesta en común, que se prolongó durante varios días, sirvió para conocer una etapa de nuestra historia y métodos diferentes de enseñanza/aprendizaje.

2.- CONOCIMIENTO DEL PASADO A TRAVÉS DEL PRESENTE

2.1.) EL CAMINO DE SANTIAGO A SU PASO POR BURGOS.

En realidad se trataba de realizar la tarea del tejer-destejer la propia historia local por medio del análisis y estudio de un Itinerario Histórico-Artístico. Sabemos que en la enseñanza de cualquier área, lo más importante es que el propio alumno sea un elemento activo, motivado para realizar todo tipo de actividades a través de las cuales llegue a la adquisición de hábitos, técnicas y conocimientos.

El Itinerario Histórico-Artístico se presenta como una forma de clase activa dentro del Área de la Didáctica de las Ciencias Sociales ya que de alguna forma permite al alumnado la observación y el conocimiento directo del pasado histórico y del legado patrimonial a que dio origen.

El planteamiento, pues, parte de lo más próximo a lo más lejano, de lo concreto a lo abstracto, facilitando así la iniciación al método histórico descriptivo.

Finalmente, hemos de advertir que en el momento de la elección de los itinerarios (planos de la ciudad, restos de muralla, el castillo, algunas de las puertas de la ciudad, entre otros,) tuvimos muy en cuenta las características de los alumnos de Educación Primaria a quienes, en su momento, iría destinada la actividad.

Las partes del trabajo intentaron conseguir aislar bien los hechos, trabajar en equipo, aprender a descubrir numerosos aspectos que pasan desapercibidos y forzando la utilización de numerosos recursos bibliográficos.

Los alumnos de la Facultad debían fijar claramente los objetivos formativos y exponer sucintamente todos los aspectos observados en el Itinerario, tales como monumentos, cambios en el plano de la ciudad, obras realizadas, puentes, hospitales, calles...

La observación directa y la reconstrucción teórica para su exposición en el aula dieron como resultado una excelente labor de equipo y un mayor conocimiento de un hecho histórico inscrito en el hoy de la ciudad.

CONCLUSIONES.

Con las experiencias referidas y la amplia investigación de numerosos recursos metodológicos entendemos que es posible hacer llegar mejor el Patrimonio Histórico-Artístico, la obra de las generaciones pretéritas a nuestros alumnos y, sobre todo, que los alumnos sientan la necesidad de que la Historia y, en general, nuestro rico Patrimonio ser valorado. Pero no sólo eso, también hemos intentado a través de las experiencias didácticas que analizamos, lograr que esto no sea algo circunstancial, sino uno de los principales retos que tenemos los profesores de Ciencias Sociales.

Naturalmente, cuando hacemos esta afirmación no nos estamos refiriendo a que los alumnos (de Primaria, Secundaria o los de la Escuela de Magisterio) adquieran siempre y en cualquier etapa de las descritas el sentido último de la Historia, la Economía, el Paisaje, el Arte o el Folklore local, sino que nos referimos primordialmente al sentido que debe tener su aprendizaje: establecer relaciones, comprender por qué probablemente ocurrió lo que ocurrió y ahora ocurre lo que ocurre; constatar los efectos palpables que determinados hechos del pasado, resultantes de un proceso histórico, están teniendo en sus vidas; comprender la evolución, la ampliación de horizontes, la vuelta de algunas ideas o el alejamiento definitivo de algunos comportamientos o de ciertas modas... Todo esto y muchas cosas más son algunos de los aspectos relevantes que el alumno debe descubrir con nuestra ayuda, y para conseguirlo es clara la necesidad de replantearnos una y otra vez, ahora y cuando ya seamos gentes curtidas en la tarea, el enfoque que damos a nuestras enseñanzas y la dinámica de nuestras clases. Debemos ser capaces, en fin, como profesores, de no frustrar las expectativas que nuestros alumnos tienen cuando se asoman al mundo de las Ciencias Sociales.

INTERNET COMO CONTEXTO EDUCATIVO

De acuerdo con la distinción que plantea P. H. Coombs en la década de los 70 entre la educación *formal, no formal e informal*¹⁰⁰, y que muchos autores han retomado posteriormente¹⁰¹, no resulta sencillo clasificar Internet únicamente en una de estas tres variantes. En efecto, sus usos pueden integrarlo dentro de contextos formales (en la escuela), no formales (páginas de museos) e informales (en nuestro hogar). Por lo tanto, estamos hablando de un contexto de aprendizaje flexible, cuya potencialidad le permite asociarse a todo tipo de contextos y usos educativos. Otra cuestión diferente es el tipo de aprendizaje que podemos obtener en Internet. En este sentido, y siguiendo la diferenciación propuesta por Mikel Asensio entre aprendizajes formales e informales¹⁰², tampoco parece quedar clara la especificidad de Internet, pues podemos encontrar una página Web que ofrezca unidades didácticas vinculadas con la enseñanza de cualquier área curricular o, por el contrario, tenemos la posibilidad de entrar en una Web en la que encontremos conocimientos vinculados a nuestra cotidianeidad ordenados de forma mucho menos sistematizada. Sin embargo, la dimensión formal e informal del aprendizaje en Internet no reside en la orientación de una determinada página, ni siquiera en la mayor o menor sistematización del conocimiento, sino en el modo de acceder a la información y en las características de los procedimientos asociados a ese aprendizaje. El componente tecnológico y la estructura de la Red de Redes serán dos de los elementos que nos ayuden a definir el tipo de aprendizaje específico de Internet.

EL COMPONENTE TECNOLÓGICO

Es evidente que los progresos de la informática o de los medios audiovisuales, por poner dos ejemplos significativos, han cambiado enormemente las conductas y, lo que es más revelador, los modos de pensar. Por eso, es sensato pretender relacionar lo que algunos consideran un cambio paradigmático (la postmodernidad) con lo que es un cambio histórico (la tecnología). La tecnología, con todo lo que implica, es por tanto, un eje de giro de gran parte de las características atribuidas a la postmodernidad. Quizá la repercusión más determinante es la que Roa señala como ausencia de la clásica diferencia sujeto-objeto¹⁰³. Este mismo autor encuentra un ejemplo muy significativo

¹⁰⁰ Coombs, P. (1975). *La lucha por la pobreza rural. Aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnoc

¹⁰¹ Entre otros: Touriñán, J. M. (1984). Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación. En Sarramona, J. (ed.). *La educación no formal*. Barcelona: CEAC. Pp. 111-113.; Trilla, J. (1992). La educación no formal: definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación. En Sarramona (ed.). *La educación no formal*. Barcelona: CEAC. Pp. 9-50.; Vazquez, G. (1998). La educación no formal y otros conceptos próximos. En Sarramona, J. (ed.). *La educación no formal*. Barcelona: CEAC. Pp. 11-250.

¹⁰² Caracterizados por su atención a lo cotidiano y a la dimensión práctica en la adquisición de conocimientos. Asensio, M. (2001). El marco teórico del aprendizaje informal. En Revista *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 27, 17-40

¹⁰³ Roa, A. (1995). *Modernidad y Postmodernidad. Coincidencias y diferencias fundamentales*. Barcelona: Andrés Bello. Pp. 45

en el influjo de la cibernética sobre el modo de concebir el sistema nervioso; la simbiosis es tal que no se sabe realmente qué inspira a qué. De acuerdo con Lyotard diríamos que el sujeto se ha hecho inmanente al objeto siendo difícil distinguir a uno y a otro¹⁰⁴.

Por otra parte, la tecnología es objeto de dos tipos de mirada, cualquiera de ellas bastante lejos del optimismo de la modernidad: como destructora (física y psicológica) del hombre y la humanidad o como facilitadora de nuestra felicidad, pero en ningún caso determinante. Si seguimos el rastro de esta segunda línea, encontramos que la tecnología está íntimamente relacionada con otro de los grandes protagonistas de la postmodernidad: el consumo. Y es que resulta innegable que una de las aplicaciones de la técnica ha sido aliviar la vida, al menos mientras dura; en este caso, tecnología es igual a ciencia. Pero no en el sentido decimonónico de liberadora del hombre, sino como fuente de productividad y consumo¹⁰⁵. Por otra parte, la tecnología es la nueva fuente de creación y conocimiento del hombre postcontemporáneo; y lo es en el sentido de centralizar el contorno de la creación: quien tiene en sus manos el conocimiento tecnológico, posee también una de las mayores claves del conocimiento del mundo que le rodea (puesto que es él mismo quien lo construye) y es además creador de progreso.

Por otra parte, y ya para concluir, la tecnología avanza tan aceleradamente que lleva implícita la idea de cambio y de desecho. Por eso, lo que creemos ver del mundo, como señala Roa "es una sucesión de escenarios mostrados por la tecnología y que van quedando rápidamente obsoletos en la medida en que el progreso incesante de la técnica acostumbra la mirada a esperar siempre lo que sigue (...)"¹⁰⁶. Esto incide directamente en las nociones de tiempo, espacio y, en consecuencia, de historia que el hombre contemporáneo articula. En efecto, la historia, el tiempo y el espacio son un continuo en el que el protagonista varía según la escena. Ya no existe una clara disensión entre el antes, el ahora y el después, ya sea espacial o temporal, ya sea físico o mental. "(...) y si no hay signos en el tiempo, el tiempo no va a ninguna parte, no va a ninguna parte en particular, va a donde todo va, al no tiempo y al no-lugar donde se borran todas las diferencias"¹⁰⁷. Internet es, en cierta manera, ese no-lugar donde se borran espacios físicos, geográficos y políticos; un lugar de lugares, una red de redes.

ESTRUCTURA DE TELARAÑA: RED DE REDES.

Para las nuevas generaciones, la geografía del aprendizaje se expande más allá del espacio físico de la escuela. Este es el caso de la red de navegación, que permite a los estudiantes conectarse con otros estudiantes, otros profesores y otros "mundos" con idéntica accesibilidad. Para ellos la información se estructura de un modo fácilmente accesible. Ellos son, si no hay guía, quienes dirigen su propio curso de documentación. El lugar del aprendizaje puede, por eso, ser la escuela, su casa, un centro especializado, etc. Este es un indicador, más que evidente, de la difuminación de las fronteras entre asignaturas, campos, materias, lugares, etc. que hasta hoy mismo se sigue produciendo. Y este hecho repercute a su vez en esa idea de multiculturalidad, atención a la diversidad, identidades igualitarias,... Rodrigo Alsina señala, en este sentido, cómo "en

¹⁰⁴ Lyotard, J-F. (1989). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.

¹⁰⁵ Roa, A. (1995). *Modernidad y Postmodernidad. Coincidencias y diferencias fundamentales*. Barcelona: Andrés Bello. Pp. 51

¹⁰⁶ Op. Cit. Pp. 71

¹⁰⁷ Tono Martínez (coord). (1986). *La polémica de la postmodernidad*. Madrid: ediciones libertarias. Pp.31

la actualidad, una de las características de las sociedades posmodernas es precisamente la complejidad y diversidad. Así, la diversidad, que estaba ya en los orígenes, se manifiesta claramente de nuevo en la actualidad. Hay que reconocer la propia diversidad cultural interna"¹⁰⁸.

Con la creación de nuevas herramientas y el establecimiento en la Red de nuevas formas educativas, Internet avanza en la verificación de sus contenidos aunque esto ocurra sólo en las páginas vinculadas a la investigación al conocimiento. La ausencia de rigor científico o su sombra¹⁰⁹, aunque cada vez son más fácilmente detectables, tienen un espacio importante en Internet o, al menos, encuentran mecanismos posibles para continuar. Las páginas oficiales, los portales educativos, de historia o, las páginas de Universidades son algunos de los garantes del rigor científico, pero ni son los únicos espacios en los que se propone conocimiento científico ni siempre éste puede estar garantizado por estar inmerso en un espacio abalado. Hoy en día, las antiguas páginas colgadas en la Red de forma dispersa, han dado paso a una red que busca su propia estructura. La creación de portales que engloban cientos de enlaces, habitualmente abalados por los creadores del portal, constituyen un intento claro de organización del conocimiento. Existen portales genéricos, como los desarrollados por las empresas del sector de las telecomunicaciones, que incluyen desde noticias nacionales e internacionales, hasta información turística, documentación histórica o, incluso, la posibilidad de participar en foros donde se debate algún aspecto relacionado con el patrimonio cultural. Acuden a estos macro-portales navegantes desorientados, en busca de un orden al que están acostumbrados en el mundo real y, muchas veces, lo que encuentran es una estructura ordenada con contenidos claramente desorganizados. Probablemente, los portales más emergentes son aquellos vinculados a un único campo del saber, a una temática concreta. En este sentido, cada vez son más los portales que tratan el tema del patrimonio cultural en Internet. Precisamente en estos portales temáticos, encontramos una estructuración mucho más tradicional, pero también sistematizada, del conocimiento. Habitualmente, la información contenida en estos portales y los enlaces que podremos encontrar, han sido cuidadosamente elaborados por profesionales o por particulares que poseen cierto interés por el tema, aunque esto no es así en la totalidad de los casos¹¹⁰.

RUTAS, RECORRIDOS, ITINERARIOS

Internet es, en palabras de Santiago Muñoz, "un acontecimiento tecnológico y cultural extraordinario. Permite la integración potencial de textos, imágenes y sonido en un mismo sistema que puede ser interactivo desde infinidad de puntos situados en cualquier lugar del mundo. Se puede, además, elegir el tiempo en que se desea actuar (real o demorado). El vehículo que permite ese tráfico es una red extendida por toda la Tierra, compuesta de múltiples fragmentos conectados entre sí (cables telefónicos, figuras ópticas, ondas de radio, conexiones vía satélite y líneas submarinas). Es la infovía, la telaraña mundial, como habría que traducir literalmente el nombre inglés de la más importante de sus aplicaciones: World Wide Web (WWW)"¹¹¹. Este mismo autor nos explica cómo Internet ha puesto de moda el caos como forma de organización¹¹².

¹⁰⁸ Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos. Pp. 14

¹⁰⁹ Siempre existe una sombra que acompaña al propio medio, que puede significar ausencia de rigor

¹¹⁰ En este sentido, conviene buscar una firma, un nombre o una entidad que se responsabilice de la realización de la página web

¹¹¹ Muñoz Machado, S. (2000). *La regulación de la red. Poder y Derecho en Internet*. Madrid: Taurus. Pp. 7

¹¹² Op. Cit. Pp. 34

En efecto, podemos comprobar cómo Internet no tiene una organización centralizada, sino múltiples fragmentos, cuyas posibilidades de conexión son infinitas, tantas como individuos y opciones. Se puede acceder a la misma información por miles de rutas diferentes. Se puede asociar esa información en cadenas muy diversas, a las que además se les pueden dar múltiples interpretaciones... Todo ello nos indica que la Red no posee un esquema, lo que permite desconocer el destino, la dirección en el desarrollo del aprendizaje; por eso, su evolución a corto y medio plazo dependerá de las empresas, de los usuarios, de los avances en la tecnología de la comunicación y de las nuevas políticas que los diferentes gobiernos permitan y potencien para Internet. El impacto de Internet en la sociedad actual está cambiando todos los ámbitos de nuestra vida, afectando a la forma en que trabajamos, nos divertimos, nos relacionamos, aprendemos, etc. Por su parte, la pedagogía también ha evolucionado hacia nuevas formas de concebir la educación, fomentando cada vez más la participación del alumno, el aprendizaje colaborativo y la interdisciplinariedad. Así, se crea un nuevo espacio educativo que ofrece una serie de procedimientos de enseñanza-aprendizaje innovadores, basados en un conjunto de medios que, utilizando un mismo canal físico de transporte, comunican de forma multidireccional a las masas. Además, la rapidez con la que se transforma y crece la Red, está dotando a la educación de la flexibilidad de la que en muchas ocasiones ha carecido para acomodarse a los nuevos contextos culturales. Internet es el gran barco de la comunicación y la información. En tiempo real conectaremos con cualquier lugar y obtendremos la información necesaria; es, por eso, el medio de transporte más rápido. Además, permite el trabajo con información audiovisual permitiendo operar, simultáneamente, con el sentido de la vista y el oído. Se favorece, así, no sólo la multiplicidad de estímulos, sino la comunicación de la información en un formato más próximo a nuestra realidad y, es de suponer, que más fácilmente cognoscible.

CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES CULTURALES EN INTERNET

Si entendemos el patrimonio cultural como una selección de bienes y valores de una cultura que forman parte de la propiedad simbólica o real de determinados colectivos, que permiten procesos de identidad individual y colectiva, y que contribuyen a la caracterización de un contexto¹¹³, parece posible pensar se puede mediar en alguno o en todos estos procesos de "construcción" del patrimonio cultural. En este sentido, una de las aportaciones más notables de Internet es que permite la creación y el funcionamiento de comunidades virtuales; grupos de personas que comparten intereses y que se comunican e interactúan en un espacio cibernético creado mediante aplicaciones telemáticas. Si Internet es un medio de comunicación y la comunicación entre las personas es la base de todo proceso educativo, parecen estar surgiendo nuevos contextos comunes para el patrimonio cultural.

ESPACIOS Y LUGARES EN LA RED

Desde estos presupuestos, entender Internet como espacio de comunicación nos remite a una doble orientación: por una parte, plantear el escenario común para la

¹¹³ Hernández, F. (2002). *El patrimonio cultural: la memoria recuperada*. Gijón: Trea.

comunicación (Internet como lugar); y, por otra parte, implicar la Red en el mundo simbólico de quienes establecen la comunicación, configurándolo como punto de encuentro entre ambos (Internet como espacio). Esta doble vertiente abre un gran abanico de posibilidades educativas la Red que, en última instancia, tratarán de hacer posibles o mejorar los procesos de comunicación entre sus colecciones y los diferentes espectadores. En estos nuevos contextos, espacios o lugares, las relaciones humanas suceden a varios niveles, que podemos sintetizar de acuerdo a los siguientes puntos: relaciones de enseñanza-aprendizaje, relaciones entre individuos de diferentes edades, relaciones entre individuos de diferentes culturas y, por último, relaciones entre individuos de diferentes condiciones físicas y psíquicas.

HACIA LA INTERCULTURALIDAD

"La comunicación intercultural pone en relación dos conceptos que deberían ir intrínsecamente unidos como son comunicación y cultura"¹¹⁴.

Es precisamente la idea de la interculturalidad, visible en los procesos de conocimiento e intercambio simbólico de patrimonio cultural¹¹⁵, lo que nos permite enseñar y aprender las memorias colectivas que actúan como campo de intersección de diferentes contextos y, por tanto, de diferentes patrimonios. A partir de este esquema, se puede desarrollar la secuencia de acciones en torno al patrimonio cultural, que será significativa en la medida que comprendamos estas acciones en nuestra memoria personal, para proyectarlas en lo que aprendamos como memoria colectiva, con la que pretendemos estar ligados emotiva y cognitivamente. En definitiva, se trata de aproximarse al patrimonio desde los puntos de encuentro, desde los nexos que, indudablemente tienen su origen en lo personal y su final en lo intercultural.

Todo ello nos permite favorecer el conocimiento de los diferentes ámbitos del patrimonio cultural, beneficiar la caracterización de las culturas a partir de su patrimonio cultural, generar procesos de identidad individual y colectiva a partir del patrimonio cultural en sus diferentes dimensiones, construir una memoria individual y colectiva que tome en consideración los bienes y valores del patrimonio cultural, mejorar el conocimiento de las culturas del pasado a partir de sus vestigios materiales y, también, desarrollar actitudes de respeto y valoración hacia lo ajeno, evitando etnocentrismos. Y todo ello conduce, en última instancia, al establecimiento de la comunicación entre diferentes culturas a partir de la definición de un patrimonio intercultural.

POSIBILIDADES DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN LA RED. ANÁLISIS DE CASOS

Parece posible pensar que la enseñanza del patrimonio cultural encuentra en Internet un espacio específico, que lejos de reproducir las posibilidades del aula o de espacios no formales, presenta una serie de potencialidades que, aprovechadas, suponen

¹¹⁴ Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos. Pp. 32

¹¹⁵ Procesos que forman parte de todo aprendizaje de la historia, el arte, la etnografía, etc. de otras culturas.

un verdadero punto de encuentro para el conocimiento, la difusión y la comunicación del patrimonio cultural.

COMUNICACIÓN. LA INFORMACIÓN

Como hemos apuntado, Internet encarna el sueño de la comunicación y la información, pues en tiempo real podemos conectar con cualquier lugar del mundo y obtener la información necesaria sin desplazarnos. Como es sabido, en un entorno virtual la comunicación se lleva a cabo a través de diferentes herramientas telemáticas que podremos clasificar en función de dos variables: la temporalidad comunicativa que permiten y el tipo de datos que transmiten. Tal diversidad exigirá a los participantes en el entorno de formación, una capacitación para su manejo técnico, así como un conocimiento de las posibilidades y exigencias comunicativas de cada una de ellas. (Cabrero, 1999). Por eso, podemos saber rápidamente dónde se encuentra ubicada determinada pieza artística, quién fue su autor, qué exposiciones se están celebrando en el mundo sobre determinado artista o temática, cuál es la ficha técnica de determinada pieza, cuál es la bibliografía existente sobre determinado momento de la historia, etc. Y todo ello sin desplazarnos, en ocasiones de forma simultánea¹¹⁶ y, si acudimos a Webs oficiales o de los propios museos, de forma fiable. Esto permite que conozcamos rápidamente el patrimonio cultural sobre el que deseamos obtener información y permite, por esto mismo, que determinado organismo que gestione elementos patrimoniales, pueda dar a conocer su actividad y su colección a más personas, en más lugares del mundo y, en ocasiones, también de forma más accesible a los conocimientos generales.

DIFUSIÓN. EL TURISMO CULTURAL

En directa relación con los medios de masas y esta posibilidad del conocimiento múltiple y simultáneo, aparece la difusión del patrimonio. Lo cierto es que este propósito debe ser tratado con cautela porque encierra en sí mismo el peligro de su propia destrucción. La difusión puede ser entendida como sinónimo de propagación, extensión; de este modo, la difusión del patrimonio cultural pretendería dar a conocer, cada vez a un mayor número de público, el contenido de ese legado. Lógicamente, para darlo a conocer, debe emplear una serie de recursos que necesariamente estarán guiados por unos principios de índole comercial asociados a la cantidad; esto no debe ser incompatible con planteamientos de calidad o, si se prefiere, cualidad. Es decir, no sólo es importante cuánto patrimonio deseamos difundir sino de qué manera, cómo y por qué. Pero la difusión también puede ser entendida como divulgación, lo que incluye la publicación, la introducción en los circuitos de comunicación (masivos o no, tecnológicos o no) y, de un modo extremo, a planteamientos de propaganda y publicidad. Términos que no sólo adquieren tintes comerciales sino, inevitablemente políticos. No se trata de rechazar estos usos, sino todo lo contrario, legitimarlos por lo que tienen de fundamentales en la gestión del patrimonio cultural. Lo que sí sería deseable en términos educativos, es tratar de separar estas dos vías, tendiendo a ofrecer una difusión en la que se hayan eliminado los valores ajenos a su dimensión cultural. Para poder ofrecer este patrimonio en estado "cultural", se precisa una labor previa de detección de esos valores y de supresión de los mismos. Es en estos casos donde la figura del mediador se vuelve necesaria, para participar con otros profesionales con el

¹¹⁶ Entrando en varias páginas simultáneamente

fin común de conseguir esa adaptación. Su aportación iría básicamente en la línea de la transmisión pedagógica de ese patrimonio.

EXPOSICIÓN. MUSEOS VIRTUALES / MUSEOS DIGITALES

Cada vez más museos cuentan con su propia página Web donde muestran, si no toda su colección, sí al menos una selección significativa de la misma. Museos como el Withney, el Metropolitan o el Guggenheim entienden la Red como una proyección de sus espacios y colecciones, donde, además de desarrollar gran cantidad de actividades, proponen nuevos espacios expositivos para dar cabida a formas de expresión artística emergentes¹¹⁷. Pero, volviendo al patrimonio histórico, encontramos que, además del empleo de Internet como lugar de exposición, algunos museos existen únicamente en Internet, sin un espacio físico real de referencia. Encontramos, así, colecciones particulares, museos imaginados a partir de edificios públicos, etc. Precisamente la arquitectura y el urbanismo encuentran en Internet, por su carácter público, una gran difusión y repercusión, hasta el punto de poder introducir en un buscador el nombre o autor de determinada edificación y aparecer una lista de páginas asociadas a él, en las que se comentan o se muestran imágenes. No quisiéramos cerrar este capítulo sin hacer mención a la página Web de la UNESCO, www.unesco.org, donde es posible conocer el patrimonio de la Humanidad en un mapa interactivo donde, primero por continentes y después por países, podemos acceder a los bienes más significativos de nuestra cultura. Estaríamos, en este caso, ante el gran museo, el gran contenedor de los grandes hitos de la Humanidad.

EDUCACIÓN. PROYECCIÓN DEL AULA / GUÍAS PARA EL APRENDIZAJE

El *aula virtual* es el concepto que agrupa actualmente las posibilidades de la enseñanza en línea en Internet. Un aula virtual es un entorno de enseñanza-aprendizaje basado en un sistema de comunicación mediada por ordenador. Sin embargo, el conjunto de aplicaciones informáticas disponibles actualmente en Internet, adecuadamente integradas, nos permite crear un entorno muy variado en formas de interacción y, por tanto, muy flexible en estrategias didácticas. Se trata de ofrecer a distancia las mismas posibilidades de comunicación que existen en un aula real. Comprende "espacios" cibernéticos para las clases, la biblioteca, el despacho del profesor para la tutoría personalizada, el seminario para actividades en pequeño grupo, el espacio de trabajo cooperativo, e incluso, la cafetería.

Por otra parte, en la Red podemos encontrar páginas educativas de gran utilidad que nos facilitan recursos para el aula, unidades didácticas específicas sobre un tema, propuestas e intercambio de experiencias, etc. Es decir, la Red se convierte en un lugar donde poder encontrar aportaciones de personas con las que compartimos intereses de enseñanza. En este sentido, la página Web del CNICE, dentro de la página del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, propone soluciones creativas y seleccionadas por su innovación en la enseñanza de diferentes materias. Algunas páginas como la de la fundación "La Caixa", proporcionan un espacio interactivo donde se han diseñado actividades pensadas para que los más pequeños aprendan cuestiones vinculadas al patrimonio al tiempo que se divierten. No debemos olvidar en esta proyección educativa del patrimonio cultural, la labor que desempeñan algunos museos

¹¹⁷ Nos referimos a creaciones pensadas únicamente para estar ubicadas en Internet. El Withney tiene, en este sentido, un espacio específico en la red.

en la Red; nuevamente el Withney en Nueva York, representa un hito, con una gran diversidad de ofertas educativas, para conocer pero también para aprender desde casa, desde cualquier lugar del mundo.

CONCLUSIONES

Hemos podido comprobar cómo Internet, lejos de suponer un sustituto o una proyección de la enseñanza del patrimonio cultural en los ámbitos educativos formales o no formales, plantea una especificidad que le convierte en un medio complementario, especialmente diseñado para efectuar aprendizajes informales, pero que también puede ser utilizado como recurso de apoyo para el aula, como vía de proyección de un museo o, simplemente, como fuente de información específica. En todos estos casos, conviene considerar que, al igual que otros contextos de enseñanza-aprendizaje, Internet presenta una serie de potencialidades y debilidades que una acción educativa centrada en el patrimonio cultural debe conocer para aprovechar o compensar.

EL PATRIMONIO BURGALÉS. EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS PARA ADULTOS.

Emilio Jesús Rodríguez Pajares
unipec.hu@terra.es

Universidad de Burgos.

Domingo Ortega Gutiérrez

Universidad de Burgos.

INTRODUCCIÓN.

En el año 1954, en la Convención de la Haya fue la primera vez que con carácter internacional se empleó la expresión bienes culturales vinculada a la preservación de los mismos en caso de guerra. Dicha reunión, que fue organizada por la UNESCO y cuyo texto final España ratificó seis años más tarde, aludía a la importancia que para todos los países del mundo tenía la conservación del patrimonio cultural, lo que obligaba a adoptar medidas de protección con carácter internacional. En su primer artículo se establecía que era un bien cultural, con independencia de su origen y propietario.

En 1963 fue la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa la que solicitó una acción dirigida a la protección del patrimonio arquitectónico europeo. En 1969 se reunió en Zurich una conferencia de Ministros europeos responsables de la conservación del patrimonio arquitectónico, y se consiguió así despertar una atención política sobre la cuestión, creando las bases para la constitución de un "Comité para los Monumentos y los Sitios" y para el que fue Año europeo del Patrimonio Arquitectónico, que se celebraría en 1975. Estuvo precedido y acompañado por una importante campaña para sensibilizar y promover la participación en el complejo problema de autoridades gubernamentales, organismos locales y toda la sociedad civil. Con anterioridad al Año europeo tuvieron lugar dos encuentros, el primero en Edimburgo y el segundo en Bolonia; en este último se definió el corpus doctrinal del Consejo de Europa "Carta europea del patrimonio arquitectónico" adoptada por el Comité de Ministros, órgano directivo del Consejo de Europa. En este documento se arbitraron un conjunto de medidas que trataron de asegurar la perennidad del patrimonio cultural inmobiliario.

PATRIMONIO Y LEGISLACIÓN.

Esa sensibilidad de manifiesta protección del patrimonio queda reflejada en la Constitución Española de 1978, en su artículo 46 se indica que "Los poderes públicos garantizarán la conservación y promoverán el enriquecimiento del Patrimonio histórico, cultural y artístico de los pueblos de España y de los bienes que lo integran, cualquiera que sea su régimen jurídico y su titularidad. La ley penal sancionará los atentados contra ese patrimonio". Pero al observarse por parte del legislador el deterioro de nuestro

Patrimonio bien por ruina o pérdida, y siguiendo el dictado de la Carta Magna se vio obligado a elaborar la Ley 13/1985 de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español. Para ésta, nuestro Patrimonio histórico "es el principal testigo de la contribución histórica de los españoles a la civilización universal y de su capacidad creativa contemporánea". En esta concepción se ligan pasado y presente en el concepto de cultura a la vez que se plantea un programa de futuro: "la protección, enriquecimiento y transmisión a generaciones futuras de los bienes que lo integran, constituyen obligaciones fundamentales que vinculan a todos los poderes públicos".

En los últimos años, con un estado de bienestar más consolidado, se ha advertido en la opinión pública española un creciente interés por los temas referidos a la conservación y restauración del patrimonio histórico-artístico. No conviene olvidar que el artículo 8 de la Ley de Patrimonio Histórico da entrada a la legitimación popular, pues las personas que observen el peligro de destrucción o deterioro de un bien integrante del Patrimonio "deberán, en el menor tiempo posible, ponerlo en conocimiento de la Administración competente, que comprobará el objeto de la denuncia y actuará conforme a la Ley". Esta preocupación se ha manifestado de muy diversas formas, abarcando desde la colaboración económica en planes de salvaguarda y recuperación de ciertas obras -Plan Director de Restauración de la Catedral de Burgos-, al patrocinio por parte de empresas y entidades privadas de numerosos proyectos de restauración -Fundaciones, Bancos, Cajas de Ahorro, etc.-, hasta la reivindicación masiva, las manifestaciones callejeras y las medidas de presión ante los responsables de la administración cultural por parte de colectivos ciudadanos sensibles al Patrimonio Cultural.

PATRIMONIO Y EDUCACIÓN.

Pero cada día comprobamos que para la defensa del patrimonio histórico-artístico no son suficientes las leyes, los acuerdos y las buenas intenciones. Ha de haber además una cuidada educación de todos. Se deberán establecer métodos de aprendizaje sobre cómo enseñar el patrimonio en las escuelas, institutos, centros de formación de adultos, universidades populares, centros de acción social, asociaciones, etc. o promover campañas de divulgación por medio de conferencias, exposiciones, folletos, carteles, conciertos, actos culturales, publicaciones, etc. para que crezca cada vez más el gusto y la sensibilidad artística en todas las franjas de edad de los ciudadanos; además se debe procurar una buena formación de las personas que trabajen o estén directamente implicadas con el patrimonio. Sin embargo, y curiosamente, tal interés no ha sido adecuadamente atendido desde el ámbito educativo tal y como señala Morales (1996), "pues no se ha procurado la formación de verdaderos profesionales que, desde las distintas disciplinas académicas, fueran capaces de dar a tiempo las respuestas adecuadas a los múltiples aspectos que inciden en la conservación de los bienes culturales. No obstante, algo se ha hecho, aunque se pueda considerar insuficiente. Prueba de ello es la inclusión, en los planes de estudio las licenciaturas de Historia del Arte y Patrimonio Histórico-Artístico".

La pedagogía del Patrimonio -de acuerdo con la definición establecida por el Consejo de Europa- es una educación fundada en el Patrimonio Cultural, que integre métodos activos de enseñanza, una colaboración entre educación y cultura, así como la posibilidad de poder contar con los instrumentos más diversos de expresión y comunicación. De este modo, la pedagogía del Patrimonio debe referirse no sólo a la realidad física y el estudio histórico-artístico de los elementos y conjuntos que lo integran, sino muy especialmente, a la función que los mismos han desempeñado dentro

de las sociedades humanas que los crearon y han mantenido hasta este momento; a las interacciones culturales, sociales y económicas a que han dado lugar a lo largo de la historia y al consecuente interés por su conservación, puesta en valor e integración en nuestro sistema de vida actual.

Debe existir un compromiso para que el hoy denominado Patrimonio Cultural que abarca no sólo el patrimonio arquitectónico y arqueológico, sino también los paisajes culturales, los bienes muebles y el patrimonio intangible no se pierda, ni se enajene, ni se disperse, ni quede oculto e inaccesible y se de a conocer a todas las personas cada vez más.

El propósito de la primera parte de nuestra comunicación es reflejar a través de su enumeración, explicación y valoración las experiencias didácticas relativas al patrimonio realizadas en la ciudad de Burgos, organizadas tanto por entidades públicas como privadas de la capital. Los destinatarios han sido principalmente los alumnos de Historia Universal de Arte de la Asociación para el Fomento de Educación de Adultos. En la segunda parte, conscientes de los fenómenos de abandono del medio rural castellano, motivados por un cúmulo de circunstancias que no analizaremos en esta comunicación (despoblación, desidia de las administraciones competentes, envejecimiento de la población, carencias de recursos económicos, etc.) nos ha impulsado a elaborar una experiencia didáctica de estudio y divulgación de un patrimonio afectado, como es el del románico religioso de nuestros pueblos. Son bastantes los ejemplos analizados en los que la iglesia camina hacia su ruina total y desaparición, algunos de ellos están catalogados por la propia Administración Territorial como Bienes de Interés Cultural.

ASOCIACIÓN PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS.

De conformidad con lo dispuesto en la Ley de Asociaciones de 24 de diciembre de 1964, se constituyó en Burgos la Asociación para el Fomento de la Educación de Adultos. Se creó en 1985 en el Centro de Educación de Adultos "Victoriano Crémer", nombre de uno de nuestros mejores escritores españoles contemporáneos. Surgió como respuesta a una demanda de los alumnos que cursaban Graduado Escolar y que habiendo alcanzado la titulación básica querían mantener contacto con el Centro y realizar otro tipo de actividades. En 1987 la Asociación de alumnos y ex-alumnos de Educación de Adultos se transformó en la Asociación para el Fomento de la Educación de Adultos -AFEA- para dar acogida a todo tipo de individuos que no necesitaban ser o haber sido alumnos del Centro.

Fomento de Educación de Adultos se configuró como una asociación dedicada a la enseñanza de carácter no gubernamental y sin ánimo de lucro, eminentemente benéfica y cultural. En sus dieciocho años de funcionamiento se han organizado actividades para el perfeccionamiento y reciclaje profesional; se ha facilitado la formación necesaria para la obtención de títulos académicos y de acceso a otros estudios y se han intercambiado con otros Centros, Instituciones y Asociaciones información y experiencias educativas. Dentro de las áreas programadas, el patrimonio y la enseñanza de las ciencias sociales han ocupado un puesto relevante, principalmente por el amplio número de alumnos matriculados en los cursos ofertados: Historia Universal del Arte, Historia Universal, Historia de España, Geografía de España, Patrimonio y sus tipos, Historia de la Música, Geografía de Burgos, La política a lo largo de la historia, La historia de la política en la España Contemporánea, Hechos históricos relevantes del

siglo XX, Pautas para distinguir la evolución del retablo, Monumentos de Burgos, El románico burgalés.

Cada año son más de 300 las personas matriculadas en la actividad de Historia Universal del Arte entre los ocho turnos repartidos a su vez en cinco niveles, tanto en horarios de mañana, tarde y noche. Se pretende que en el transcurso de cinco años asistiendo dos horas a la semana el participante en esta materia adquiera unos conocimientos de forma ordenada y global de las manifestaciones artísticas surgidas desde la prehistoria hasta finales del siglo XX. El perfil del alumnado es preferentemente femenino, predominando la franja de edad de 40 a 65 años. El nivel de estudios de estas personas es medio-alto y sus profesiones, en la mayor parte de los casos, nada tienen que ver con el mundo de las ciencias sociales. Muchos son los objetivos específicos que se pretenden alcanzar en estas clases: valorar el arte como fuente de saber, y como herencia que debemos transmitir a las futuras generaciones; diferenciar y apoyar todas aquellas manifestaciones culturales y artísticas que permitan avanzar en el entendimiento del propio ser humano; estudiar y conocer el arte como medio para proteger y mejorar la conservación del patrimonio histórico-artístico; conocer las formas de expresión artística y cultural de las sociedades alejadas en el espacio y en el tiempo; superar la inadecuada identificación del Patrimonio Histórico como algo vetusto y pasado de moda, resaltando, por el contrario, su capacidad para mejorar la calidad de vida, al ser integrado en la vida cotidiana de los ciudadanos; y valorar los restos y vestigios del pasado que existen en nuestro entorno, como manifestaciones valiosas de nuestra experiencia y memoria colectiva, y disposición favorable a actuar de forma que se asegure su conservación.

La metodología empleada para el desarrollo de esta y otras actividades del área de las ciencias sociales es abierta, activa, participativa, grupal, socializadora, flexible, creativa, dinámica, lúdica, motivadora, interdisciplinar y crítica. Para su impartición se cuenta con un aula multimedia - proyector con pantalla gigante al que está conectado un ordenador con lector de CD-ROM, un vídeo VHS, un vídeo digital y un reproductor de cdi-. Tanto imagen como sonido son de enorme calidad. También se disponen de proyectores de diapositivas así como una amplia colección de filmas, cdis, videos,...

Además de las clases presenciales los alumnos participan de manera extraescolar en experiencias didácticas vinculadas con el patrimonio más cercano, bien sean organizadas por el profesorado de la propia Asociación o sean desarrolladas por instituciones tanto públicas como privadas de la ciudad.

ESCENARIOS DE LA CAPITAL. PROGRAMAS DIDÁCTICOS RELATIVOS AL PATRIMONIO CULTURAL.

El Ayuntamiento de Burgos en su oferta educativa "*La ciudad también enseña*" por medio de sus propios educadores trabaja programas didácticos relativos al Patrimonio Cultural, en los que pueden participar alumnos de Primaria, Secundaria, Bachillerato y Adultos. Conviene recordar que Burgos, como ciudad educadora, asume todos los principios de la Declaración de Barcelona donde se redactó en 1990 la Carta de las ciudades educadoras. La ciudad impulsa un amplio abanico de iniciativas educadoras y la enseñanza del patrimonio se convierte en una de las principales. Para poner en marcha estos programas colaboran tanto instituciones públicas- Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León, Patrimonio Nacional, Museo de Ciencias Naturales de Madrid- como privadas -Arzobispado y Asociaciones-.

En el primer programa: El Ayuntamiento abre sus puertas. Se ofrece la posibilidad de conocer el rico patrimonio municipal histórico-artístico restaurado utilizándolo como recurso didáctico para el estudio de la historia de la ciudad. Se incluyen las siguientes visitas guiadas:

- Arco de Santa María. Se pretende explicar parte de la historia de Burgos utilizando sus numerosos elementos artísticos como recursos educativos.
- Palacio de Castilfalé: La visita a este palacio municipal permite conocer la importancia de la ciudad en el siglo XVI pudiendo contemplar elementos arquitectónicos propios de la época.
- Monasterio de San Juan. Monumento municipal enclavado en pleno Camino de Santiago que hará comprender como la Ruta Jacobea marcó la historia y desarrollo urbano de la ciudad durante cientos de años. Es sede desde 1968 del Museo Municipal del pintor burgalés Marceliano Santamaría.
- Teatro Principal. Último edificio municipal restaurado que sirve como recurso didáctico para conocer la vida social y cultural del siglo XIX y la reciente historia burgalesa.

En el segundo programa: La ciudad abre sus puertas. Se pretende difundir el conocimiento de la historia de Burgos visitando los principales monumentos histórico-artísticos de la ciudad:

- Monasterio de las Huelgas Reales: Panteón regio de los fundadores Alfonso VIII y Leonor de Plantagenet. Permite comprender a través de su estudio la historia de la Abadía Cisterciense Femenina más importante de la Península.
- Monasterio de San Pedro de Cardeña. Su visita tiene especial relevancia para el conocimiento de la vida de un ilustre burgalés, el Cid Campeador.
- Cartuja de Miraflores. Los aspectos artísticos de este monasterio cartujano son claves para comprender la importancia del último gótico en nuestra ciudad.
- Museo de Burgos: Instalado extramuros, en lo que fueron tres de las casas de las principales familias burgalesas del siglo XVI (Miranda, Iñigo Angulo y Melgosa). Este edificio acerca al alumno a los vestigios culturales de civilizaciones pasadas en nuestra provincia. El programa didáctico desarrollado por los educadores del Ayuntamiento se centra en uno de los múltiples aspectos que están aquí representados: los asentamientos romanos en la provincia de Burgos.
- Catedral de Burgos. Verdadero emblema de la ciudad, se trata de un edificio de traza fundamentalmente gótica, cuya construcción tuvo lugar entre los siglos XIII y XVI, en el que trabajaron los más notables arquitectos y escultores de la época. Con este programa se pretende que los visitantes conozcan las características y los elementos fundamentales del estilo gótico, y cómo el paso del tiempo ha hecho de este edificio una muestra de estilos artísticos que le ha valido el título de patrimonio de la humanidad.
- Iglesia de San Gil. El Ayuntamiento no desarrolla ningún programa didáctico concreto en este templo, sólo desempeña una función de intermediario entre el centro escolar y la iglesia de San Gil, una de las mejores construcciones parroquiales de Castilla.
- Iglesia de San Esteban. Similar al caso anterior es la función que realiza el Ayuntamiento en la visita de esta construcción gótica de los siglos XIII y XIV, que alberga en la actualidad el Museo del Retablo.

En el tercer programa: Cultura y Patrimonio. Se pretende difundir los aspectos patrimoniales más importantes de Burgos:

- Taller de prehistoria. En una ciudad como Burgos, que en un futuro se convertirá en sede de los estudios mundiales de la Evolución Humana, es importante aportar una

imagen de la Evolución con actividades divertidas, participativas y con un buen material didáctico. En este taller en el que colabora la Asociación Paleorama se pretende que los visitantes adquieran un conocimiento global de la Evolución Humana, sitúen en esa secuencia general los descubrimientos de Atapuerca y descubran el comportamiento social del hombre prehistórico: vivienda, alimentación, relaciones sociales, manifestaciones culturales, etc.

- Atapuerca. Con este programa se quiere acercar a los alumnos a los descubrimientos antropológicos de la Sierra de Atapuerca que permiten conocer los cambios biológicos y culturales que se han ido produciendo a lo largo del tiempo. Comprenderán el proceso de formación de los fósiles, los manipularán, los identificarán e incluso podrán hacer moldes de algunos de ellos. El programa está organizado por la Asociación Cultural Acahía, cuenta con la colaboración de la Junta de Castilla y León y el Museo de Ciencias Naturales de Madrid. El Ayuntamiento financia el transporte ya que se realiza en los propios yacimientos y costea parte del programa.

- Tras las huellas del Cid. Es un programa interdisciplinar diseñado para conocer mejor la historia y la leyenda del héroe castellano por excelencia. Recorriendo los diferentes monumentos y lugares de la ciudad que están relacionados con Rodrigo Díaz, se profundiza en el Burgos de la época del Cid y se acerca a este legendario personaje medieval conociendo más a fondo la historia de una España cristiana que lentamente se va imponiendo a una dividida España musulmana.

- Un alto en el camino. Consiste en convertir a los participantes en peregrinos por unas horas. Se pretende que tengan un conocimiento de la ruta jacobea a su paso por la ciudad de Burgos a través de la experiencia del caminante, deteniéndose en los enclaves artísticos, asistenciales, culturales o anecdóticos más significativos. Los objetivos principales del programa son: Conocer la influencia del Camino de Santiago en el desarrollo histórico, geográfico y cultural de la ciudad de Burgos; y valorar la importancia y trascendencia de esta ruta cultural.

En el cuarto programa. Bibliotecas y archivos es primordial destacar dentro de los que se ofertan el titulado "Un archivo para todos". Se visita el Palacio de Castilfalé, sede del archivo municipal. Se analiza su evolución, desde su construcción hasta su restauración, relacionándolo con la historia de la ciudad. Posteriormente se explica qué es un archivo, para qué sirve, cómo se pueden utilizar los fondos documentales del Archivo Municipal de Burgos, su interés para los ciudadanos e investigadores, la integración del archivo en la vida pública y administrativa de la ciudad. Además se visita la exposición documental permanente, momento en el que se habla de lo que son los documentos, los soportes documentales, las nuevas tecnologías. Se orienta al participante sobre las formas de acceso al archivo. Finalmente se enseña el departamento de fotografía y microfilmación y un depósito documental explicando las diferentes formas de instalación y almacenamiento y los sistemas de seguridad. Entre los objetivos que propone este programa destacan: convertir el archivo en un verdadero difusor del patrimonio documental que conserva y favorecer el interés por los documentos de manera que se traduzca en una actitud de respeto hacia el patrimonio documental y hacia nuestra identidad cultural.

Cada año que transcurre han sido más los alumnos de todos los niveles educativos que han participado en los variados programas didácticos organizados por el Ayuntamiento de Burgos en su oferta educativa "La ciudad también enseña". Aunque no todos los proyectos que desarrolla este programa están dirigidos a alumnos adultos es una espléndida oportunidad para acercarlos gran parte del Patrimonio Cultural de la

ciudad de Burgos. Algunas de estas satisfactorias experiencias han servido de punto de partida para profundizar en la elaboración de otras propuestas didácticas por parte del Departamento de Ciencias Sociales. Valgan como ejemplo, el programa conducente a estudiar los diferentes estilos artísticos –Renacimiento y Barroco- en la Catedral de Burgos, ampliando el proyecto de los educadores del Ayuntamiento que sólo contemplan el estudio del gótico.

Para las próximas campañas de esta oferta educativa sería de interés que algunos de los programas se adaptasen también a los adultos y que se profundizase en otros aspectos más concretos. Sirva como ejemplo, la posibilidad de ampliar en el Museo de Burgos el estudio de los vestigios culturales de civilizaciones pasadas en nuestra provincia – Prehistoria y Megalitismo, Arte de la Edad Media, Pintores burgaleses,...-

EXPERIENCIA DIDÁCTICA PARA ADULTOS. "RUTAS POR EL ROMÁNICO BURGALÉS".

Una vez evaluados los programas didácticos organizados tanto por las mencionadas instituciones y asociaciones, nos vimos en la necesidad de trabajar en una experiencia didáctica concreta puesto que al explicar el arte románico eran muchas las carencias observadas. Se sopesó en primer lugar la importancia de este estilo artístico en la provincia, no obstante es la que mayor número de restos románicos atesora (Pérez Carmona). Sin embargo, eran demasiadas las trabas para realizar una salida práctica con los alumnos. Desde la dificultad para que el día fijado estuviese la iglesia abierta y poder así analizarla hasta la inexistencia de paneles explicativos, ni folletos, ni una simple hoja fotocopiada que nos informara de la historia y del arte del templo elegido. La carencia de monografías de los templos románicos, de rutas con interesantes contenidos sobre este estilo artístico en Oficinas de Turismo, en Centros de Iniciativa Turística, en los Ayuntamientos, etc. era una evidencia constatable. Todo este cúmulo de circunstancias junto al lamentable estado de conservación de muchos de los templos impulsó en el año 1996 esta experiencia didáctica titulada "Rutas por el románico burgalés" que se ha ido ampliando durante los años siguientes.

El objetivo primordial de estas experiencias didácticas para adultos era dar a conocer de una forma amplia y divulgativa rincones del amplísimo patrimonio románico burgalés. El patrimonio religioso tiene y es un valor social y cultural. Es el testimonio que habla por sí mismo de unas generaciones, que supieron poner no sólo el sacrificio de su trabajo y ahorro, sino lo más valioso de su ingenio y de su fe, al servicio de Dios y enriquecimiento del arte, de la cultura en todas sus ramas, del más acendrado humanismo. Las fases de este trabajo han sido las siguientes:

- Seleccionar el itinerario a estudiar. Para configurar el itinerario artístico se consultó un mapa de la provincia de Burgos que indicase la existencia de edificios románicos y algún estudio concreto sobre el románico provincial (Pérez Carmona, 1975). Los criterios de selección fueron cuatro: determinar el número de templos que componían la ruta puesto que estaba pensada para realizarse en una jornada completa; diferente estado de conservación de algunos de los edificios señalados; proximidad geográfica de las iglesias que nos permitieron establecer con seguridad relaciones entre ellas; y sobre todo, que fueran edificios que contasen con elementos artísticos singulares -arquitectura (monasterio o iglesia-concejo), escultura, iconografía, pilas bautismales, imaginería, sepulcros- para obtener por medio de su estudio un mayor aprovechamiento didáctico. Así, en las experiencias didácticas realizadas se han hecho los siguientes estudios: Románico popular del Noreste de la Bureba, Ruta de las portadas románicas burgalesas,

Románico del Valle de Valdivielso y Manzanedo, Románico del Suroeste de la Bureba y Románico del Valle de Mena.

- Análisis teórico. Este trabajo teórico consistió en la lectura de una bibliografía tanto general como particular que hiciera referencia al románico de la zona elegida. Esta búsqueda de las referencias bibliográficas se realizó en las diferentes bibliotecas de la ciudad. De obligada lectura fueron también algunos de los estudios generales sobre románico español. Además debieron consultarse Cartularios de los monasterios más importantes así como cualquier libro de Historia Medieval que nos pudiera dar algún testimonio histórico sobre la localidad en la que se ubicaba el edificio o referencia del propio templo.

- Labor de campo. Completada la labor bibliográfica y documental, el siguiente paso consistió en analizar in situ el edificio. Para ello se había elaborado previamente en el gabinete una ficha con los aspectos a tener en cuenta a la hora de describir todas las iglesias. Introducción: Advocación del templo, término municipal, localización y acceso, emplazamiento y entorno, función actual. Descripción del edificio: aparejo y materiales, planta, soportes, abovedamiento, ábsides, torre o espadaña, portadas, vanos, decoración escultórica, revestimientos pictóricos, elementos epigráficos, marcas de cantería, grafitos y otras marcas. Construcciones anejas o integradas. Arte mueble: retablos, imaginería, orfebrería y platería, tejidos, libros, vidrio y esmalte, pila bautismal, elementos sepulcrales, estelas y otros. Fases constructivas. Cronología del edificio. Entorno arqueológico. Localización de la llave. Una vez conseguida la información determinada en la ficha con la visita al templo se unía a la información obtenida en el trabajo de gabinete para rellenar el último apartado, bibliografía y documentación.

- Estudio fotográfico. Principalmente es un trabajo de campo. Se realizaron 36 diapositivas de cada uno de los edificios estudiados. Exteriores, interiores, detalles de los elementos más destacables: portadas, capiteles, vanos, ábsides, canchillos, etc. Pero esta fase se debía completar con una labor teórica, consultando archivos fotográficos y bibliografía antigua del edificio, por si se hallaban imágenes de bienes muebles o inmuebles de la iglesia que hubieran desaparecido.

- Redacción del estudio de la ruta. Reunida toda la información obtenida a través de los trabajos de campo y gabinete se estaba en condiciones de comenzar la redacción del estudio de la ruta. Primeramente se realizó un análisis geográfico de la zona elegida y se justificó su elección. A continuación se elaboraron cada uno de los artículos que hacían referencia a las iglesias o monasterios románicos seleccionados. El orden de la exposición estaba vinculado a la propia ruta y no a la importancia de los edificios.

Todos los artículos contienen la siguiente información: Emplazamiento y entorno de la localidad, localización y acceso a la iglesia románica, advocación del templo, historia y documentación del lugar y del templo si la hubiera, descripción arquitectónica del edificio (materiales, aparejo, soportes, cubiertas, fases constructivas y cronología), análisis escultórico e iconográfico del mismo, y si se encuentran, un estudio de los elementos de culto románico (pila bautismal, ciborium, imaginería). Los textos van acompañados de fotografías a color que muestran las imágenes más atractivas de la ruta y de un mapa detallado de la zona que nos indica las carreteras para acceder a estos núcleos rurales.

- Divulgación del proyecto. Esta experiencia docente se planteó el año 1996 a organismos tanto públicos como privados de la ciudad. La idea fue recogida en principio con escepticismo pero terminaron por convencerse de que se trataba de una labor educativa importante. La elaboración de estos trabajos ha permitido dar a conocer los monumentos analizados de dos formas: una directa y que justifica toda esta labor, llevando a nuestros alumnos de Historia del Arte a estudiar in situ por medio de estas rutas la arquitectura, escultura, iconografía y elementos de culto de nuestros templos románicos. Y de una forma indirecta, gracias a la amplia tirada de ejemplares, se ha impulsado una labor de divulgación de rutas y de monumentos románicos, algunos de ellos en estado casi ruinoso.

- El material. Como indicábamos anteriormente han sido cinco las rutas del románico burgalés elaboradas en los seis últimos años. Este material didáctico ha servido para que los alumnos de Historia del Arte se acercaran a una realidad desconocida para muchos de ellos como fue, el estudio y contemplación del estado de conservación de más de treinta iglesias románicas burgalesas.

Dentro de los contenidos de 2º de Historia del Arte se pretende estudiar el arte románico tanto internacional -Francia, Inglaterra, Alemania, Italia y Portugal- como el nacional -Cataluña, Aragón, Navarra, Castilla-León, Castilla-La Mancha, Extremadura, País Vasco, Cantabria, Asturias y Galicia-, y fueron los alumnos de este 2º nivel los que tuvieron la posibilidad de acercarse al románico burgalés mediante la asistencia a un curso monográfico preparado por el Departamento de Ciencias Sociales. El curso tenía dos partes; la teórica, en la que se estudiaron aspectos como: el contexto histórico en el que surgió y los elementos sociales que lo impulsaron, cronologías, los maestros y la obra, las características arquitectónicas- emplazamientos, materiales y aparejos, plantas, soportes, cubiertas, portadas, ábsides,... -, la escultura e iconografía, pintura, elementos de culto, y por último, un análisis monográfico de los principales edificios del románico burgalés (Santo Domingo de Silos, San Quirce, Vallejo de Mena, etc.). Esta parte teórica tuvo una duración de 10 horas, y sirvió para que los asistentes obtuviesen unos conocimientos concretos del arte románico burgalés. Para la impartición de estas sesiones se emplearon diapositivas conseguidas en una minuciosa labor de campo que duró unos cuantos años, cd-rom y dvds. A los alumnos se les dieron apuntes con los textos más relevantes del curso acompañados de las plantas, dibujos y fotografías de los edificios más notables. El material aportado se completó con la entrega de las publicaciones elaboradas.

La parte práctica consistió en la realización de una de las rutas. Con esta publicación se facilitó el estudio formal y estilístico de los edificios in situ, complementando y reforzando la labor teórica y permitiendo a muchos de los alumnos conocer un patrimonio histórico-artístico muy cercano además de que pudieran por ellos mismos corroborar y tomar conciencia del mal estado de conservación de algunos de estos templos.

CONCLUSIÓN.

Estas experiencias didácticas que acercan a los monumentos del pasado provocan respuestas seguras, como así se demostró, ya que el alto grado de aceptación hizo que la demanda superase la oferta, y se tuviesen que repetir estas experiencias con otros grupos de alumnos.

Los participantes obtuvieron conocimientos y sensaciones que de otra manera no hubiera obtenido y aumentaron su capacidad de información. En concreto, percibieron

un sentido de las medidas y de las proporciones de las cosas, una inmediatez inesperada y táctil respecto a una realidad patrimonial que solía presentarse de forma abstracta y lejana y un sentimiento de simpatía hacia las gentes que fraguaron esas realidades y que incluso estaban representadas en los templos -en los canecillos es muy frecuente ver las imágenes de las personas de aquel tiempo desarrollando su labor: agricultores, ganaderos, canteros, monjes, señores, barrileros, etc.-. En definitiva, y recogiendo las palabras de José Ballart, (1997) "la preservación y uso de los bienes patrimoniales hace un servicio a la sociedad en su conjunto y a cada una de las personas en particular, en un sentido altamente positivo de estímulo intelectual...".

BIBLIOGRAFÍA:

- Ballart, Josep: El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso. Barcelona, Ed. Ariel, 1997.
- Instituto Municipal de Cultura: La ciudad también enseña. Burgos, Ayuntamiento de Burgos, 2001.
- Morales, Alfredo J.: Patrimonio histórico-artístico. Madrid, Historia 16, 1996.
- Orozco Pardo, Guillermo y Pérez Alonso, Esteban J.: La tutela civil y penal del Patrimonio histórico, cultural o artístico. Madrid, McGraw-Hill, 1996.
- Pérez Carmona, José: Arquitectura y escultura románicas en la provincia de Burgos. Burgos, Facultad Teológica del Norte de España, 1975.
- Rodríguez Pajares, Emilio J.: Asociaciones de Educación de Adultos: una buena oferta formativa; en Actas del I Seminario Internacional de Educación de Adultos "La Educación de Adultos: un reto para el futuro". Burgos, AFEA Y CPR, 1999.
- Rodríguez Pajares, Emilio J.: Románico popular del nordeste de la Bureba. Burgos, AFEA.1997.
- Rodríguez Pajares, Emilio J.: Ruta de las portadas románicas burgalesas, Burgos. AFEA, 1998.
- Rodríguez Pajares, Emilio J.: Ruta del románico de los valles de Valdivielso y Manzanedo. Burgos, AFEA, 1999.
- Rodríguez Pajares, Emilio J.: Ruta del románico del sur y oeste de la Bureba, Burgos, AFEA. 2000.
- Rodríguez Pajares, Emilio J.: Ruta del románico del Valle de Mena, Burgos, AFEA.2001.
- Rodríguez Pajares, Emilio J.: El románico en la Bureba. Burgos, Universidad Popular para la Educación y Cultura de Burgos, 2002.

LA CIUDAD, ESPACIO PARA EL APRENDIZAJE DE CIENCIAS SOCIALES Y VALORACIÓN DEL PATRIMONIO HEREDADO

Antonia Fernández Valencia.
anferva@edu.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid.

"El patrimonio de una nación lo forman la diversidad de sus tradiciones, sus movimientos insurreccionales y de protesta, todo lo que ha permitido a un pueblo ser lo que es. Hacer coincidir este concepto (patrimonio) con objetos de un "pasado" mitificado es muy peligroso". (J. Le Goff.)

INTRODUCCIÓN

Las ciudades son entidades vivas con las que establecemos relaciones que condicionan nuestra mirada y nuestros sentimientos hacia ellas. Desde el punto de vista del cuidado y la conservación del patrimonio documental que albergan, o que en sí mismas son -Cuenca es hoy "Patrimonio de la Humanidad", pero no es menos importante que toda la población conquense la considere un "Patrimonio Personal"-, esto es fundamental y así debe quedar explícito en las aulas de Didáctica de las Ciencias Sociales, porque la tendencia humana consciente es a conservar lo que se quiere o, al menos, lo que se valora desde el punto de vista personal o social. Esa consideración de la ciudad como "ser vivo" va a facilitar, por otra parte, el acercamiento didáctico a su nacimiento y desarrollo, a sus momentos de máximo crecimiento o de crisis, a las agresiones sufridas por la violencia social en sus diferentes formas, a sus mentalidades y creencias, a sus producciones culturales, a sus espacios y recursos esenciales, a sus opciones políticas, a sus posibilidades de futuro....

La experiencia que presentó se fraguó en una coyuntura personal en la que coincidieron una etapa de mayor reflexión sobre las posibilidades didácticas de *la ciudad como documento múltiple* -tanto en las aulas de Didáctica de las Ciencias Sociales como en cursos impartidos en diferentes CEPs¹¹⁸- con un reencuentro con Cuenca a través de un Proyecto de Investigación. Es en ese contexto de recuperación personal de la ciudad de Cuenca cuando presenté a un grupo de 2º curso de Lengua Extranjera la posibilidad de trabajar parte de los conceptos y procedimientos propios de las Ciencias Sociales a través de documentos conquenses y de una visita a la ciudad. La idea fue acogida con entusiasmo y ocupó tres semanas de trabajo de aula y una jornada de 12 horas en el trayecto Madrid-Cuenca-Madrid.

¹¹⁸ El primer curso sobre *La ciudad como documento histórico múltiple* lo desarrollé en Jaén en 1996.

El guión se incluye como Anexo 1.

Esta comunicación tiene por objeto presentar algunos de los niveles del trabajo realizado, la metodología de trabajo, los materiales elaborados para la visita y los conceptos y procedimientos que se trabajaron en ella a lo largo de esas doce horas de trabajo y convivencia.

EL TRABAJO PREVIO EN EL AULA

Al comenzar el trabajo de preparación de la visita, el alumnado recibió un documento que presentaba la selección que había realizado para que la aproximación a la ciudad de Cuenca nos permitiera trabajar conceptos y, sobre todo, procedimientos propios de las Ciencias Sociales, adecuados a las exigencias del Diseño Curricular de Educación Primaria. El documento figura como Anexo 2 y pretendía ir sensibilizando al alumnado para que reflexionase sobre sus propios conocimientos respecto a los conceptos y procedimientos seleccionados.

El trabajo comenzó por la *localización* de la ciudad. Pero la localización se hace por referencia a algo. Nosotros la localizamos en mapas de Europa, España, Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha y en la Provincia de Cuenca, lo que nos permitió trabajar las *escalas de representación* de los mapas, los conceptos de *límite y frontera* y la *pertenencia o inclusión en comunidades de diferente extensión y significado histórico-geográfico*. Con la localización se trabajó la *orientación* y procedimientos para su enseñanza.

El trabajo con el *mapa topográfico* (a escalas 1/25.000 y 1/50.000 para comparar precisión y visibilidad de elementos en función de la escala seleccionada) permitió determinar las *coordenadas geográficas* (latitud y longitud) de la ciudad y, a través de las hojas de Perales de Tajuña, Tarancón y Cuenca (los grupos trabajan solamente con una y comunican a los otros grupos sus conclusiones), conocer los elementos o variables que podemos encontrar en un mapa topográfico para aprender a descifrar su "lenguaje", para formular hipótesis respecto a las *características de los paisajes* que encontraríamos en el trayecto a Cuenca. Este planteamiento es asumido con un interés especial porque el alumnado está muy motivado por la posibilidad de comprobarlas.

El topográfico de Cuenca va a ser esencial para entender el significado defensivo de la ciudad, el carácter de ciudad-fortaleza.

Los *planos de la ciudad en diferentes momentos históricos* nos permiten trabajar los tiempos y la dirección de la expansión, así como plantear hipótesis respecto a los factores condicionantes de procesos de crecimiento o estancamiento urbano. *Las puertas de la ciudad* y su posterior desaparición o cambio de uso, nos conectan con tiempos históricos diferentes, con cambios y permanencias explicables. *Los nombres de las calles* nos permiten entrar en algunos detalles de su historia. Utilizamos algunas de ellas: Princesa Zaida, Alfonso VIII, Carretería, calle de los Tintes, por su significado en la historia de la ciudad. Estamos trabajando con Cuenca, pero el caso conculca es el médium para trabajar conceptos relativos a procesos históricos en la historia de España.

EL VIAJE

El viaje se prepara pactando horarios, recorridos, menús y trabajos. El trayecto permite hacer referencias, recordatorios, de conceptos muy diversos: *vías de comunicación* (tipologías y jerarquías entre las que vamos recorriendo), *lenguajes sociales de comunicación* –señales de tráfico, carteles anunciadores de lugares y distancias, publicidad -, *unidades de medida, nombres de pueblos (Arganda del Rey, Perales de Tajuña, Alcázar del Rey) y ríos (Riansares, Valdejudíos) y sus posibles*

orígenes, *límites* provinciales, límites de Comunidad Autónoma, *edificios singulares* y su estado de conservación, *tipos de poblamiento* (concentrado, pueblos junto a ríos, pueblos de colonización, pueblos defensivos, ...) la *seguridad* en carretera,

Por su parte, los grupos deben recordar las lecturas que hicieron de los mapas topográficos e intentar comprobar la validez de la imagen que se hicieron respecto al paisaje de la zona estudiada (suelos, cultivos, pendientes, poblamiento, comunicaciones...).

LA VISITA¹¹⁹

1: Comprobamos hipótesis y nos deleitamos con el paisaje

En clase se había proyectado en transparencia el recuadro del mapa topográfico que incluye la ciudad de Cuenca y *las curvas de nivel que la circundan*. Toda la clase debe tener una idea personal de cómo debe estar enclavada. Para conectar con esa imagen, llegamos a la ciudad bordeando el Júcar (la ciudad queda a nuestra derecha construida sobre el gran espigón que corta el Júcar) para ir subiendo al Arco de Bezudo por la carretera que nos conduce por el punto más alto del espigón. Sentimos el vértigo de la altura: ¡!! Las curvas de nivel adquieren ahora todo su significado!!!. Dejamos el autobús con cierto alivio.....

Delante del Arco de Bezudo, la observación del *paisaje natural* y del *paisaje histórico* que nos ofrecen las hoces del Júcar y del Huécar, las frías temperaturas del luminoso invierno conquense, despiertan poderosamente los sentidos (queremos que los disfruten, que los recuerden, que los sientan) y abren todo una serie de posibilidades didácticas que, de momento, guardamos en la memoria para posterior uso (*paisajes cársticos, clima continental, ciudad amurallada...*).

2: Leemos arquitecturas civiles y religiosas. Interpretamos.

El hoy Archivo Histórico Provincial nos pone en contacto con los orígenes de la ciudad –el castillo, que da nombre al barrio- y con el Tribunal de la Santa Inquisición, del que fue sede y cárcel, prolongando esta función carcelera hasta los años 70 del siglo XX. La reconstrucción¹²⁰ nos conduce a la reutilización, restauración y conservación del patrimonio histórico, del que encontraremos otros ejemplos en nuestro recorrido.

El paseo a pie hacia la Plaza Mayor, por la calle de San Pedro, nos permite observar las arquitecturas, sus formas, sus materiales constructivos, sus escudos, sus funciones... Distinguimos entre *arquitectura civil y religiosa* y les invitamos a formular hipótesis respecto al tipo de sociedad que pudo haber detrás de estas estructuras urbanas (comentarios poco profundos, sugerencias, conversaciones en las que se les invita a sacar sus saberes, sus intuiciones, de forma confiada). Es la base para el trabajo que más tarde se realizará en el aula¹²¹: la *estructura social y ocupacional de la población* de Cuenca, en diferentes momentos históricos, será el instrumento para trabajar procedimientos de lectura, interpretación y realización de gráficos de diverso tipo. Los conceptos y procedimientos se unen siempre como aprendizajes complementarios.

¹¹⁹ La guía de la visita, sus objetivos y la secuencia de trabajo pueden verse en el Anexo 3

¹²⁰ Para el proceso de restauración veasé: J.M. Solías Aris, J.M^o Huélamo Gabaldón y J. Coll Conesa (1990): *El edificio de la Inquisición de Cuenca. Evolución de un programa arquitectónico (1573-1975)*, Exma Diputación Provincial de Cuenca.

¹²¹ Los documentos que sirvieron de base para el trabajo de conceptos y procedimientos diversos (análisis e interpretación de documentos escritos, gráficos lineales, circulares y pirámides de población, cuadros de datos, lectura e interpretación de planos y mapas...), y la bibliografía recomendada para posibles ampliaciones de información sobre la ciudad, se encuentra en el Anexo 2.

La llegada a la Plaza Mayor es el momento del primer descanso: hay que reponerse del frío de la mañana conquense antes de entrar en la Catedral. El emplazamiento de la Catedral nos conectará con un aspecto esencial en *las relaciones entre culturas*: el conflicto y la sustitución de los espacios religiosos del pueblo vencido por espacios religiosos del pueblo vencedor, proceso del que podemos encontrar numerosos ejemplos históricos.

La visita a la Catedral se realiza con el modelo que hemos defendido siempre para los itinerarios históricos o geográficos, para las visitas a Museos, etc.: El alumnado lleva una *Guía con un proyecto de trabajo*¹²². A través de ese proyecto va a descubrir lo que sabe y los límites de sus conocimientos en diferentes campos: Lectura e interpretación de arquitecturas y retablos, capacidad de obtener información directa e indirecta de la observación de unas variables dadas, ... lo que dejará muchas preguntas abiertas que exigirán respuestas en otras fuentes documentales o en el asesoramiento del profesorado en el aula. Lo importante es que el propio alumnado vaya –y va– siendo consciente del tipo de conocimientos que necesita para concluir su tarea o para perfeccionarla, para enriquecerla. Trabajar en grupo de no más de tres o cuatro personas favorece ese interés porque las preguntas se hacen “a coro” y se responden a veces desde el mismo grupo en un juego intelectual de planteamiento de hipótesis que a veces llega a sorprender al propio grupo. ¡Se ha producido la magia del deseo de saber por saber!”. Las informaciones que D. Dimas Pérez nos dio en diversos espacios de la catedral (¡cómo olvidar su disertación sobre el significado de la catedral en el recogimiento de la Sala Capitular!) seguro que favorecieron ese ambiente de curiosidad. El trabajo nos conducirá al mundo de la *producción artística*, de *los estilos*, pero también al *mecenazgo* -¿quién financia las obras?-, a la *mentalidad social*, a la *explotación o sustitución de obras* del pasado por obras de otros presentes (cambios en el altar mayor, por ejemplo), a las *producciones que generó el mercado del culto religioso* desde la Edad Media hasta nuestros días, a la *gestión, cuidado y conservación de ese patrimonio* en la actualidad....

Casi una hora en la Catedral. ¡Hay que pasar a buscar a un par de grupos ¡. El día es muy frío así que el recorrido se dirige a una zona soleada que nos ayuda a recuperarnos antes de ir a comer. El lugar previsto, obviamente, es la *hoz del Huécar*, a espaldas del Museo Arqueológico, lo que nos va a permitir observar los “rascacielos” conquenses y, una vez más, provocar el planteamiento de hipótesis respecto al posible por qué de su construcción. Se entra así en temas de falta de suelo, política fiscal, técnicas constructivas, y un largo etcétera. En lo que todo el mundo está de acuerdo es en la belleza del paisaje, en considerar esas *arquitecturas populares como un patrimonio* de necesaria conservación y, en consecuencia, en la necesidad de políticas públicas que lo favorezcan o permitan.

4: Comer y... ¿descansar?

La comida, obviamente, también puede y debe *asociarse al patrimonio cultural* heredado. Aunque modestamente, también hemos planificado ese nivel: el restaurante de la Plaza Mayor que hemos concertado nos permite conocer algunos productos y platos típicos de la cocina conquense. La cocinera o yo misma explicamos muy brevemente el contenido de algunos platos y bebidas típicas. Pero este tiempo es suyo, del alumnado, hay que respetarlo.

¹²² El guión de trabajo en la Catedral puede verse en el Anexo 4

5: Visita al Museo de Ciencias para planificar una visita.

El trabajo de la tarde se centra en el Museo de las Ciencias¹²³. Lo conozco bien, pero contacto con el equipo didáctico para preparar la visita¹²⁴. El Museo nos conecta una vez más con la recuperación y reutilización del patrimonio monumental; pero también con funciones sociales que hoy han sufrido una transformación: ¿qué era antes?, ¿por qué se ha suprimido? ¿Quién cubre las funciones que cumplía? ...

La visita al Museo también se realiza con una guía de trabajo¹²⁵, pero mucho más abierta que la de la Catedral. Ahora el alumnado, organizado por grupos, debe hacer un recorrido rápido por el Museo y seleccionar la sala que más le interese. Estudiada en detalle con el referente de los conocimientos específicos del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, debe tomar notas para elaborar un proyecto de guía de visita para un alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria. La experiencia demuestra que los gustos son muy diversos y, una vez más, los diferentes grupos se reparten de tal manera que, de vuelta a las aulas universitarias, la puesta en común de sus trabajos permitirá que aflore un amplio elenco de conceptos y procedimientos propios de las Ciencias Sociales.

Como el trabajo debe tener un premio, los equipos del Museo nos permitieron contemplar los tejados de la ciudad desde las terrazas superiores: ¡Vaya lujo! ¡Seguro que esto no se les olvida!. La sesión se cerró con una visita al planetario del Museo que nos puso en contacto con las estrellas... Y otro tema más para posibles trabajos posteriores, un tema que nos puede llevar por campos muy diversos de la geografía, el arte, los mitos y la historia del conocimiento.

6: Salida hacia Madrid: Cuenca desde la hoz del Huécar.

La salida hacia Madrid la hacemos desde la hoz del Huécar, lo que nos obliga a atravesar la puerta y el puente de San Pablo, justamente cuando la ciudad se ilumina (esto no estaba previsto, pero a la luz del efecto producido la próxima vez procuraré ajustar la hora). La subida al autobús cierra la jornada laboral. Alguien al fondo es consciente de que llevamos trabajando ¡!!10 horas!!!!.

–“Antonia, ¿qué es ese edificio?”

–“La casa de Recogidas”

–“La casa ¿de qué?”

- “De Recogidas.....”

- “NOOOOOOOO.....”

- “Vale, vale... ya nos veremos en clase”

- ¿???????

De la Casa de Recogidas poco pudo decirse entonces en clase al no existir apenas datos sobre ella. La colaboración con José Ramón Rodríguez, director del Archivo de la Diputación Provincial de Cuenca, había puesto en mis manos, casualmente, el *Libro de ingresos en la Casa de Recogidas*.Y no pude resistir la tentación de buscar ese libro y comenzar su estudio. ¡Cuántas veces una pregunta del alumnado nos abre caminos nuevos!

¹²³ El trabajo en el Museo puede encontrarse en los anexos 2 y 3

¹²⁴ Desde aquí nuestro agradecimiento por su colaboración en el envío de materiales y a lo largo de la visita.

¹²⁵ Veansé los anexos 2 y 3.

LA VUELTA AL AULA

En el aula se valora la visita por su dimensión didáctica: Qué tipo de saberes han recuperado y qué sienten que han aprendido de nuevo, tanto en el plano de las Ciencias Sociales como de su Didáctica. Qué sentimientos les ha dejado. La valoración es altamente positiva.

Los trabajos, iniciados a través de la observación de o en la ciudad, se van desarrollando con ritmos pactados que dosifican y organizan el tratamiento de conceptos y procedimientos, de metodologías de trabajo. Las puestas en común permiten evidenciar la importancia del punto de mira, la subjetividad de las miradas en función de factores enormemente diverso, factor clave en la función educativa de las Ciencias Sociales.

Las personas que no pudieron realizar la visita a Cuenca, realizaron trabajos similares a los de ese día con una ciudad de su elección. Alguna eligió ir a Cuenca... Buena señal para la maestra.

ANEXO DOCUMENTAL: MATERIALES ENTREGADOS AL ALUMNADO PARA ORIENTAR EL TRABAJO:

ANEXO1: La ciudad como documento múltiple y herencia patrimonial

1) La ciudad como paisaje histórico y archivo monumental.

- 1.1.- El trabajo con el plano
- 1.2.- El trabajo con edificios
- 1.3.- Los recorridos temáticos.
- 1.4.- Estudiar un barrio o conjunto de calles hoy.

2) La ciudad conserva documentos escritos de tiempos pasados:

- 2.1.- El archivo municipal
- 2.2.- Los archivos de la capital: Archivo Histórico Provincial y Archivo de la Diputación Provincial
- 2.3.- Los archivos eclesiásticos (parroquias, obispado, conventos, inquisición...)
- 2.4.- Los archivos privados: Nuestra familia también tiene documentos de su historia.

2.5.- Hemerotecas y bibliotecas.**3) La ciudad conserva documentos materiales, iconográficos y audiovisuales**

- 3.1.- Los museos
- 3.2.- La documentación fotográfica: La importancia de la familiar.
- 3.3.- Cintas y videos.
- 3.4.- La ciudad en el cine.

4.- La gente de la ciudad sabe muchas cosas del pasado y del presente. Podemos aprender hablando con ella: Las fuentes orales.

- 4.1.- La pregunta cerrada para elaborar estudios cuantitativos: La encuesta
- 4.2.- La pregunta abierta de respuesta amplia: La entrevista (Cualquier variable de lo social puede ser objeto de estudio por esta vía: De la educación a la alimentación, las fiestas y tradiciones a través del tiempo, las formas de la vida cotidiana... Los grandes cambios producidos en el siglo XX se harán presentes en las aulas a través de las entrevistas a las generaciones mayores de la familia)

NOTA: Este guión, no pudo desarrollarse en su integridad, obviamente, en la visita a Cuenca. Pero eso no es lo importante. El trabajo con unos elementos da pautas para trabajar con otros, haciendo innecesario un trabajo exhaustivo en cada uno de los apartados. La función del guión es dar caminos para recorrer. Algunos de ellos se recorrieron en el aula por vías más cercanas a la experiencia vital y al espacio vivido por

el alumnado (fuentes orales y fotográficas en el marco familiar, prensa madrileña, la ciudad de Madrid en el cine...)

La ciudad articula así un modelo con el que se puede mostrar, al alumnado de Formación Inicial o Permanente, cómo trabajar procedimientos de observación, análisis e interpretación de todo tipo de fuentes documentales para la enseñanza-aprendizaje de conceptos históricos y geográficos de muy diverso tipo y grado de complejidad. La reflexión sobre el patrimonio geográfico-histórico va implícito en el modelo, contribuyendo a despertar o desarrollar la sensibilización y el sentido crítico hacia la conservación o recuperación del mismo.

ANEXO 2: Documento 1: APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE UNA CIUDAD: CUENCA:**1.- SITUACIÓN:**

Localización en el mapa y en la red de paralelos y meridianos.
Conceptos de Comunidad Autónoma, Provincia, capital, límites, Altitud, Longitud y Latitud (procedimientos).
Trabajo con la escala (concepto y procedimiento) utilizando diferentes tipos de mapas. (Trabajo en el aula, previo a la visita)

2.- PAISAJES:

Resultado de una evolución en la que hay que contemplar, al menos, la interacción entre las formas de evolución del relieve (origen y tipos de suelo, movimientos de la corteza terrestre, erosión...), el clima y el curso de los ríos, así como la interacción de la sociedad con el medio y las propias relaciones sociales.

Se observarán los paisajes de la provincia (De Belinchón a Cuenca) para introducir conceptos de los marcados en el DCB (Formas del relieve, ríos, vías de comunicación por tierra, formas de poblamiento, tipología de cultivos, lenguajes normativos, etc...). Conceptos de paisaje rural y paisaje urbano.

Además de la observación directa (día de la visita), un aporte documental permitirá, ampliar conocimientos trabajando en clase con procedimientos propios de la geografía y otras ciencias auxiliares: Lectura e interpretación de mapas topográficos, fotografía aérea, climogramas, planos (lectura geográfica e histórica), pirámides de población con diversas variables.....

3.- APROXIMACIÓN A LA HISTORIA DE LA CIUDAD DE CUENCA:

Trabajo con documentos en el aula; observación y guías de trabajos el día de la visita.

Trabajo en el aula: Origen de la ciudad y trayectoria. Las relaciones de: la ciudad y "su tierra" (Documentos: Planos de la tierra de Cuenca; Sumas que debe pagar la tierra, año 1436), *la ciudad y el Estado, la ciudad y la Iglesia*. El gobierno de la ciudad (Documento: Ordenanzas sobre los regidores y el regimiento de Cuenca, 1436). Grupos sociales y evolución de la economía (Documentos: Distribución de caballeros por collaciones, Evolución de la población pechera, Distribución de la población activa en el siglo XVIII, Distribución de la población según estado civil y tasa de actividad por sexo, 1820-1930). La estructura urbana conquense (Documentos: Plano de la Cuenca

Medieval (PUERTAS), Plano de Cuenca hoy) los nombres de sus calles y sus construcciones nos dan pistas.

Día de la visita: Obtenemos información de la observación directa de los edificios. Estudio de alguno de sus barrios y edificios más emblemáticos: La Muralla y el barrio del Castillo (Palacio de la Inquisición, hoy Archivo Histórico Provincial), la calle de San Pedro (conventos y casas señoriales), la Catedral (Documento: Plano de la catedral. Actividad a realizar en el interior) y el Palacio Episcopal (en el interior el archivo de la Inquisición y el Museo Diocesano, además de las dependencias episcopales), el Puente de San Pablo (reeditado en el XIX tras derruirse el construido en el siglo XVI), las Casas Colgadas y el Monasterio de San Pablo ("los Paules", hoy Parador de Turismo. La Iglesia pertenece al Obispado).

Distinguiremos formas de construcción y decoración de fachadas en diversas épocas: Intentaremos descubrir *los estilos artísticos* más representados. Actividad derivada: ¿Cuál consideras que debió ser la época más rica del periodo XIII-XVIII? Indica las razones que te llevan a esa conclusión.

4.- EL MUSEO DE LAS CIENCIAS DE CASTILLA –LA MANCHA:

Entraremos organizados en grupos previamente definidos. Cada grupo llevará los *Textos de la guía del Museo*, material elaborado por el equipo del Museo, para resolver problemas de orientación e identificación de temáticas. Es importante que se seleccione un centro de interés para recoger la información que permitirá elaborar una guía de visita a esa sección concreta del Museo con alumnado de Ed. Primaria. Las temáticas podrían ser las siguientes: Introducción a la Astronomía (Planta 1, sala situada en la sacristía del antiguo Asilo, a la izquierda de las taquillas y frente a la sala del Planetario); la Evolución del Universo (Planta 1); la formación y evolución del planeta Tierra(planta 1); paisajes y realidad económica de una Comunidad Autónoma: Castilla la Mancha (Selección entre los siguientes centros de interés: Evolución del paisaje, Ciclo del Agua, Agricultura y Ganadería (especies, origen, usos, productos e industrias derivados), Caza y Pesca, Minería y recursos energéticos (ayer y hoy), paisajes urbanos característicos –video interactivo-); también pueden encontrarse temáticas relacionadas con la planificación del mundo que queremos: sociedad, ciencia y tecnología; conservación, mejora y degradación de paisajes;

BIBLIOGRAFÍA:

- ANUARIO ESTADÍSTICO editado por el INE: Datos relativos a Cuenca y provincia.
 ESTEBANEZ ÁLVAREZ, J (1974): *Cuenca. Estudio geográfico*, C.S.I.C. Madrid.
 GUERRERO NAVARRETE, Y. y SÁNCHEZ BENITO, J.Mª (1994): *Cuenca en la baja Edad Media: un sistema de poder urbano*, Diputación de Cuenca.
 LÓPEZ, M (1953): *Memorias históricas de Cuenca y su obispado, recogidas y ordenadas por...* Ed. de A. González Palencia, CSIC y Ayuntamiento de Cuenca.
 MADDOZ, P. (1845-50): *Diccionario geográfico-histórico-estadístico*, Castilla La Mancha. Ed. Facsímil, Valladolid, Ámbito, 1987. Vol I., pp. 390-435.
 PRUNEDA, P (1869): *Crónica de la provincia de Cuenca*. Madrid, editores Rubio, Grilo y Vitturi. Ed. Facsímil, Gacetaconquense, 1985
 ROKISKI LÁZARO, Mª.L (1995): *Arquitecturas de Cuenca*, Junta de Comunidades de Castilla –La Mancha.

REHER, D. S. (1988): *Familia, población y sociedad en la provincia de Cuenca 1700-1970*, Centro de investigaciones sociológicas/Siglo XXI, Madrid.

TERAN, M.- *Geografía regional de España* (dir. por), Ariel, Barcelona, 5ª ed. revisada y puesta al día, 1987.

TROITIÑO, M.A (1995): *Arquitecturas de Cuenca. El paisaje urbano del casco antiguo*, Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha

TROITIÑO VINUESA, M.A. (1984): *Cuenca. Evolución y crisis de una vieja ciudad castellana*, M.O.P. y UCM.

ANEXO 3: Documento 2: GUÍA DE LA VISITA

VISITA DIDÁCTICA A LA CIUDAD DE CUENCA. Viernes 26.11.1999.

Didáctica de las CC.SS. 2º L.E. (M1).Profesora: Antonia Fernández Valencia.

LUGAR DE SALIDA: Doctor Esquerdo- 130 (esquina con Plaza del Conde de Casals, frente a la estación de Metro Conde de Casals, salida a *Estación de Autobuses*) La empresa que nos llevará es AUTOCARES ESTEBAN RIVAS.

HORA DE SALIDA: La salida será a las 8.30 horas, por lo que es aconsejable estar en el lugar con diez minutos de antelación para realizar las comprobaciones pertinentes. El alumnado deberá ir provisto de su carnet de estudiante para poder beneficiarse de la reducción del precio de entrada al Museo de las Ciencias.

OBJETIVOS DE LA VISITA:

- Plantear y comprobar posibilidades de tratamiento de la ciudad como documento múltiple (proveedor de información y abierto a explicación) desde diferentes Ciencias Sociales.
Trabajar conceptos y procedimientos propios de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales, a través de un acercamiento a aspectos concretos del emplazamiento y la trayectoria histórica de la ciudad de Cuenca.
Desarrollar la capacidad de lectura y conceptualización de un paisaje a través de la observación directa.
Utilizar un edificio (La Catedral) para adentrarnos en características de la sociedad que la construyó y en la evolución de los estilos arquitectónico-decorativos en edificios de estas características.
Conocer las características de un Planetario y pensar en la utilidad didáctica de la información que ofrece para el tercer ciclo de Educación Primaria.
- Experimentar la capacidad de recoger información en un Museo, en un tiempo concreto, para trabajar conceptos fijados previamente.
Aplicar procedimientos de lectura de fuentes documentales de diverso tipo.

Horario-secuencia de la visita:

!!!!!!IMPORTANTÍÍÍSIMO!!!!!!: La puntualidad individual es fundamental para que el proyecto pueda desarrollarse sin problemas, con naturalidad y sin prisas. Los centros que vamos a visitar han reservado un tiempo para atendernos que no podemos alterar. El grupo es bastante numeroso y hay que preparar cada entrada con el control y el orden requerido.

Salida de Madrid: 8.30. Carretera Madrid-Valencia (N.III) con desvío en Tarancón hacia Cuenca (N. 400).

Algunos nombres de interés (explicables) en el trayecto: Arganda del Rey, Alcázar del Rey, Fuentidueña de Tajo, Perales de Tajuña, río Riánsares, río Valdejudíos, entre otros que se señalarán.

A lo largo del trayecto:

- Observar características del paisaje: tipos de suelo, vegetación y cultivos (cambios que se detectan y lugares de referencia).
- Observar lenguajes reguladores de comportamientos (educación vial).
- Observar señales indicadoras de jerarquías y posición respecto a un punto (Jerarquización de las vías de comunicación, unidades de medida de distancias y alturas).
- Observar características del poblamiento y edificios emblemáticos.

Llegada a la ciudad de Cuenca: Hacia las 10.45.

- Breve recorrido (en autocar) por la **Hoz del Júcar** para conocer las características del paisaje y el emplazamiento de la ciudad (conexión con mapa topográfico), así como características de la construcción en determinados periodos de su historia (Lectura de arquitecturas).
- Llegada a la puerta del Castillo (Muralla): Observación de la posición de la ciudad entre las hoces del Júcar y el Huécar: Puede ayudarnos a deducir el posible origen de la ciudad, las funciones que debió tener el primer emplazamiento.
- Entrada en la ciudad: El Archivo Histórico Provincial: Historia del Edificio (conexión con periodos de dominación árabe y cristiana, con la Inquisición, la dictadura franquista y la reconstrucción para adaptarlo a Archivo).
- Descenso a la Plaza Mayor: Observar el trazado de la vía –calle de San Pedro– formas de construcción, tipología de edificios, estructura y decoración de las fachadas (estilos, arquitectura religiosa y civil, escudos, alturas, balconadas, puertas, rejería...).

12-12.30: Tiempo libre en la Plaza Mayor.

12.30: Encuentro en la Puerta de la Catedral (Plaza Mayor): Visita y recogida de información siguiendo las instrucciones marcadas (material anexo para trabajo en grupo) Tiempo: 50 minutos.

13.30: Observación de la hoz del Huécar: El monasterio de los Paules, el puente de San Pablo y los “rascacielos” sobre la hoz. Historia de las construcciones (conexión con las funciones del clero en la Historia de Cuenca y con las posibles causas de unas formas concretas de construcción: los “rascacielos”).

14. a 16 hs: Comida de grupo (pactada) en *Los Arcos*: Conocimientos de productos típicos de la zona. Tiempo libre.

16: Encuentro en la Puerta del Museo de las Ciencias para realizar la visita programada. La visita tendrá dos partes: Conocimiento de las posibilidades didácticas del Museo para la asignatura de *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural* en la Educación Primaria (16 a 17.20 horas) y una sesión en el Planetario del Museo (17.25-18 horas) para conocer sus características.

17.50: Encuentro en la puerta del Museo: Llegada al autobús por la hoz del Huécar. Paso por el Puente de San Pablo y vista de Cuenca desde la otra rivera del Huécar.

18.15: Regreso a Madrid. Hora aproximada de llegada: 20.45.

ANEXO 4: Documento 3: ACTIVIDAD EN LA CATEDRAL.

La Catedral, edificada en el solar que ocupaba la antigua Mezquita, comenzó a edificarse en 1183 y fue consagrada en 1208 por Rodrigo Jiménez de Rada, entonces obispo de Osma.

En el siglo XIII se construyeron las naves. Con la Catedral se organizó también un *Cabildo*. El Papa Lucio III aprobó su constitución autorizando al primer Obispo, Juan Yáñez, su organización y el reparto y gestión de beneficios para su sostenimiento. ¿De dónde crees que procederían los fondos económicos? Apunta alguna hipótesis...

- Observa el plano de la Catedral que tienes en el material entregado: --Anota el nº de naves: Hasta el *crucero*: ----; A partir del *crucero*: -----
- Comprueba su estructura e identifica cada parte recorriendo el edificio. Entraremos por la puerta que hay frente al nº 36 (derecha).
- Observa las *bóvedas* e indica el número de divisiones que tienen:

----En las naves laterales:	Dibuja la estructura en el plano
----En el crucero:	Dibuja la estructura en el plano
----En la nave central:	Dibuja la estructura en el plano.

Ahora elige entre los siguientes nombres para denominar esa división en cada tramo: Cuatripartitas, sexpartitas, octopartitas, tripartitas.

- La rejería es un elemento característico en el área conquense: Fíjate bien en ella y en sus motivos decorativos. ¿Se utiliza algún elemento añadido para embellecerla?
 - La Catedral contiene una serie de capillas. Observa su estructura y decoración e intenta deducir el estilo o estilos artísticos que se pueden observar en cada una de ellas. Adjudícales sobre el plano un posible tiempo de construcción. (Aconsejable hacerlo en grupo)
- (Puntos aconsejables de observación: Bóvedas, arcos, retablos, sarcófagos, iconografías, decoración (relieves, pinturas) de paredes y puertas.....)
- Selecciona un *Retablo* que te haya interesado especialmente: ¿Reconoces las figuras y/o la historia que se narra?. Intenta descubrir el sentido en que se lee esa historia (De arriba abajo?, De izquierda a derecha??). (Aconsejable hacerlo en grupo)
 - Las capillas fueron mandadas construir por ...(nobles, eclesiásticos, burgueses, instituciones)? ¿Tienen todas la misma riqueza? ¿Nos permite establecer algún tipo de hipótesis respecto a las relaciones Iglesia-sociedad o la estructura social?. Apunta alguna que te parezca posible.

A la luz de tus observaciones:

--- Elabora un informe sobre las etapas y estilos de construcción que se pueden encontrar en la Catedral de Cuenca, así como el papel que pudo jugar en la generación de demanda de oficios artesanales.

--- Elabora una lista de los oficios implicados en la factura de un edificio como el que acabas de visitar.

--- Intenta deducir el papel y el poder de la Iglesia y el sentimiento religioso en Cuenca entre los siglos XIII y XVIII.

---La Catedral ha sufrido daños a través del tiempo. ¿En qué nivel de conservación la encuentras? ¿Qué tipo de obras te parecen más urgentes o necesarias? ¿Conoces las políticas de restauración y conservación del patrimonio que se llevan a cabo en España y en las diversas Comunidades Autónomas?.

LA RUTA URBANA DE LA SEDA: ITINERARIO DIDÁCTICO POR MURCIA

126

Pedro Miralles Martínez
pedromir@um.es

Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

Las diferentes autoridades y el paso del tiempo han destrozado buena parte del patrimonio de la ciudad de Murcia; además, ocurre como con Huelva, que lo conservado no se conoce¹²⁷, es decir, no ha sido puesto en valor. Precisamente, este trabajo trata de indagar en el patrimonio conservado relacionado con una actividad tan significativa para Murcia y su comarca como ha sido, desde *circa* 1470 hasta *circa* 1970, el cultivo y la manufactura de la seda: “el principal esquilmo de esta ciudad”, como reiteradamente leemos en las Actas Capitulares.

Hacemos una propuesta de itinerario cultural basado en una serie de vestigios relacionados con la seda. El itinerario, aunque puede utilizarse para el turismo cultural, en principio está dirigido al alumnado de 2º ciclo de E.S.O., área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. También puede adaptarse al alumnado de 1º ciclo de la E.S.O. y al área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural de Educación Primaria. Los objetivos didácticos de este itinerario son tanto divulgativos como conservacionistas.

CONTRASTE DE LA SEDA

Esta ruta histórico-cultural comienza en el actual Museo de Bellas Artes, donde se encuentra la fachada que se conserva del destruido Contraste de la seda. La construcción de este edificio marcó un hito distintivo en el futuro urbano de la ciudad de Murcia, sería una de sus imágenes más representativas, ejemplo de su progresión urbanística, su poderío económico y su significación institucional. Para Cristóbal Belda, el Contraste es la síntesis de la imagen cambiante de una ciudad, que intenta superar su pasado urbanístico y que acrecienta el prestigio e influencia del poder civil y la vitalidad de sus instituciones¹²⁸.

Este edificio fue el ejemplo de arquitectura civil más característico y emblemático de la vida económica, social, política y ambiental de la ciudad de Murcia,

¹²⁶ Agradecemos a José Ignacio Moreno García la colaboración prestada en el diseño de las actividades para el alumnado.

¹²⁷ ESTEPA, Jesús y JIMÉNEZ, Roque: “El patrimonio de Huelva: el placer de descubrir”, en ESTEPA, Jesús, DOMÍNGUEZ, Consuelo y CUENCA, José M^o (eds.): *Museo y patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva, Universidad de Huelva, 2001, p. 139.

¹²⁸ BELDA, Cristóbal: “El Contraste de la Seda y las reformas urbanísticas de la plaza de Sta. Catalina (Murcia) en los comienzos del siglo XVII”, *Anales de Filosofía y Letras*, vol. XXX, 1-2, 1971-1972, pp. 118 y 139.

representativo de un modelo económico y de toda una época¹²⁹. Por ser el espacio donde se realizaban las transacciones oficiales de compraventa de seda, donde se fijaban sus precios y se pagaban los diversos impuestos con que ésta estaba gravada, tuvo un carácter muy dinámico y heterogéneo, donde se mezclaban vecinos y forasteros, cosecheros y mercaderes, ricos y pobres, hombres y mujeres. Asimismo, en él o sus inmediaciones se debían convenir los matrimonios entre la burguesía mercantil: las hijas y hermanas de los comerciantes sederos se casaban con mercaderes sederos¹³⁰. Como puede deducirse, en este lugar de encuentro y de relaciones de todo tipo que era el Contraste no sólo se negociaba con la seda. Por todo esto, durante varios siglos fue considerado el paradigma de la actividad sedera murciana¹³¹, y también de la actividad social y económica de la ciudad.

El Contraste fue erigido como edificio concejil entre los años 1601-1608. Su ubicación se situó en la plaza de Santa Catalina, centro urbano y núcleo histórico tradicional hasta el siglo XIX y responde a la primitiva localización de un antiguo Contraste. Históricamente, tenemos que referirnos a dos Contrastes. El edificio primitivo, el viejo, era una construcción de caracteres indeterminados, mandado construir por los Reyes Católicos en 1500 con la misión de evitar el fraude fiscal sobre la seda¹³². Al igual que los fraudes monetarios fueron el origen del Contraste del oro y la plata, la evasión de los gravámenes fiscales que se cometían en la compra y la venta de la seda motivó la ordenanza de 11 de mayo de 1531: “toda la seda se pese en el Contraste”, donde por primera vez se habla explícitamente del Contraste de la seda¹³³. El origen del nuevo edificio está pues en el intento de concentrar todas las ventas de seda en un mismo punto, para controlar el comercio sedero¹³⁴.

La trascendencia histórica de la construcción deriva de la representatividad y variedad de sus funciones, no sólo era donde se realizaban las transacciones sederas, sino también donde se producía la inspección del cambio de monedas de plata y oro — de aquí procede su denominación de Contraste—; también era la Sala de Armas de la ciudad, calabozo, archivo¹³⁵; asimismo, allí se celebraban los ayuntamientos, desde 1648, en una sala de las “casas del Contraste”¹³⁶.

El edificio tenía tres plantas. La baja, en la cual se abría un patio central y una gran dependencia, estaba dedicada al comercio, control y peso de la seda, además de a la inspección del oro y la plata. Una gran escalera, con barandillas de hierro y recubierta de manises valencianos, comunicaba con el salón noble, utilizado como depósito de armas de las milicias y dependencia para los oficiales del ejército. A la izquierda se construyó un calabozo abovedado para prisión de los soldados. La galería arcada del piso superior estuvo dedicada a aderezo de las armas y limpieza de los uniformes¹³⁷.

¹²⁹ BELDA, Cristóbal: *ob. cit.*, p. 116.

¹³⁰ MIRALLES, Pedro: *Seda, trabajo y sociedad en la Murcia del siglo XVII*. Murcia, Univ. de Murcia, 2000, pp. 409 y 880.

¹³¹ OLIVARES, Pedro: *El cultivo y la industria de la seda en el siglo XVIII*. Murcia, Acad. Alfonso X el Sabio, 1976, p. 124.

¹³² LÓPEZ, Miguel: *Oficios artísticos murcianos*. Murcia, Editora Regional, 1985, p. 115.

¹³³ OLIVARES, Pedro: *El cultivo..., ob. cit.*, p. 18, n. 28.

¹³⁴ OLIVARES, Pedro: *El cultivo..., ob. cit.*, p. 12.

¹³⁵ En 1673 se hizo un “cuarto y archivo... para los papeles de la ciudad”. A.M.M., AA.CC. 1673-VII-11.

¹³⁶ A.M.M., AA.CC. 1653-III-28, f. 94 v.; 1679-II-18; BELDA, Cristóbal: *ob. cit.*, p. 116. Según Roselló y Verger, el Ayuntamiento se mudó al Contraste en 1638 y en 1660 a la Casa Lonja. ROSELLÓ, Vicente y CANO, Gabriel: *Evolución urbana de la ciudad de Murcia (831-1973)*. Murcia, Ayuntamiento de Murcia, 1975, p. 72.

¹³⁷ FUENTES, Javier: *Murcia que se fue. Retablo de imaginería de la XVII centuria*. Madrid, 1872, pp. 23-24. Muñoz Barberán opina que es totalmente falso que el Contraste tuviera un tercer cuerpo de arcadas sobre la Sala de Armas: “sólo hubo un tejado armado sobre gruesas maderas. Desaparecido este tejado se

Las características arquitectónicas y la evolución de las obras de construcción del nuevo edificio fueron bien analizadas por Belda¹³⁸. La fachada norte se componía de una gran puerta apilastrada con capiteles-ménsula y sobre ellos un frontón curvo, partido, con escudo de España entre pares de pináculos sobre bolas. En esta portada se podían también observar una moldura que recorría el muro del edificio, dos ventanales enrejados, tres escudos de la ciudad, blasones y lápidas que historiaban el edificio, etc.

Pedro Monte Isla, Maestro Mayor de la Catedral, recibió el encargo de diseñar y dirigir las obras. Según Belda, Pedro Monte recoge en el Contraste “todo el saber arquitectónico y estético del Bajo Renacimiento, fundamentado en el purismo herreriano, que se difunde en España en la primera mitad del siglo XVII, y al que incorpora el esquema general de sus fachadas”. Estos elementos característicos de la época son: vano enmarcado por pilastras o columnas, frontón curvo, partido, pináculos herrerianos en los arranques del frontón, etc. Pero, además, Monte incorporó otras expresiones del manierismo como motivos aislados: encuadramientos de ventanas, balcones y puertas, capiteles-ménsula, etc.

El Contraste está ligado a la tradición renacentista de la segunda mitad del siglo XVI:

“...no puede ser considerado por su cronología como una muestra más del protobarroco meridional, sino como una manifestación peculiar de la arquitectura local, donde se combinan formas difundidas por el Manierismo, espíritu herreriano en ciertas composiciones y tradiciones locales. Se sitúa pues en una encrucijada estilística entre fines del Renacimiento y comienzos del Barroco¹³⁹”.

La fecha de apertura para el comienzo de las transacciones sederas era:

“Que por quanto el tiempo está tan adelante que son primeros de junio y se a empeçado ya la hilaça de la seda, es preciso que para que se pese en él se abra el Contraste, y se escusen... fraudes”¹⁴⁰.

Sobre esas fechas giró el día de apertura: oscilaba entre finales de mayo y primeros de junio. El Contraste estaba abierto hasta septiembre de forma continua¹⁴¹, pero cuando era necesario pesar seda se abría, sobre todo “en estos últimos días del año se acostumbra pesar partidas de seda considerables”¹⁴². El horario de trabajo de los fieles era, por la mañana, desde las 7 hasta las 11, y por la tarde, desde las 3 hasta las 6¹⁴³, al coincidir la temporada sedera con el verano el descanso del mediodía era más prolongado. Al mediodía solía cerrarse ya que “con la ocasión de quedarse abierto todas las siestas entran los muchachos y lo llenan de piedras y raían las paredes”¹⁴⁴. A finales del siglo XVII perdió su papel en los tratos sederos. El edificio comenzó a degradarse de forma rápida, en 1827 se derribó un tercer piso de arquerías sobre pilastras dado su estado ruinoso. Un temblor de tierra le afectó gravemente. A pesar de estar declarado Monumento Nacional desde 1923, fue totalmente demolido en 1932, conservándose en la actualidad parte de sus fachadas norte y oeste en el Museo de

sustituyó, en nuestro siglo, por una terraza”. MUÑOZ, Manuel: *Sean quantos. (Vida artística murciana en los siglos XVI-XVII)*. Murcia, Ed. Almudí, 1996, p. 245.

¹³⁸ BELDA, Cristóbal: *ob. cit.*, pp. 123-132.

¹³⁹ BELDA, Cristóbal: *ob. cit.*, p. 132.

¹⁴⁰ A.M.M., AA.CC. 1650-VI-2.

¹⁴¹ A.M.M., AA.CC. 1693-II-14.

¹⁴² A.M.M., AA.CC. 1655-XII-30, ff. 423 r-v.

¹⁴³ A.M.M., AA.CC. 1650-VI-2. En 1576 el fiel tenía el siguiente horario: comienzo al tañer la campana de prima hasta las diez, y por la tarde desde la campana de nona hasta las cinco. CHACÓN, Francisco: *Murcia en la centuria del quinientos*. Murcia, Universidad de la Murcia, 1979, p. 356.

¹⁴⁴ A.M.M., AA.CC. 1694-VI-19.

Bellas Artes¹⁴⁵. En 1954 hubo un vano intento de reconstruirlo, recogido en los periódicos *Linea* y *La Verdad*. Hace tres años se desplomó la cornisa de la fachada del Contraste conservada en el Museo de Bellas Artes.

Propuesta de actividades para el alumnado

Haz un sencillo croquis donde representes los elementos fundamentales de la fachada. Representa el escudo de la ciudad de Murcia.

¿Qué actividades relacionadas con la seda se realizaban allí?

¿Qué otras actividades se formalizaban en este edificio?

¿Cuándo empezó el Contraste a perder importancia?

Su ubicación actual, ¿es la misma que la original? ¿Por qué?

El hecho de su ubicación actual, ¿te hace extraer alguna conclusión sobre el respeto al patrimonio histórico-artístico de Murcia?

Resume sus características estilísticas. ¿Por qué el Contraste no tiene un estilo único?

Dibuja un elemento que sea característico de los principales estilos del edificio.

SEMINARIO MAYOR DE SAN FULGENCIO

El antiguo Seminario de San Fulgencio estaba situado en la plaza de los Apóstoles. En la actualidad el edificio lo utiliza la Escuela de Arte Dramático y Danza. Se construyó con limosnas de seda, al igual que numerosas obras artísticas realizadas por la Iglesia durante la Edad Moderna. En concreto el seminario de San Fulgencio, fundado a partir de 1592, se erigió con estas limosnas:

“Treinta y cinco mil y trescientas y ochenta y quatro maravedies, que valieron veinte y una libras y siete onzas de seda joyante a treinta y ocho reales, y once libras y cinco onzas de seda redonda, a veinte reales la libra, que se cogió de limosnas en el año de noventa y quatro”¹⁴⁶.

La limosna piadosa se da en dinero pero en la huerta murciana, en los meses de la cosecha sedera, estaba generalizada la dádiva en seda¹⁴⁷. Durante toda la Edad Moderna se desarrolló entre los murcianos la costumbre de que buena parte de sus limosnas a la Iglesia se hicieran en seda. Así, ésta aumentaba los beneficios económicos de clérigos y religiosos, quienes se la vendían a los mercaderes en el Contraste. Durante el último tercio del siglo XVII las cantidades anuales de limosnas entregadas nunca superaron los 200 kilos. Las franquezas de seda cosechada por eclesiásticos fueron muy superiores a las cantidades de seda dadas de caridad, salvo en la década de 1690, en la que decayeron las primeras y el porcentaje de las limosnas aumentó, incluso en 1696 y 1699 fue mayor la cantidad éstas que las de cosecha. En la evolución de las franquezas de limosna se aprecia una conclusión significativa: cuando la producción decae en la década de 1680 desaparece la costumbre de entregar dádivas en seda, algunas cofradías prácticamente no reciben ni una onza de seda, situación totalmente diferente a la producida en la década anterior, periodo de auge de la producción y de la limosna¹⁴⁸. Parafraseando un famoso dicho latino: *primum vivere deinde do stipis*.

¹⁴⁵ BELDA, Cristóbal: ob. cit., p. 117.

¹⁴⁶ Cit. por OLIVARES, Pedro: *El cultivo...*, ob. cit., p. 22.

¹⁴⁷ LEMEUNIER, Guy: “Murcia en el siglo XVII: Una sociedad en crisis”, en *Historia de la Región Murciana*, tomo VI, Murcia, Ediciones Mediterráneo, 1980, p. 73.

¹⁴⁸ MIRALLES, Pedro: ob. cit., pp. 835-836.

Por la cuantía de las franquezas de seda procedentes de limosnas no parece que durante el siglo XVII la contribución voluntaria de los murcianos a la Iglesia fuera muy espléndida, aunque muchas obras realizadas por la Iglesia durante la Edad Moderna fueron posibles gracias a estas entregas¹⁴⁹. Por los acuerdos capitulares de concesión de limosna, sobre todo al hospital de San Juan de Dios “para remedio de las graves nezesidades que están padeziendo los religiosos y enfermos”¹⁵⁰, también deducimos que la situación económica de los murcianos no los hacía muy proclives a las ofrendas.

Otra obra sufragada con la seda, esta vez no con limosnas sino con un gravamen de 1 real en cada libra de seda joyante y medio real en la redonda, fue el Puente Viejo. Se comenzó a construir el 10 de septiembre de 1718, los planos los hizo el arquitecto Toribio Martínez de la Vega. El anterior puente, que tenía tres ojos, había sido destruido por la riada de 1701 y se cruzaba el río con barcas. En 1715 un accidente provocó que se ahogaran varios huertanos¹⁵¹.

Propuesta de actividades para el alumnado

Haz una sencilla representación gráfica del edificio.

¿Para qué servía el seminario? ¿Qué uso tiene en la actualidad?

¿Qué relación guarda este edificio con la producción de seda?

¿Qué costumbre se desarrolló entre los murcianos durante la Edad Moderna?

¿Crees que la Iglesia durante esa época tenía una gran importancia? ¿Por qué?

Por lo que conoces, ¿la Iglesia se financia en la actualidad como en la Edad Moderna?

PLAZA DE SANTA CATALINA

“...lugar público y donde es el comerzio por causas y motivos justos”¹⁵².

Como ya hemos comentado, la construcción del Contraste introdujo reformas en la plaza de Santa Catalina. Ésta, desde la conquista castellana, se convirtió en el centro oficial, social, económico y público de Murcia: se realizan las proclamaciones reales, los castigos públicos, los autos sacramentales, los pregones públicos, etc.; también se celebraban reuniones concejiles, en sus bajos comerciales se instalaron los artesanos, era el punto de contratación de los jornaleros —por eso era denominada “plaça de los omnes”—¹⁵³.

En el siglo XVII, el Contraste va a representar el cambio efectuado en el trazado urbanístico de una ciudad constreñida hasta ese momento por su trazado árabe; lo que supone la apertura de nuevos espacios¹⁵⁴. Su edificación determinó la reforma del contorno ciudadano de la plaza de Santa Catalina y, a consecuencia de ello, ésta consiguió mayores espacios, condicionados por la necesidad de amplitud visual que el nuevo inmueble exigía. La plaza de Santa Catalina era, desde la conquista cristiana, la plaza de la ciudad. Su carácter céntrico quedó subrayado en 1579 por la construcción de la torre para el reloj de la ciudad¹⁵⁵. La plaza va a adquirir durante este siglo las funciones inherentes de las plazas mayores de las ciudades castellanas¹⁵⁶: proclamación

¹⁴⁹ OLIVARES, Pedro: *El cultivo...*, ob. cit., pp. 21-22.

¹⁵⁰ A.M.M., AA.CC. 1701-I-8, f. 3 r.

¹⁵¹ DÍAZ, M^o José: *Historia de la seda murciana a través de los tiempos*. Murcia, 1981, p. 33.

¹⁵² A.M.M., AA.CC. 1653-III-28, f. 94 v.

¹⁵³ TORRES, Juan: “La plaza de Santa Catalina en el siglo XV”, *Murcia*, n^o. 15, 1979, s. p.

¹⁵⁴ BELDA, Cristóbal: ob. cit., p. 118.

¹⁵⁵ Esta torre fue considerada la más alta de la ciudad. ROSELLÓ, Vicente y CANO, Gabriel: ob. cit., p. 72.

¹⁵⁶ A.M.M., AA.CC. 1690-1-21; BELDA, Cristóbal: ob. cit., pp. 134-137.

de reyes, declaraciones de guerra, pregón a toque de trompeta de bandos y ordenanzas gremiales, corridas de toros, torneos, juegos de cañas, justas, autos de fe del Santo Oficio¹⁵⁷, etc.

La plaza estaba rodeada de porches con cornisas labradas bajo los cuales existían poyos utilizados por los mercaderes para celebrar las subastas¹⁵⁸. En la plaza se encontraban también la Lonja, la iglesia parroquial, la Audiencia, la casa del marqués de Espinardo, un pórtico gótico-mudéjar y, en su centro, una cruz de piedra junto a la cual una fuente de agua surtía al vecindario.

El Contraste presidía la plaza y contribuye al aspecto municipal y mercantil de la urbe¹⁵⁹, convirtiéndola en el centro comercial y económico de la ciudad. A pesar de la significativa contribución del Contraste a la plaza de Santa Catalina, ésta no llegó a configurarse como una auténtica plaza mayor: ni sus dimensiones¹⁶⁰, ni los edificios que la rodeaban, le brindaban la monumentalidad que caracterizaba a una plaza mayor. No obstante, era el lugar de encuentro del variado mundo local que cada día se reunía en ella, a lo que contribuyó su carácter abierto¹⁶¹.

Propuesta de actividades para el alumnado

Haz un breve croquis de la plaza localizando el edificio del Contraste (recuerda que estaba situado en su parte sur).

¿Por qué esta plaza fue el centro neurálgico de Murcia durante la Edad Moderna?

Observa la plaza con atención y explica si queda algún vestigio de la importancia que tuvo la plaza en su momento. ¿Qué edificios antiguos se conservan?

¿Qué tipo de actividades comerciales se realizan ahora en esta plaza?

Cuando hablamos ahora del “centro de una ciudad”, ¿a qué nos estamos refiriendo?

BARRIO Y PARROQUIA DE SAN ANTOLÍN

Los tejedores y torcedores de sedas formaron una cofradía que sacaba su propia procesión: el Prendimiento, fenómeno característico de otras ciudades sederas. Fueron los únicos gremios murcianos que llegaron a exhibir una procesión por sí solos; ello muestra que eran los más pujantes; el resto de los gremios se limitaba a concurrir a las procesiones, sin tener capacidad de mostrar una. La sacaban Jueves Santo desde la parroquia de San Antolín, barrio donde residían la mayoría de torcedores y tejedores. Durante la Edad Moderna hubo una concentración por barrios de los sederos: San Antolín para los tejedores, San Andrés para los torcedores, San Miguel para los tintoreros¹⁶².

En 1679 la cofradía se trasladó desde la iglesia de San Antolín al convento de San Agustín, colocando los dos pasos que poseían —el Prendimiento y una Dolorosa—

¹⁵⁷ Los autos de fe de mayor envergadura realizados durante los siglos XVI y XVII se realizaban en la iglesia de Santa Catalina. BLÁZQUEZ, Juan: *El tribunal de la Inquisición en Murcia*. Murcia, Academia Alfonso X el Sabio, 1986, p. 33. A finales del siglo XVII, según las Actas Capitulares, los autos de fe se realizaban en el convento y plaza de San Francisco. A.M.M., AA.CC. 1682-V-6, f. 94 r.; 1682-XI-27, f. 309 r.; 1683-XI-18.

¹⁵⁸ LÓPEZ, Miguel: *Oficios artísticos murcianos*. Murcia, Editora Regional, 1985, p. 115.

¹⁵⁹ BELDA, Cristóbal: *ob. cit.*, pp. 132-133.

¹⁶⁰ Era difícil celebrar actos multitudinarios, como los Autos de Fe, los juegos de cañas, las corridas de toros, etc., había que buscar otros marcos para realizar estas actividades, como la plaza del Mercado o el Arenal. CHACÓN, Francisco: *Murcia...*, *ob. cit.*, p. 89; TORRES, Juan: “La plaza de Santa Catalina...”, *ob. cit.*, s. p.

¹⁶¹ BELDA, Cristóbal: *ob. cit.*, p. 138.

¹⁶² OLIVARES, Pedro: *ob. cit.*, pp. 185-187; MIRALLES, Pedro: *ob. cit.*, pp. 368-369.

en la capilla de San Teodoro¹⁶³. La cofradía del Prendimiento se había unificado con la del Cristo de los Azotes.

En la actualidad, la cofradía del Santísimo Cristo del Perdón, creada en 1896, es la continuadora de la cofradía del Prendimiento de los torcedores y tejedores de seda, que desde 1600 hasta 1758 sacaba los dos pasos antes citados. De 1758 a 1777 no salió dicha procesión, en 1777 se volvió a procesionar, esta vez con un nuevo paso del Prendimiento, hecho por Salzillo; junto a otro paso nuevo: los Azotes. El actual día de procesión de esta cofradía es el Lunes Santo. El antiguo pendón de los gremios de tejedores y torcedores, restaurado hace unos años, sigue siendo portado todos los años por los nazarenos magenta desde la iglesia de San Antolín.

Propuesta de actividades para el alumnado

¿Cómo se llamaba la cofradía que formaron los torcedores y tejedores de seda?

¿En qué hecho se demostraba la importancia de esos gremios?

¿A qué sede se trasladó la cofradía en 1679? ¿Cuántos pasos tenían?

¿Qué cofradía es en la actualidad la continuadora de la del Prendimiento?

REAL FÁBRICA DE HILAR Y TORCER SEDAS A LA PIAMONTESA Y FÁBRICA DE TEJER SEDAS A LA TOLONESA

Actualmente se conserva la portada de la fábrica a la piamontesa en la calle Acisclo Díaz. La portada de la fábrica procede del colegio jesuita de la *Anunciata*, obra del siglo XVIII, del que existe parte del claustro en su interior. La fábrica comenzó a funcionar en diciembre de 1770. La crearon dos italianos: Fernando Gasparro y Pedro Palmerini. A pesar de contar con ayudas y exenciones y con una tecnología avanzada, las dificultades derivadas de la falta de capital hicieron que cerrara en 1773¹⁶⁴. Los Cinco Gremios de Madrid se hicieron cargo de ella en 1786.

La fábrica de “hilar seda a la piamontesa” tenía unas grandes dimensiones y producía cantidades importantes de seda. Su tecnología era equiparable a la de Francia e Italia. Es de destacar la numerosa mano de obra femenina e infantil que empleaba, especialmente en el hilado y el torcido de la seda¹⁶⁵. Se contrataba a niños y niñas desde los 6 años. En 1786, al menos trabajaban en esta fábrica 52 hilanderas, a las que se pagaba a 4 reales diarios; un maestro cobraba 15 reales, una ayudanta 10 y una maestra y su hija 18 reales. También contrataba esta fábrica a 52 menadoras, a las que se abonaban 2 reales diarios¹⁶⁶.

La fábrica de tejer sedas a la tolonesa fue fundada en 1800. Era de similares características que la anterior, establecida por la firma Valence y sobrinos, de nacionalidad francesa. Su principal fuente de energía era el agua que transportaban las acequias próximas, que con su fuerza motriz movían unas grandes ruedas, que a su vez conseguían mover las máquinas. Sus resultados bastante pobres y la invasión francesa motivaron que cerrara al poco tiempo. Esta fábrica, al igual que la piamontesa, no pudo adaptarse a la economía regional, ambas permanecieron activas por poco tiempo.

¹⁶³ DÍAZ, Pedro: *Pasionaria murciana. La Cuaresma y la Semana Santa en Murcia*. Murcia, Academia Alfonso X el Sabio, 1980, pp. 205-206.

¹⁶⁴ OLIVARES, Pedro: *El cultivo...*, *ob. cit.*, p. 191.

¹⁶⁵ El número de niños y niñas no bajó de 70, en sus peores momentos, llegando a 200 en su mejor época. CAPELLA, Miguel y MATILLA, Antonio: *Los Cinco Gremios Mayores de Madrid. Estudio crítico-histórico*. Madrid, Cámara de Comercio, 1957, pp. 501 y 534.

¹⁶⁶ CAPELLA, Miguel y MATILLA, Antonio: *ob. cit.*, pp. 513-514.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA EL ALUMNADO SOBRE “LA PIAMONTESA”

¿En qué calle murciana están situados los vestigios de esta fábrica?

¿Qué elemento arquitectónico es testigo de esta fábrica?

Haz una representación gráfica de este elemento.

Copia la inscripción que aparece en él.

En el nombre de la fábrica algo nos recuerda que fue fundada por dos italianos: ¿qué es?

¿Cuántos años se mantuvo en funcionamiento la instalación? ¿Por qué ocurrió así?

¿Qué te parece el hecho de que en esta fábrica hayan trabajado niños de seis años de edad?

PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA EL ALUMNADO SOBRE “LA TOLONESA”

Esta fábrica, ¿era de capital español o extranjero?

¿Cuál era su fuente de energía primordial?

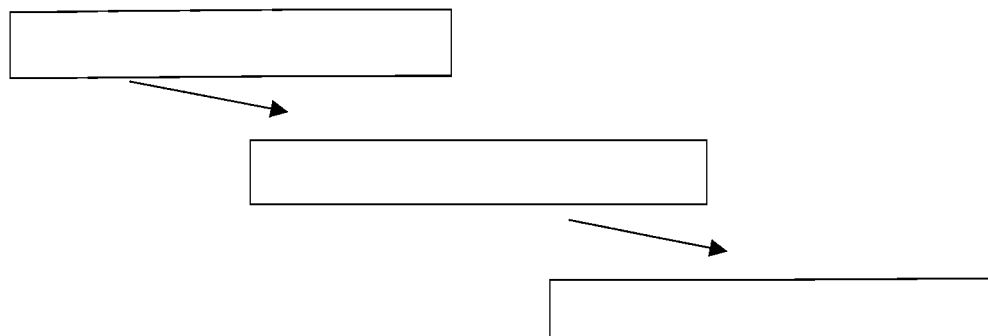
Ordena el proceso:

PROCESO ENERGÉTICO

Fuerza del agua que mueve grandes ruedas

Grandes ruedas que mueven las máquinas

Agua recogida de las acequias próximas

**MUSEO DE LA CIUDAD**

El origen de la mansión donde está situado este reciente museo es del siglo XVI. La casa tiene en su parte posterior un huerto de origen hispano-musulmán, regado por la acequia Caravija. En esta acequia tenían sus lavaderos los tintoreros de seda durante la Edad Moderna.

En 1685 a los tintoreros, que lavaban las sedas en la acequia Aljufía —donde los aguadores a su vez tomaban agua para consumo—, se les ordena que pongan los lavaderos en la acequia Caravija¹⁶⁷:

“se a entendido que las personas que lavan ropa y sedas en los tintes en el río y las acequias en partes que no deben, por tener sitios señalados para ello, se pregone no laven en otras partes, bajo penas”¹⁶⁸.

¹⁶⁷ A.M.M., AA.CC. 1685-VII-21.

Por tanto, la acequia en la que les estaba permitido verter las aguas teñidas era la Caravija —también se les autorizaba en el Val de la lluvia—¹⁶⁹; los tintoreros podían hacer un canal desde sus casas a esta acequia, siempre que “sea doble y con toda firmeza”. Por este motivo la mayoría de los tintoreros de seda vivieron durante los siglos XVI-XVIII en la parroquia de San Miguel, cerca de la acequia Caravija, a la que desde sus casas podían verter los tintes¹⁷⁰. Los tintoreros, considerado oficio “ilícito”, a consecuencia de la impureza y suciedad de su trabajo, y por la necesidad de corrientes de agua para sus tareas, estaban localizados en zonas alejadas del centro urbano y de las parroquias más ricas¹⁷¹; era el oficio sedero que residía en un espacio más concentrado. El Museo de la Ciudad tiene como principal objetivo la divulgación del patrimonio cultural murciano, a través de un recorrido por la historia, el arte, la artesanía, la etnografía, etc. Del museo nos interesa, especialmente, las plantas baja y primera, donde se ubican las partes dedicadas a la Murcia musulmana y a la Murcia de los siglos XVI-XVIII.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA EL ALUMNADO. PLANTA BAJA

Como sabes, la seda proviene de la cría del gusano de la seda, y éste se alimenta de hojas de morera. Árbol que se cultivaba en tierras de regadío. Localiza fotos, textos y vestigios relacionados con los sistemas de regadío de la época.

Lee el texto de Ibn Sa’id al Maghribí (siglo XIII). Establece la relación que tiene con la seda.

Lee el panel “Establecimientos comerciales”. Haz un resumen del mismo y un dibujo de una tienda de la época medieval.

Entre los objetos expuestos localiza y anota aquéllos relacionados con la seda.

Planta primera

Localiza un texto que hace referencia a la seda y contesta a las siguientes preguntas:

¿Qué rey concedió las ordenanzas gremiales?

¿Cuántas moreras había en el siglo XVII?

¿Qué fábrica de seda abrió sus puertas en el siglo XVIII?

¿Por qué razones comenzó el declive de la industria sedera?

- a) Sitúate ante la maqueta de la ciudad y anota los edificios que tienen relación con el tema.

PLAZA DE CASTILLA Y JARDÍN DE LA SEDA

En el callejero murciano aparecen varias calles cuya denominación se relaciona con la seda; cerca de la citada plaza, en el barrio de San Antón, se encuentran la calle de la Seda, la calle Desembojo y la calle las Hilanderas. Es una evocación de la fábrica de seda que durante el siglo XIX estuvo situada en la puerta de Castilla¹⁷². Durante el último tercio del XIX esta fábrica exportaba el capullo, en bruto, a Valencia y Francia; por lo tanto, hilaba poca cantidad de seda destinada a tejer. Durante esta época existían

¹⁶⁸ A.M.M., AA.CC. 1666-IX-7, ff. 169 v-170 r. A veces se arrojaban las aguas sucias a las calles, lo cual estaba prohibido por las ordenanzas. A.M.M., AA.CC. 1688-V-8.

¹⁶⁹ A.M.M., leg. 3976.

¹⁷⁰ A.M.M., leg. 4027; AA.CC. 1686-VI-22, f. 124 r.; AA.CC. 1694-V-25; OLIVARES, Pedro: *ob. cit.*, p. 186.

¹⁷¹ MARTÍNEZ, María: *La industria del vestido en Murcia*. Murcia, Universidad de Murcia, 1988, p. 341.

¹⁷² OLIVARES, Pedro: *ob. cit.*, p. 232.

otras cinco fábricas sederas, la mayoría en este barrio, dedicadas prácticamente a la producción de hijuela.

Martínez Tornel nos describe a las hilanderas de las fábricas de seda de la plaza de Castilla:

“Con los primeros claros del día, y alegres y pomposas, con sus trenzados moños, y llenas sus cabezas de blancos jazmines, pasan las hilanderas huertanas de la parte del Mediodía a las fábricas de seda de la puerta de Castilla, con un rumor tan alegre, y con un paso tan ligero que parecen pájaras de las nieves cuando saltan por los sembrados. Después de las graciosas hilanderas pasan los graves basureros de la Arboleja y la Albatálía, caballeros en sus burras, que se tiran sobre los desperdicios y basuras de las calles, como los pillos de los gorriones, tan madrugadores como ellos”¹⁷³.

En el actual *Jardín de la Seda* se encontraban situadas las dos fábricas más conocidas de la ciudad de Murcia, conocidas popularmente con el sobrenombre de Mayor y Menor o también como Grande y Pequeña. En la actualidad sólo queda la chimenea de una de ellas, que se conserva en el jardín de la Seda. En los alrededores nos encontramos con la plaza de la Seda. El colegio público *Maestro José Castaño*, que se encuentra en esta zona, tiene como logotipo un gusano de seda encaramado a la magnífica chimenea recuperada en el citado jardín.

Propuesta de actividades para el alumnado

¿Qué recuerda el nombre de algunas calles cercanas a la Plaza de Castilla?

Durante el recorrido de estas calles ve apuntando las actividades comerciales que hay en la actualidad. ¿Hay alguna actividad que recuerde al comercio de la seda? Extrae alguna conclusión.

Observa a las personas que circulan por esas calles. ¿Hay alguna similitud con los personajes descritos por Martínez Tornel?

¿Qué resto queda en el jardín testigo de la importancia de la seda en la economía murciana?

Describe la chimenea (materiales, dimensiones, forma...).

¿Crees que está adecuadamente incorporado este elemento al entorno?

¿Qué te parece el hecho de que se incorporen a los nuevos espacios vestigios de monumentos o edificios que dan testimonio de nuestras antiguas actividades socioeconómicas?

LA HISTORIA DE LAS MUJERES EN UNA EXPOSICIÓN: UNA EXPERIENCIA ENTRE LA DIDÁCTICA Y LA RECUPERACIÓN DEL PATRIMONIO

Marcos José Correa López
marcosjose.correa@uca.es

Gloria Espigado Tocino
gloria.espigado@uca.es

Universidad de Cádiz

Cuando hablamos de patrimonio, solemos aludir a un fondo de cultura en el que todos venimos a reconocer nuestro pasado. El patrimonio parece que nos precede y nos viene dado en forma de acumulación material que generaciones pasadas han conservado y enaltecido como señas de identidad propias. Los grandes monumentos: catedrales, edificios cívicos, estatuas, son los testimonios más visibles de estas huellas del pasado que se veneran y se cuidan especialmente. El contenido de los museos, las grandes pinacotecas, guardan las obras de arte de los hijos ilustres que han laborado para mayor gloria de la nación. En nuestros días, podemos decir que el concepto de patrimonio se ha ido ampliando generando una serie de conservación museística variada, que viene a representar todos los aspectos y actividades que una comunidad considera representa dignamente sus facetas más peculiares. Las casas de personajes históricos se acondicionan para que el público observe una reproducción fidedigna de la vida de alguien destacado. Los museos etnográficos tratan de congelar la memoria de actividades artesanales, de usos y costumbres, de todo un compendio material ya desaparecido de la vida cotidiana. Las artes mayores y las decorativas, los posos que deja la arqueología, desde la más antigua a la llamada arqueología industrial que registra los primeros pasos del maquinismo y del esfuerzo a vapor, todo ello forma una tipología amplia de cosas que se guardan, se conservan y se muestran para no dejar al azar de la memoria, el olvido de cuestiones importantes que deben ser recordadas y celebradas como vestigio de lo que fuimos, testimonio histórico del pasado que es digno de retener y recordar.

El patrimonio, este conjunto de la cultura material, que estamos comentando, parece que estuvo siempre allí. La fuerza de su presencia estriba en que nadie puede decir a ciencia cierta cómo una pieza musical, un libro, un cuadro, llegó a ser considerado un producto de la genialidad personal del artista. Los hitos nacionales nos vienen dados y nadie recuerda cómo se produjo el consenso en torno a su consagración como parte patrimonial de la comunidad. En todo caso, los libros de texto, la escuela, la familia, los medios de comunicación son vías desde donde se trasmite el valor de lo legado y, normalmente, es el poder político quien arbitra los mecanismos de conservación y de difusión de lo considerado patrimonio nacional. La escuela, especialmente, cumple una labor esencial a la hora de dar a conocer a los más jóvenes ese cúmulo de saber objetivable y son precisamente los años de la infancia los más utilizados como un tiempo de formación y asimilación de las hazañas patrias, las obras de arte y todo el conjunto de objetos que se ha decidido forman parte de nuestro pasado más insigne.

¹⁷³ MARTÍNEZ: “Revista local”, *El Diario de Murcia*, domingo 24 agosto de 1879.

Todo este muestrario completo de cosas dignificadas parece obviar la pregunta de si acaso algo se nos está olvidando compendiar. La historia de un pueblo parece ser que es la que sus libros dictan y en ellos residen los sujetos que han obrado en el pasado de forma incontestable. Sin embargo, pese a lo inalterable que pueda parecer el pasado, los cursos recorridos por la historiografía, desde no hace tanto tiempo en que la Historia se convierte en una ciencia académica que acompaña la formación de los estados nacionales en el siglo XIX, nos demuestra que es posible el cuestionamiento de lo recabado, la ampliación temática de lo referido y la suma de nuevos sujetos, agentes del pasado, no tenidos en cuenta hasta la fecha. Qué duda cabe que el cultivo de la historia de las mujeres ha significado uno de los revulsivos más importantes que la ciencia histórica ha experimentado recientemente. Las tres vertientes antes mencionadas, se han visto dislocadas en virtud de los interrogantes lanzados por los/las especialistas en torno al pasado de la mitad de la humanidad, ausente de los libros de historia hasta el presente. Se han visto modificados sustancialmente los principios disciplinarios de partida, desenmascarando la supuesta universalidad de la historia rememorada hasta aquí, quedando marcada por la parcialidad y el sesgo de narrar el acontecer de un solo sexo. La entrada del mundo de lo privado como objeto temático nuevo, escenario-reducto para la mujer desde el discurso normativo patriarcal, ha atraído la mirada sobre la familia, las condiciones de reproducción humanas, la vida cotidiana, en definitiva, ha procurado una ampliación de lo social que nos resulta más próxima. Finalmente, las referencias a las mujeres como sujetos de la historia, se inscribe en la necesidad de explicar un presente, común, al menos, al mundo occidental, que contempla, sin duda, el cambio histórico de mayor trascendencia acaecido en el último siglo, como es, la incorporación de las mujeres, como seres de pleno derecho, a la vida ciudadana dentro de nuestras sociedades. Explicar el proceso histórico que lleva a la igualdad entre los sexos es una necesidad imperiosa que tienen hombres y mujeres de hoy, a fin de comprender el mundo que les ha tocado vivir.

Pero, ¿Con qué materiales hacerlo? ¿Qué fuentes documentales utilizar para recobrar un acervo olvidado? Afortunadamente, hoy día, la explosión editorial de libros que se ocupan de esta línea historiográfica concreta que alude a la historia de las mujeres, o bien, si se prefiere a la historia del género, aludiendo a una nomenclatura de origen norteamericana más relacional entre los sexos, demuestra ampliamente que no es la falta de vestigios lo que impide el desarrollo de un espacio de investigación fecundo, cada vez más transitado y que goza del favor de un público que consume y se interesa por sus últimos resultados. En nuestro país, la consolidación de seminarios e institutos universitarios, grupos de investigación, líneas de edición, premios específicos a la investigación y, no tanto, asignaturas insertas en los nuevos planes de estudio de la titulación de Historia, han contribuido a recorrer el mismo camino acontecido en otros países que son respetuosos y reconocen esta parcela de saber histórico. En otro lugar, hemos llamado la atención, sin embargo, sobre las dificultades de trasladar estos avances en la investigación hacia el terreno de la docencia (Marcos Correa y Gloria Espigado, 2003), todavía más si no estamos pensando en la docencia universitaria y tenemos en mente los estrechos márgenes abiertos a este tipo de conocimientos dentro de la enseñanza secundaria y primaria, donde la inercia a conservar los modos de expresión tradicionales es mayor. Es, sin embargo, urgente, y un mandato transversal de nuestra ley de educación, operar consecuentemente con principios no discriminatorios en orden al sexo, y eso incluye, indefectiblemente, transmitir un conocimiento del medio, nos centramos ahora en el caso de la enseñanza primaria, que recoja las acciones y actividades que mujeres y hombres desarrollaron en el tiempo y en el espacio (Antonia Fernández Valencia, 2001).

Lo que proponemos aquí, como aportación a la temática que nos convoca en este Congreso que versa sobre escuela y patrimonio, es un ejemplo de actuación didáctica susceptible de ser utilizada como compendio patrimonial que aspira a recoger las huellas de un pasado que debe inscribirse en las mentes de jóvenes exentos de prejuicios sexistas. Se trata, fundamentalmente, de que expliquemos cómo se organizó una exposición a instancias del Ayuntamiento de Cádiz y un grupo de investigadores de la Universidad de dicha ciudad en torno a la historia de las gaditanas durante el siglo XX y, tras exponer los resultados, apreciar la versatilidad y las posibilidades didácticas abiertas con esta forma de generar patrimonio capaz de ser mostrado a un amplio público, donde los niños son unos de los destinatarios principales. De modo que el ejemplo que traemos aquí, perfectamente reproducible en cualquier ciudad de nuestra geografía nacional, demuestra, a nuestro juicio, un camino abierto a la recuperación de un pasado que evidencia su capacidad pedagógica, a través de una salida del aula programada por los responsables docentes.

Es además novedoso, pensamos, introducir la valoración de las exposiciones, tan frecuentes en nuestro panorama cultural actual y que gozan de un fuerte poder de convocatoria, siendo visitadas por miles de espectadores, como objeto de estudio tanto en su aportación a la configuración del patrimonio nacional, como evento de singular capacidad didáctica dentro, normalmente, del ámbito de las Ciencias Sociales. Siendo el museo el que hasta ahora ha acaparado la atención de los especialistas en la Didáctica de las Ciencias Sociales, como demuestra la más reciente bibliografía sobre la cuestión citada al final de este trabajo, echamos en falta investigaciones que aborden la importancia de las exposiciones como eventos culturales que suelen estar insertos en la agenda de las visitas escolares programadas, constituyendo una muestra patrimonial que, aunque ciertamente más efímera, se conserva en la memoria y registro de los catálogos publicados. La propuesta que aquí hacemos es la de utilizar con más provecho que hasta ahora la virtualidades pedagógicas de las exposiciones, ejemplificando en el estudio de un caso las posibles vías metodológicas para su uso en la escuela.

El origen de la iniciativa en la que nos vamos a centrarnos vino dado por el interés de una institución pública como el Ayuntamiento de Cádiz por dar a conocer una recién inaugurada oficina municipal dedicada a la mujer. El afán por desarrollar una parcela de atención municipal en este sentido venía de atrás y demostró estar por encima del signo político de sus patrocinadores. Fue la concejala del partido socialista de Bienestar Social, Doña Josefina Junquera la que en 1981 puso en funcionamiento el *Centro Asesor de la Mujer*, uno de los primeros en Andalucía que precedió, incluso, la creación, por el partido en el poder entonces, el PSOE, en 1983 del *Instituto de la Mujer*, dependiente del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Los ámbitos de asesoría que fundamentalmente realizaba tocaban los campos de la salud, donde la planificación familiar era un objetivo esencial, así como la orientación psicológica y la asesoría jurídica. En 1990 se firmó un convenio entre el Ayuntamiento y la Diputación de Cádiz por el que el Centro Asesor era sustituido por el *Centro Provincial de la Mujer*, básicamente con los mismos cometidos pero con un radio de acción mayor que trascendía a la provincia. Al año siguiente, el convenio no fue renovado con lo que se perdió el esfuerzo desplegado en esos años. Hubo que esperar a 1995, ya bajo la administración municipal del Partido Popular, para que el Ayuntamiento pusiera en marcha el *I Plan Municipal de la Igualdad de la Mujer* a partir de 1998, lo que culminaría al año siguiente con la creación de la *Fundación Municipal de la Mujer*, oficina municipal encargada de gestionar y coordinar actuaciones de toda índole a favor de las gaditanas, y la creación de una *Concejalía de la Igualdad de la Mujer*, tras los comicios municipales de 1999 que ratificaron al Partido Popular en el poder, que había

conseguido, desde la convocatoria electoral anterior, colocar a la primera mujer alcaldesa de la historia de la ciudad en la persona de Teofila Martínez.

Cuando la responsable de la *Fundación Municipal de la Mujer* se dirige al grupo de investigación de la Universidad de Cádiz, "Género e Historia", para organizar una exposición que rememore la historia de las gaditanas en el pasado siglo, persigue consolidar su primer acto propagandístico valiéndose del trabajo de los/as especialistas con que cuenta la Universidad a la hora de acometer la realización del proyecto. He aquí una primera realidad que hay que tener en cuenta en la elaboración de este tipo de eventos, y es que la financiación la garantiza un organismo público que tiene un interés político determinado de proyectarse a través de la recreación patrimonial que pretende. Del lado del grupo investigador recae la responsabilidad de mantener su independencia intelectual y expresar el derecho a la autonomía en la gestión y presentación del material recopilado. No es fácil conseguir este equilibrio y las fricciones pueden aparecer hasta momentos antes de la inauguración, pero es esencial que cada parte mantenga la autoridad en su ámbito de acción, sobre todo por parte del grupo de trabajo es imprescindible no perder la independencia de criterio que se debe esencialmente al uso de unos métodos científicos reconocidos por la disciplina en cuanto a la investigación histórica se refiere.

Tras un año de recopilación documental, el grupo de investigación de la Universidad de Cádiz "Género e Historia", PAI-HUM 306, de la Facultad de Filosofía y Letras organizó una exposición que bajo el título de *Mujeres emprendedoras. Gaditanas de un siglo 1900-2000*, abrió sus puertas el 8 de marzo de 2001, Día Internacional de la Mujer, y permaneció abierta hasta el 27 de abril. Al comienzo, el reto era grande para el equipo de trabajo que llevaba apenas seis años indagando en esta línea de investigación. Lo más desalentador era que no existían publicaciones de referencia que aligerasen el trabajo de recopilación documental imprescindible para montar una exposición de estas características. El grupo contaba con una experiencia anterior de participación en eventos de este tipo como fue la colaboración con la Diputación Provincial de Córdoba en la organización de una exposición que bajo el título de *En Femenino Plural*, abierta el 8 de marzo de 1999, intentaba hacer una muestra pública de lo que había sido el pasado de las mujeres andaluzas a través de la historia. En concreto, el grupo de la Universidad de Cádiz se encargó de una de las partes fundamentales en que se dividió el espacio de la muestra. Si las secciones que se presentaban al público hacían referencia a la presencia femenina en las ciencias, las artes plásticas, las letras, la música, el cine, la fotografía, e incluso, la red, hacía falta un espacio introductorio que recorriese los eventos históricos fundamentales para dar sentido a las manifestaciones de las mujeres recogidas en el resto de la muestra. Ese marco histórico se expresó bajo el título de *Historia de la emancipación de las mujeres: españolas y andaluzas en la conquista de la igualdad*, y con él se perseguía transmitir el sentido de avance y progreso social conseguido con el reconocimiento de los derechos civiles y políticos de las mujeres (Gloria Espigado y M^a José de la Pascua, 1999).

Con este bagaje comenzaron los trabajos y las reuniones preparatorias de las que salieron unas pautas básicas que debían mantenerse para conseguir unos objetivos reconocidos como fundamentales. Lo primero a tener en cuenta era visualizar las formas en que debía concretarse la exposición para orientar el trabajo de la manera más práctica eligiendo los distintos soportes de presentación del material. Había que considerar que parte de la información y recopilación material sería objeto directo de la exposición, pero que otra documentación sería utilizada para el comentario del catálogo que, desde el inicio, el grupo investigador lo planteó como un libro que desarrollase de forma exhaustiva los avances en el conocimiento histórico logrado a través del trabajo de

prospección llevado a cabo, algo fundamental si se consideraba la inexistencia de publicaciones en torno a la historia de las mujeres gaditanas en el siglo XX (VV.AA., 2000).

Lo primero fue establecer los campos de trabajo que luego se materializarían tanto en capítulos de desarrollo del catálogo-libro que se proyectaba como en secciones espaciales concretas que debía tener la exposición. Fueron consideradas las siguientes parcelas que el equipo pensó aglutinaban esferas fundamentales de acción femenina. Un primer apartado estaría encargado de rescatar los nombres propios de las mujeres concretas que se señalaron por su actividad en el ámbito de la cultura, tanto en el cultivo de las letras, la música, el cante, el baile, las artes, el deporte etc. Después vendrían una serie de apartados dominados, en primera instancia, por el anonimato de sus agentes, pero por el hecho incuestionable de su importancia como parcelas de actuación femenina a lo largo de los cien años analizados. El apartado "mujer y trabajo", asumía el reto de hacer presente el trabajo extradoméstico de las mujeres, en sus parcelas más feminizadas y más representativas de una realidad incuestionable que, a veces, la estadística se resiste a registrar. También fue objeto de tratamiento especial el ámbito de lo privado, de la familia, lugar en el que el discurso patriarcal, a través de sus disposiciones normativas y reglamentistas, ha intentado mantener a la mujer. El equipo decidió que debía ser un espacio del comportamiento femenino atendido, pero asumiendo una realidad más compleja que la resultante de la teoría de las esferas separadas, esto es, una realidad donde lo público y lo privado ha permanecido con fronteras inestables y donde las mujeres se han movido de una a otra con más flexibilidad de lo que normalmente se viene a reconocer. Junto a la familia, la escuela ha sido un lugar de socialización de los individuos fundamental en la historia contemporánea, un apartado, por tanto, había de dedicarse a la educación de las mujeres en todos sus niveles de recorrido formativo, desde la enseñanza primaria, la secundaria, la universitaria, sin olvidar los importantes registros de la educación profesional y la de adultas. Finalmente, había que contar los cambios operados en el espacio público, en el ámbito de la política y eso nos llevaba a explicar el avance en la lucha por la consecución del derecho de ciudadanía, atravesando todas las etapas políticas de este último siglo que recorría monarquías constitucionales, regímenes dictatoriales, una república, una guerra civil y, finalmente, una monarquía democrática. También se añadieron dos temáticas complementarias al ámbito de la cultura como eran el tratamiento de la mujer en la fiesta, lo que llevaba a recabar el protagonismo de la gaditana fundamentalmente en los carnavales, fiesta típica de la ciudad y, otro punto de atención fue la moda, con el interés por acotar el cambio en la indumentaria, reflejo, hasta cierto punto, de las transformaciones operadas en la sociedad.

Se discutió y consensuó el procedimiento esencial para llenar de contenido cada sección establecida. El interés por contextualizar y no perder de vista un marco general de referencia en el que se debía inscribir la experiencia concreta de las gaditanas fue una de las premisas irrenunciables para dotar de sentido a los eventos marcados en el paso del tiempo. La puesta en juego de los conocimientos acumulados en torno a la historia de las mujeres en el ámbito occidental, con especial referencia al contexto nacional español, era el tejido básico donde inscribir hechos, situar objetos, recrear situaciones, etc. El juego entre lo local, lo nacional y lo universal debía dotar de significado didáctico a la exposición, para que ésta no quedara reducida a un localismo erudito e inconexo con la historia de España. No se ocultó el deseo de hacer balance y expresar la situación concreta de las gaditanas en cada una de las facetas analizadas en relación con el resto de las provincias y comunidades autónomas que forman parte de la geografía nacional, de manera que pudieran ser manifestadas, y aquí el compromiso feminista del

grupo era evidente y debía manifestarse nítida y honradamente, metas y retos alcanzables para un futuro inmediato.

Enseguida surgió el problema de conseguir fuentes de información suficientes como para completar un programa de estas características. Pesaba la opinión de algunos especialistas muy reacios a recoger la posibilidad de detectar un pasado para las mujeres, en virtud de una creencia muy extendida de que éstas no habrían dejado huellas, vestigios de su presencia, de modo que el pulso de la historia no las habría tenido en consideración. Lejos de ser cierta esta aseveración, las posibilidades abiertas por los fondos consultados constataron las múltiples vías de acceso a documentos de interés para reconstruir un pasado necesario para comprender al completo la configuración de lo social, teniendo en cuenta el concurso de la mitad de la población, excluida hasta la fecha de la reflexión historiográfica.

Antes de entrar en la enumeración de dichas fuentes de información, objeto fundamental de esta comunicación, describimos brevemente las pautas metodológicas que utilizamos para conseguir una documentación útil en su aplicación práctica a los objetivos marcados de antemano. El equipo, una vez divididas las áreas de atención y los archivos correspondientes, operó con la confección de fichas en cuya cabecera se anotaba claramente la procedencia documental de la fuente, el lugar exacto de localización y la temática a la que correspondía el material. Luego, se completaba el trabajo con una descripción lo más exacta posible, donde figurase una valoración del documento y su posible aplicación práctica de cara a su uso en la exposición. Con la confección de esta ficha modelo se buscaba la posibilidad de intercambiar información, ayudando a cada miembro del equipo a completar documentalmente la parcela de su especial competencia. De igual modo, se tuvo mucho cuidado en facilitar la localización del documento, ya que se preveía que terceras personas, empleados del Ayuntamiento, se encargasen de la reproducción de los documentos más representativos. También el especialista debía calibrar la importancia de la fuente y pensar en su posible tratamiento, bien como documento informativo para la realización del libro-catálogo, o bien su utilización como imagen u objeto expuesto directamente a la mirada del público. Una exposición es ante todo un evento visual y debe cuidarse por tanto la selección de los objetos e imágenes según su relevancia, originalidad, expresividad, disponibilidad, estado de conservación, etc. Otra premisa importante era equilibrar la documentación a través del recorrido secular que se pretendía, de modo que todos los periodos históricos estuvieran representados y que no quedasen lagunas temáticas o temporales. Se trataba, como dijimos antes, de pautar la experiencia y la historia de las gaditanas conforme al entorno histórico que les era propio. Una formación sólida sobre la Historia de las Mujeres, teniendo en cuenta la bibliografía ya abundante sobre la cuestión editada en la última década en España, podía ayudar a discernir etapas o esferas de interés, a modo de pistas indiciarias propicias para ilustrar la indagación propia (Pilar Ballarín et al., 1995; Teresa Ortiz et al., 1999).

El conocimiento del marco jurídico en el que se ha normalizado la condición femenina resultaba esencial y las imágenes de pareja, matrimonio y familia debían acompañarse con textos relativos al marco legal dispuesto por los códigos civiles, como el de 1889, de tan larga existencia, códigos penales, como el de 1944, constituciones, como la de 1931 y 1978, y leyes especiales sobre divorcio, en 1932 y 1981 y aborto, en 1986, etc. Las primeras leyes laborales en torno al trabajo de la mujer en nuestro país comienzan con la centuria. Los hitos de 1900, 1908, la conocida "ley de la silla" de 1912, la legislación primorriverista y los avances de la II República, regularon el horario de trabajo, las condiciones del mismo, arbitrando el tiempo de permiso por maternidad y el seguro obligatorio que tan contestado fue por las protestas de las

sindicalistas. El Fuero del Trabajo, en 1938, significa restricciones interpuestas al ejercicio laboral de la mujer, que sólo se suavizarían en 1961 con la Ley de Derechos Políticos, Profesionales y Laborales de la Mujer, solventando la espinosa cuestión de la "licencia marital" en la Ley Laboral de 1976, en plena Transición democrática. En cuanto a la educación habrá que esperar a la ley de 1910 para que se supriman todo tipo de trabas que obstaculizaban el acceso de la mujer a la universidad. También resulta de especial trascendencia la normativa coeducativa de la II República y el reflujó segregador de los sexos en la escuela que significa la reacción franquista en la ley de 1945. De nuevo, la apertura llega en el mismo régimen con la Ley Villar Palasí en 1970, y la última normativa educativa con la LOGSE en octubre de 1990. Era necesario, por tanto, conocer el compendio de leyes vigentes en cada momento para poder calibrar la condición de libertad o sujeción de las mujeres a lo largo del tiempo.

Los padrones de vecindad y los censos, ofrecían la primera oportunidad de cuantificación de la población femenina, aportando datos de interés en torno a los índices demográficos básicos, como natalidad, mortalidad, nupcialidad y también divorcio, parejas de hecho, etc. Los anuarios estadísticos conservados daban la información más antigua, facilitada por los Institutos de Estadística, tanto nacional como andaluz; finalmente, para los datos más recientes las direcciones de Internet de la Junta de Andalucía (www.iea.junta-andalucia.es) y del Ayuntamiento de Cádiz (www.cadizayto.es), fueron sumamente útiles para completar los últimos registros. Igualmente se consiguieron datos relativos a los índices de ocupación femenina, así como del paro. También niveles de analfabetismo, escolarización y reparto por los diferentes estadios formativos.

Dentro del capítulo de trabajo, se completó la información con los fondos provenientes de las empresas de ocupación preferentemente femenina de la ciudad. Especialmente interesante fue la maquinaria, la documentación gráfica y escrita aportada por el Archivo Histórico de la Fábrica de Tabacos, que había empleado desde el siglo XVIII a buena parte de la población femenina trabajadora de la ciudad. De otras empresas importantes también se consiguió vestigios y útiles de esta mano de obra, tales como la telefónica, la fábrica de chocolates Eureka, la fábrica de muñecas Marín, la escuela de enfermería de "Salus Infirmorum", la academia de taquigrafía y mecanografía de Marcela Blanco, la propia oficina de personal del Ayuntamiento, etc. De aquí salieron utensilios de trabajo, uniformes, imágenes sobre actividades, etc. En el apartado estadístico fue especialmente relevante el registro de trabajadoras en el *Padrón de inscripción en el régimen obligatorio de retiro obrero y seguro de maternidad* desde 1921 hasta los primeros años del franquismo, conservado en el Archivo Histórico Provincial. También la atención prestada a los colegios profesionales, de abogacía, medicina y enfermería, ofreció datos sobre la actividad de las primeras profesionales liberales en nuestra ciudad.

Hubo fondos documentales que mostraron su versatilidad para ilustrar diferentes ámbitos temáticos elegidos. Tal es el caso de la prensa de la que se extrajeron imágenes y noticias relativas a todos los campos seleccionados. Especialmente utilizado fue el decano de los periódicos de la ciudad el *Diario de Cádiz* que cubría toda la cronología. Otros, como *El Demócrata* (1908-1910), *La Revista Iberia* (1914), ocupaban las primeras décadas del siglo; *El Noticiero Gaditano* (1930-1933) y *La Información* (1936) se consultaron para cubrir especialmente los años de la II República; hubo prensa especializada como *La Revista Escolar* (1911) y otra de atención preferente a la mujer como la *Página de la Mujer*, suplemento de *La Información* y algunos de tendencia feminista como la revista *Diana* o *Juácaro*, que se titulaba *Semanario*

veraniego, literatura, feminismo, intereses locales, consultorio, recetas, curiosidades (1916-1919) y que fueron consultados igualmente.

El banco bibliográfico disponible en las distintas bibliotecas de la ciudad, nos referimos a la Municipal, la Provincial, y las privadas del Casino Gaditano y la de Temas Gaditanos, ofrecieron un buen número de volúmenes de interés de los que extraer información o, simplemente, mostrar como testimonio de una época. La localización de estos libros fue fácil al contar el grupo de investigación con un trabajo de prospección previa que había sido editado por el Instituto de la Mujer en el año 1996 con el título de *Fuentes Bibliográficas para la Historia de las Mujeres en los fondos antiguos de las Bibliotecas Gaditanas*. De ahí se extrajeron por ejemplo libros de poemas como el editado en 1935 por Adela Medina, “la gitanilla del Carmelo” o el de Margarita de Cádiz, *Flores de Otoño* de 1926; la novela de Carmen Martel, *La guerra a través de las tocas* de 1938; o la de Rosa Martínez Acosta, *Cómo llegó la dicha*, de 1911, etc. También se recogieron tratados sociales tan interesantes como el libro del doctor en medicina de la ciudad Federico Rubio y Gali, *La mujer gaditana. Apuntes de economía social*, editado en 1902; o el otro de Carlos Derqui de 1917 que lleva el expresivo título *Por el amor de mis amores. Influencia de la guerra europea en el destino de la mujer. Necesidades de ampliar su cultura para nuevas orientaciones, sin olvidar su misión como madre de familia*. Abundantes eran los títulos de trasfondo y de orientación cristiana para la vida de las jóvenes como el libro de Rafael Sánchez de Lamadrid, *El matrimonio cristiano* (1944), el de Vicente Jiménez, *Engrandecimiento de la patria por las madres españolas* (1938); el de Maximiliano Arboleya, *A una muchacha que quisiera ser social* (1935); o el de Raúl Plus, *A las jóvenes frente a la vida* (1942). Otro capítulo importante era los libros de lectura para niñas en la escuela como la saga de *Marisol pequeña; Marisol Colegiala o Memorias de Marisol Inspectora* de Josefina Álvarez de Cánovas; *Oíd niñas, Mis amiguitas, Cómo se educó Carmina*, de Federico Torres; *Ven a mi jardín, Mi costurero* de Josefina Bolinaga; el libro de Gloria Higuera *Juegos y cosas de niña*, todos de la primera mitad de siglo, sin olvidar que la decimonónica y archiconocida *Flora* de Pilar Pascual de San Juan conoció múltiples ediciones en el siglo XX; También encontramos compendios biográficos como los de Juan Antonio Onieva, *Ramillote de Mujeres Universales o Florilegio de Mujeres españolas* o los de Antonio Fernández Rodríguez, *Santas y heroínas. Libro escolar de lectura*. Otro bloque importante se dirigía a la orientación profesional y doméstica de la mujer como el libro de Francisca Bohigas, *¿Qué profesión elegir? Guía de profesiones femeninas* de 1947; tratados de corte y confección como los editados por M^a del Pilar Ferrer y Gertrudis García Lozano, de 1920 y 1928, respectivamente; el libro de Melehora Herrero y Ayora, *Enseñanzas del hogar. Curso abreviado de higiene doméstica*, de 1911 y, finalmente, el libro de Rufino Blanco, *La educación de la mujer*, en edición de 1935 o el texto de Ciriaco Esteban *Madres chiquitas. Nociones muy elementales del arte de criar niños, dedicada a las niñas de 9 a 12 años que concurren a las escuelas*, aparecido en Sevilla hacia 1927. En estas bibliotecas también se localizaron reglamentos y estatutos como los de la *Junta de Damas Camareras de la Patrona de Cádiz* (1921); el de la *Asociación de Señoras de Santa Rita de Casia* (1916); el *Reglamento de Practicantes y Matronas del Ayuntamiento de Cádiz* (1918); o el *Reglamento del Asilo Gaditano y Casa de Maternidad* de la misma institución (1907).

Las fotografías cumplieron un papel esencial a la hora de llenar de contenido la exposición y su selección fue ardua y difícil dado el cúmulo de imágenes de las que se disponía, tanto las que figuraban en la prensa o en los libros antes comentados, como aquellas que provenían de donaciones particulares que se solicitaron o las entresacadas

de conocidos fondos particulares, algunos de los cuales habían sido objeto de publicación, como el fondo del que fue fotógrafo del *Diario de Cádiz*, Juan Martínez Neto, “Juman”, el fondo del fotógrafo Ramón Muñoz, conservado por su descendiente Julián Oslé Muñoz, o el de José Reymundo González, guardado en parte en el Archivo Histórico Municipal o en la Colección particular de Rafael Garófano. También fue importante el fondo que instituciones como el Ayuntamiento y la Universidad a través de su Vicerrectorado de Extensión facilitaron, sin olvidar que el propio equipo asumió la toma de instantáneas expresivas de la vida de las mujeres en el Cádiz actual.

El menaje y los libros escolares para el apartado de educación, donde se llegó a simular una clase al completo, fueron facilitados por el Archivo Histórico de la antigua Escuela Normal de Magisterio de la ciudad, actual Facultad de Ciencias de la Educación, cuyo origen se remonta a 1857. También los colegios Amor de Dios, Nuestra Señora de Lourdes, el público de San Rafael; los centros de adultas de los barrios de Trille, de El Pópulo y el de Pintor Zuloaga y la Escuela Taller Santa Catalina, ofrecieron testimonios de su actividad desde los años setenta en que comenzó su andadura. Algunos anticuarios como “Belle Epoque” o “El Desván”, también ofrecieron desinteresadamente objetos para la exposición como coleccionables de comics o novelas, discos, estampas, postales, juegos infantiles, etc. Las instituciones públicas en sus diversas oficinas de cultura, deportes, empleo; el servicio de documentación de el *Diario de Cádiz*, los gabinetes de prensa de los principales partidos y sindicatos, el fondo del Instituto Andaluz de la Mujer y las aportaciones de las personalidades destacadas que prestaron sus creaciones, cuadros, libros, esculturas u objetos empleados en su actividad artística, como vestidos de baile, trofeos deportivos etc., fue un material expuesto para la ocasión.

Las guías y anuarios de la ciudad editados durante todo el siglo como la decana de José Rosetty, que venía publicándose desde los años treinta del siglo XIX, la guía de Pró y G. Mísol o la de Antonio Arango, ambas de principios del XX, o la de Jorge Bela y Durán, ya en los años treinta, aportaron infinidad de detalles sobre establecimientos comerciales, de restauración, casas de pupilos, academias y otras actividades profesionales regentadas por mujeres. El ingente material acumulado, sin mucho orden y concierto dicho sea de paso, en lo que es el Registro de la Propiedad intelectual y el Depósito Legal, conservado en la Biblioteca Pública Provincial, arrojó un sin fin de documentación muy variopinta que podía ir desde un libreto de música, una cartilla escolar, un cartel propagandístico, llegando al anuncio, por ejemplo, de un mitin librepensador, ofrecido por la mítica Belén Sárraga en la ciudad al principio del siglo XX. En el Archivo Municipal también fueron seleccionados fondos de su importante banco fotográfico, en las secciones especiales, por ejemplo, de la concejalía de fiestas, también de playas y paseos públicos. Allí también se seleccionaron bandos municipales, se revisó el registro de asociaciones políticas y recreativas, se consultaron los legajos destinados a guardar vestigios de los “Gaditanos Ilustres”, donde también hubo algún empleado municipal que se molestó en registrar la vida y los recortes de prensa de ilustres gaditanas como la escritora Pilar Paz Pasamar o Carmen Martel, la poetisa Emma Calderón, las escritoras y periodistas Mercedes Formica y Luisa M^a de Aramburu, la pintora Alejandrina Gessler, artistas del cante como La Perla de Cádiz, la actriz y cantante Conchita Martínez o la benefactora Ana de Viya, etc. El magnífico fondo de carteles del Ayuntamiento, excepcionalmente bien conservado y referido a la imagen de la mujer en la fiesta de los toros, en el carnaval, o en el sucedáneo de las “fiestas típicas” durante el franquismo, o como objeto atractivo para la promoción turística de las playas locales, decoró magníficamente las paredes del salón de exposiciones. En fin, para terminar, el entusiasmo y la colaboración también llegaron

hasta los compañeros más cercanos al equipo de trabajo, a las propias responsables de la Fundación Municipal de la Mujer, a los directores de los archivos principales de la ciudad, y la colaboración en forma de donaciones particulares lograron completar un ingente cúmulo de objetos que finalmente tuvieron que ser seleccionados y cribados en función de los criterios establecidos de forma previa.

El resultado, en forma de paneles con imágenes montados por la empresa *Idea2 diseño s.l.* cubrió un ala de la exposición distribuida en las distintas secciones temáticas. En la otra banda, los materiales alusivos se disponían en vitrinas y en muebles acristalados para proteger y facilitar la visión de los objetos y menaje empleado. La Muestra ocupó la sala de exposiciones del Antiguo Hospital Militar, remodelado en sede del Consorcio Tecnológico de Cádiz y fue inaugurada el 8 de marzo de 2001, Día Internacional de la Mujer, y clausurada el 27 de abril de ese año. La exposición fue profusamente visitada por más de 4.000 personas, en horario de mañana y tarde. Contó con una especial aceptación por parte de las asociaciones de mujeres, colectivos vecinales y centros educativos. Entre el público especialmente interesado, los centros escolares de la localidad, las escuelas taller municipales y algunos institutos de segunda enseñanza desfilaron puntualmente por los metros cuadrados de la exposición. Una empleada municipal especialmente preparada cumplió con las funciones de guía para exponer a los más pequeños el sentido de lo que estaban viendo. La exposición, tras su cierre, hizo un recorrido itinerante por los campus de la Universidad de Cádiz (sedes de Cádiz capital, Puerto Real, Jerez y Algeciras) desde julio de 2001 a febrero de 2002. También en este año, entre el 17 y el 21 de junio se presentó en el Ayuntamiento de Algodonales y, al constituir un fondo permanente de la fundación, se prevén nuevas muestras itinerantes. Se editó el libro-catálogo tal como se había diseñado gracias al patrocinio del Ayuntamiento y la Universidad de Cádiz, que consta de unas 174 páginas ilustradas con fotografías en blanco y negro y, finalmente, se editó un CD-ROM que aglutinaba lo más representativo de la exposición.

Concluyendo finalmente, pretendemos haber demostrado las posibilidades de recuperación patrimonial que se nos abren a los investigadores y docentes con la organización de exposiciones. Eventos alternativos a los fondos museísticos más conocidos y de clara capacidad didáctica en manos de un equipo experto. De igual modo, con la experiencia concreta que comentamos, hemos intentado exponer la gran variedad de material y documentos que podemos utilizar para reconstruir, en la forma de un conjunto material patrimonial, visible y de amplias posibilidades didácticas, la historia de las mujeres, sujetos vetados por el tradicional discurso histórico que cuentan también, a poco que nos ocupemos de ello, con un fondo inmenso desde donde recuperar un protagonismo silenciado.

BIBLIOGRAFÍA:

- BALLARÍN DOMINGO, Pilar; GALLEGO MÉNDEZ, Teresa; MARTÍNEZ BIRRIEL, Isabel, *Los estudios de las mujeres en las universidades españolas (1975-1991)*, (1995), Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales e Instituto de la Mujer.
- CORREA, Marcos y ESPIGADO, Gloria (2003), "La Historia de las Mujeres en España: de la investigación a la docencia", *Investigación en la Escuela*, en prensa.
- DOMÍNGUEZ, Consuelo; ESTEPA, Jesús; CUENCA, José, (Eds.) (1999), *El Museo. Un espacio para el aprendizaje*, Huelva, Universidad.

- ESPIGADO, Gloria; PÉREZ, Isabel; SÁNCHEZ, Ana, (1996), *Fuentes Bibliográficas para la Historia de las Mujeres en los fondos antiguos de las bibliotecas gaditanas*, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- ESTEPA GIMÉNEZ, Jesús; DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ, Consuelo; CUENCA LÓPEZ, José (Eds.) (2001), *Museo y patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales*, Huelva, Universidad.
- Iber.Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Los museos en la didáctica*, (1998) nº15
- FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia, (coord.) (2001), *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Síntesis.
- HERNÁNDEZ, F.X.; CASTELL, E.; COSTA, L. (1999), *Del aula al Museo. Guía didáctica del patrimonio*, CD-ROM, Barcelona, Praxis.
- ORTIZ GÓMEZ, Teresa; BIRRIEL SALCEDO, Margarita; MARÍN PARRA, Vicenta (1999), *Universidad y feminismo en España (I). Bibliografía de Estudios de las Mujeres (1992-1996)*, Granada, Universidad, Colección Feminae.
- PASCUA, M^a José de la; ESPIGADO, Gloria, (1999), *Historia de la Emancipación de las mujeres: españolas y andaluzas en la conquista de la igualdad*, Catálogo de la Exposición, *En Femenino Plural*, Excma. Diputación de Córdoba.
- VV. AA. (2001), *Mujeres emprendedoras. Gaditanas de un siglo (1900-2000)*, Cádiz, Fundación Municipal de la Mujer, Ayuntamiento y Servicio de Publicaciones de la Universidad.

**EL AULA DE LA NATURALEZA DE FUENTE MORALES Y EL HUERTO
ESCOLAR MUNICIPAL ¿RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA DEL
PATRIMONIO?**

Ezequiel Guerra de la Torre
egt@arq.ulpgc.es

Ángeles Mestres Izquierdo
mmestres@dde.ulpgc.es

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

**I.- LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO: ALGUNAS
REFLEXIONES A MODO DE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

PATRIMONIO Y EDUCACIÓN PARA SU CONSERVACIÓN

El conocimiento de los valores patrimoniales, así como la concienciación acerca de la importancia de su conservación, son aspectos que los gestores y técnicos en patrimonio consideran fundamentales para la salvaguarda de éste. Por ello, quizás, en numerosas intervenciones (artículos, charlas, discursos...) destacan la necesidad del desarrollo de programas educativos que aborden estos factores. Sin embargo, son pocas las instituciones, relacionadas con temas patrimoniales, que tienen equipos educativos entre su personal o que, al menos, encarguen a especialistas en esta materia la elaboración de los programas adecuados. Esto da lugar a que, en general, sea el profesorado quien deba dar respuesta a esta carencia, quedándose normalmente en una sencilla descripción del elemento patrimonial objeto de trabajo. Así, se visitan catedrales, museos, parques naturales, aulas de la naturaleza, barrios históricos, etc., con el esfuerzo voluntarista de numerosos profesionales de la educación que asumen la importancia de la educación acerca del patrimonio, pero que ven muy limitado su trabajo por las dificultades que entraña la ausencia de materiales didácticos específicos para ello.

Una vez más se "descarga" en el hecho educativo, especialmente en la enseñanza formal, la tarea de conseguir unos ciudadanos conscientes de los valores del patrimonio y responsables con su conservación, de similar manera que se hace con la concienciación sobre las drogas, las relaciones sexuales, la participación social, etc. Pero además, en el caso que nos atañe, las instituciones y sus gestores, especialistas en conocimientos técnicos acerca de la naturaleza, historia, etnografía..., consideran sólo en contadas ocasiones la necesidad de desarrollar programas educativos que emanen desde la propia institución y que apoyen la labor del profesorado. Generalmente las actuaciones que las instituciones realizan en este sentido suelen tener más relación con la distribución de un díptico informativo a modo de campaña o la celebración del "Día de los Museos, el Árbol..." que con la aportación de proyectos curriculares que faciliten el desarrollo de los contenidos con la calidad que todo proceso educativo requiere.

PATRIMONIO Y CONSTRUCTIVISMO

Evidentemente la enseñanza del patrimonio no es ajena a las teorías actuales que nos explican cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje, es decir las constructivistas. Siguiendo a García Gómez, J. y Nando Rosales, J. (2000): "El modelo de aprendizaje basado en el constructivismo, sugiere que más que sacar conocimientos de la realidad, ésta solo adquiere significados en la medida que lo construimos. El aprendizaje constructivo y significativo parte de los conceptos que el alumno posee, de las capacidades de razonamiento que caracterizan a los estadios evolutivos del alumno y de la propia experiencia y vivencia del alumno. El constructivismo preconiza que para alcanzar un aprendizaje significativo es necesario un proceso activo, en el que exista una formulación interna de hipótesis que sea contrastada posteriormente y no meramente manipulativa. Es decir, se exige un proceso de reflexión y no un mero activismo". Esta acertada reflexión, en torno a lo que significa el constructivismo y los requerimientos que los procesos de aprendizaje poseen, nos señala algunos elementos a los que no es ajena la enseñanza del patrimonio. El estudio de las concepciones previas, la necesidad de diferenciar las estrategias de enseñanza según los niveles escolares, el planteamiento de los contenidos mediante problemas o hipótesis de trabajo, la reflexión frente al activismo, son algunos de los rasgos que se requieren para ello, a los que se debe añadir el desarrollo de estos contenidos desde el propio currículo y no como "extraños adosados" a éste.

Si bien éste debe ser el punto de partida, una gran parte de los materiales editados para la enseñanza del patrimonio no contiene las características arriba definidas. Los materiales confeccionados por las instituciones suelen ser guías informativas acerca de los elementos que caracterizan el hecho patrimonial, conteniendo solamente, y en el mejor de los casos, un lenguaje más infantil cuando se destinan hacia los escolares. Se considera que la guía, ya de por sí, es un material docente, o bien que, una vez proporcionada la información, ha de ser el profesorado quien debe asumir la tarea de transformarlos en efectivos materiales didácticos. Se considera pues una "sencilla tarea" la elaboración de materiales para el descubrimiento de las ideas previas, la formulación de problemas /hipótesis y la confección de las actividades precisas para su resolución, adaptadas además al nivel escolar con el que se quieren llevar a cabo. Este hecho y el de que, en la mayor parte de los casos, la enseñanza sobre el patrimonio se ha de hacer desde el voluntarismo del profesorado que, no sólo debe construir el material didáctico sino además, reunir la información necesaria, dispersa normalmente en variadas publicaciones. Todo esto da lugar a que, en general, se tienda hacia las estrategias de enseñanza basadas en la mera transmisión discursiva de los contenidos, o hacia las meramente activistas en lugar de hacia las que desarrollan procesos de aprendizaje de carácter constructivista. En este sentido supone un extraordinario avance el proyecto que se desarrolla en el Centro de Educación Ambiental de Sukarrieta tanto en lo que constituye su Proyecto Educativo (VV.AA). 2002) como los materiales didácticos que su Equipo Educativo ha confeccionado.

PATRIMONIO, CURRÍCULO Y CONTEXTO EDUCATIVO

Junto a la revisión metodológica a la que obliga el constructivismo existe otro aspecto de necesaria reflexión. La labor de los docentes, en cuanto a la enseñanza del patrimonio local, suele relacionarse más con actividades puntuales que con un trabajo que se halle inmerso en el desarrollo de una unidad didáctica (Guerra, E. 1993). En

muchas ocasiones se encuentra relacionada con la celebración de una semana cultural sobre los valores naturales, sociales y culturales, de la región o la nacionalidad, o bien con alguna de las salidas escolares que se organizan a lo largo del curso con un sentido principalmente lúdico - convivencial (Domínguez, C. Estepa, J. Y Cuenca, J. M., 1999 y Domínguez, C. 2001). Esto da lugar a que, en muchos casos, la enseñanza sobre el patrimonio se desarrolle no sólo sin los materiales didácticos apropiados, como anteriormente reseñamos, sino, además, de forma descontextualizada de la labor de aula, sin un trabajo previo en el que se pongan las bases que permitan abordar el trabajo en el exterior y también, en parte por ello, sin proceso de evaluación. De esta forma la enseñanza del patrimonio queda descontextualizada del currículo, desaprovechándose gran parte del potencial de los procesos de aprendizaje fuera del aula (Fernández, H. y Asensio, M., 2001)

El conjunto de consideraciones anteriormente expresadas suponen el marco de referencia a partir del cual hemos establecido la intervención en el desarrollo de dos proyectos relacionados con la enseñanza del patrimonio natural, social y cultural de Gran Canaria.

II.- DOS PROYECTOS PARA ABORDAR LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO: EL AULA DE LA NATURALEZA DE FUENTE MORALES Y EL HUERTO ESCOLAR MUNICIPAL DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA.

OBJETIVOS DE LOS PROYECTOS

- Configurar, desde contextos informales, proyectos educativos eficientes relacionados con la enseñanza formal.
- Elaborar materiales curriculares con las siguientes características:
 - Engarzados con el currículo oficial.
 - Diferenciados por niveles.
 - Que partan de las ideas previas del alumnado.
 - Que aporten materiales didácticos para el desarrollo de contenidos en el centro escolar y en el equipamiento ambiental, especialmente a través del planteamiento de problemas y emisión de hipótesis.
 - Que ofrezcan ejercicios de estudio de ideas previas y una propuesta de evaluación para todo el proceso de aprendizaje.

EL PROYECTO AULA DE LA NATURALEZA DE FUENTE MORALES

Este Aula (aún en fase de concurso público para su construcción) a diferencia de otros equipamientos ambientales existentes en Gran Canaria, no se ubicará en un espacio natural libre de intervención humana, ni alejada sustancialmente de núcleos de población.

El conjunto espacial, compuesto por la zona donde se va a construir y sus alrededores, se caracteriza en primer lugar por una fuerte antropización que se refleja en los banales abandonados, fincas de plataneras en explotación, tendidos eléctricos de importante impacto visual, desaparición casi total, por la extracción de leña u otros

usos, del matorral leñoso y del bosque termófilo propios de la zona, profundas huellas en otras comunidades vegetales de prácticas pastoriles extensivas, etc.

En segundo lugar el espacio se localiza al pie de un importante barrio periurbano de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria, Almatriche Alto, que está en claro proceso de expansión debido a su proximidad al barrio de Siete Palmas, una de las nuevas áreas de crecimiento de la urbanización residencial de calidad de la ciudad, y a la ubicación en sus cercanías de importantes centros comerciales (Hipercor, Mercadona, Siete Palmas y Media Markt).

Las características de propiedad pública de una parte importante de los terrenos de la zona, la declaración como Paisaje Protegido desde 1994 (Ley de Espacios Naturales de Canarias, 1994) de una amplia franja del territorio, cuyo borde Este linda con el lugar donde se va a construir el Aula de la Naturaleza y el profundo encajamiento del barranco, con interfluvios significativamente escarpados, ha preservado este espacio de su ocupación residencial. Uno de los valores más destacados que posee, tal vez sea su aspecto de "isla natural", bordeada y presionada por el avance de la ocupación residencial del suelo

Todo ello proyecta un sentido educativo patrimonial a la futura Aula de gran singularidad pues, además de posibilitar el estudio de *los valores naturales y antropogénicos* del territorio donde se ubica, presenta de manera sobresaliente la *dialéctica entre los intereses individuales y los colectivos a la hora de decidir los usos del espacio*, o lo que es lo mismo la problemática que acontece en la ordenación del territorio.

La idiosincrasia del lugar nos permite, además, trabajar dos elementos de gran valor educativo ambiental, muy relacionados con los conflictos sociales que se producen en los procesos de ordenación del territorio. Estos son: *la valoración del territorio como un todo y también como un recurso limitado*, aspectos especialmente trascendentes desde la perspectiva insular y que tienen mucho que ver con los problemas que se plantean ante las opciones existentes para el uso del espacio. Se tratará de desarrollar entre los escolares una visión y valoración holística de la isla, en la que cada lugar se muestre interconectado de manera sistémica con el resto y en el que la opción por unos usos del suelo implica la prohibición o desaparición de otros, que pueden verse desplazados o no tener lugar donde ubicarse, aspectos que consideramos suponen importantes retos educativos, escasamente abordados (Fundación César Manrique 2001) y muy relacionados con la defensa del patrimonio. Fuente Morales representa lo que ha sido la historia del abasto de agua potable a la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria desde el siglo XVIII hasta comienzos del siglo XX. En la actualidad, en el enclave de Fuente Morales se aprecian unas pocas construcciones que nos informan del aprovechamiento de los nacientes que abastecieron el incipiente casco urbano de Las Palmas de Gran Canaria a lo largo del S.XIX. Aún se continúa extrayendo agua por medio de un pozo de construcción reciente. También se aprecian otras construcciones históricas, como un dique para proteger la terraza de las avenidas del barranco, una pequeña galería que comunica con el naciente y el acueducto que se utilizó para trasvasar el agua a la ciudad. También se conservan, en la cercanía de Fuente Morales, dos casillas o cajas de ventilación para aliviar la presión del líquido en las cañerías. Todos estos elementos que constituyen los valores patrimoniales de la zona, consideramos que tienen un gran valor educativo.

Este proyecto está dirigido hacia la educación formal y la no formal. En cuanto a la primera, actualmente el proyecto está en la fase de estructuración y transposición (Mattozzi, I. 2001) de la información básica (ya seleccionada) para el profesorado, así como en la organización de unas jornadas de trabajo con profesorado de distintos niveles. La información básica, se ha organizado en textos ilustrados de tres o cuatro páginas de extensión que abordan las temáticas principales que nos permiten interpretar el paisaje de la zona. Por otro lado las Jornadas con el Profesorado tienen los siguientes objetivos:

Conocer las ideas previas que tiene el profesorado del territorio donde se va a ubicar el aula.

Conocer la opinión del profesorado sobre la potencialidad temática y didáctica que el espacio ofrece, para los distintos niveles escolares, así como los intereses y motivaciones que tienen por éstas (Pozo, J. I. 1998).

El esquema de trabajo que se va a aplicar en estas es el siguiente: Las Jornadas constarán de tres sesiones separadas en el tiempo.

Primera sesión:

Exposición del proyecto: construcción del aula, elaboración de materiales didácticos... (no se mencionarán de las características del lugar).

Participación en la elaboración de los materiales didácticos, desde una perspectiva constructivista, partiendo de sus propias ideas. Para ello se realizará, ese mismo día, una sesión de trabajo de campo en Fuente Morales, en cuyo entorno se distribuirán en lugares previamente escogidos, individualmente o en grupos de dos. En cada una de las zonas, cada profesor o pequeño grupo ha de hacer una serie de comentarios sobre el paisaje que observa, desde uno o varios puntos de observación, y lo grabarán en un cassette. Esta sesión se llevará a cabo una sola vez, con un grupo de aproximadamente veinte personas, o distribuir las en varias con grupos más reducidos.

Segunda Sesión

Exposición de los resultados de las grabaciones. Debate y reflexión acerca de las aportaciones que en ellas se hacen.

Exposición de los valores del entorno de Fuente Morales.

Tercera Sesión

Estudio y valoración de los materiales para el profesorado, ya elaborados: cartografía, textos, etc.

Selección del profesorado para experimentación con grupos de escolares.

EL PROYECTO HUERTO ESCOLAR MUNICIPAL (HEM)

Este proyecto, ya hecho realidad y en su tercer año de andadura, se ubica, al igual que el anterior, en un entorno muy antropizado. El Huerto Escolar se localiza en las laderas bajas y cauce de un barranco. La ladera Sur de éste se caracteriza por la existencia de antiguas tierras de cultivo hoy abandonadas y por la presencia significativa de las vías de la circunvalación a la ciudad. La ladera Norte, sin embargo, está tapizada por vegetación propia del lugar: matorral xerofítico costero, tabaibas, verodes, taginastes... que ocupa una relevante extensión. En el borde Este se encuentra el vertedero municipal de la ciudad, para aproximadamente 400.000 habitantes, lo que origina un importante impacto visual. En la parte alta de las lomas que circundan el barranco está establecida la cárcel insular y dos pequeños barrios periféricos de

autoconstrucción. Se trata, pues, de un lugar donde, además de las enseñanzas propias que se pueden llevar a cabo en un Huerto Escolar, se puede observar de manera manifiesta la presión que soporta la residual actividad agrícola que se localiza en la periferia de la ciudad, un problema generalizable, aunque con distinta intensidad, a toda la actividad agrícola insular. El abandono u ocupación de tierras dedicadas a esta actividad ocasiona la pérdida de un bien patrimonial de alto valor ambiental como son los suelos, así como de la cultura agraria y de las manifestaciones que a ella van unidas (habla, aperos, fiestas...). El HEM permite conocer tanto los requisitos y características de las actividades agrícolas como el relevante papel del agricultor en ellas.

Este proyecto comenzó con el estudio de la configuración física del HEM, de tal forma que tuviera las mejores condiciones para que en él se desarrollara la actividad docente, pues ante todo se trata de un espacio educativo.

Al mismo tiempo se elaboraron y editaron materiales didácticos específicos (NADAL, I. y GUERRA, E. (Dir.) 2000, a y b) para los niveles de Infantil y Primaria. Estos materiales están relacionados con el currículo oficial de Canarias desglosándose, en cada uno de los temas abordados, tanto sus objetivos como los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Se aporta una documentación para el profesorado y otra para el alumnado. En la primera se sugieren actividades para la detección de ideas previas y se justifica la propuesta de actividades a realizar con el alumnado antes, durante y después de la visita al HEM y, en la segunda, se exponen las actividades propiamente dichas.

Una vez inauguradas las instalaciones del HEM, se dio a conocer entre el profesorado, ofreciéndole tanto sus instalaciones como el material didáctico y la posibilidad de asesoramiento y apoyo en la construcción, remodelación y mantenimiento de Huertos Escolares de los propios centros educativos.

El HEM se inició con un equipo específico dedicado a la actividad docente cuya tarea principal era la atención a los grupos escolares que lo visitaban, con los que desarrollaban las actividades en el huerto. En la actualidad este personal está iniciando una nueva etapa caracterizada por una mayor coordinación previa a la visita con los Centros de Enseñanza, con lo que se fomenta una mayor implicación y participación del profesorado de los Centros Escolares.

El protocolo de coordinación tiene las siguientes características:

Solicitud de fecha del Centro de Enseñanza para visitar el HEM

Tres semanas antes de la visita, el profesor o profesora que va a acompañar al grupo durante la misma, se pondrá en contacto con el Equipo Educativo del HEM con el fin de:

- Confirmar la fecha de visita
- Concretar los contenidos que previamente van a trabajar en el centro escolar.
- Informar al Equipo Educativo de las características del grupo.

Previamente a la visita, el grupo debe estar dividido en subgrupos que el alumnado debe conocer.

El profesorado debe plantearse su implicación directa en el desarrollo de alguna de las actividades que se van a aplicar en el HEM, bien dirigiendo

una específica que traiga preparada o bien tutorizando alguno de los grupos de trabajo.

El día de la visita, el profesorado tiene que aportar algunos de los materiales confeccionados a partir de las actividades que ha realizado en el aula como preparación de la misma.

Además de lo anteriormente expresado, el día anterior a la visita al HEM, dos miembros del Equipo Educativo de éste acudirán al Centro Escolar con el fin de conocer el nivel del alumnado, hacer exploración de ideas previas, motivarles y explicarles el trabajo que van a realizar en el HEM.

En la actualidad se comienza a elaborar un plan de evaluación de la nueva metodología aplicada, destinado al profesorado y alumnado que visita el HEM y al Equipo Educativo de éste. Para cada uno de estos se están preparando los objetivos y modelos de evaluación que se van a llevar a cabo. Parte de esta evaluación se realizaría en los centros escolares tras la visita al HEM.

BIBLIOGRAFÍA

- BOLETÍN OFICIAL DE CANARIAS, nº 157, 24/12/1994. Ley de Espacios naturales de Canarias.
- DOMÍNGUEZ, C., ESTEPA, J. y CUENCA, J. M. (1999): *Museo, currículum y formación del profesorado en Ciencias Sociales*. En DOMÍNGUEZ, C., ESTEPA, J. Y CUENCA, J. M. (eds.). *El Museo, un espacio para el aprendizaje*. Ed. Universidad de Huelva.
- DOMÍNGUEZ, C. (2001): *Museo y ciudad*. En ESTEPA, J., DOMÍNGUEZ, C., y CUENCA, J. M. (eds.). *Museo y patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Ed. Universidad de Huelva.
- FERNÁNDEZ, H. y ASENSIO, M. (2001): El cambio conceptual de los contenidos de historia local en contextos de aprendizaje formal e informal. *Tarabiya*, nº 26.
- GARCÍA, J. y NANDO, J. (2000): *Estrategias didácticas en Educación Ambiental*. Málaga. Aljibe.
- GUERRA, E. (1993): *Jardines Botánicos: Educadores en el Jardín*. En: RODRIGO, J. y GONZÁLEZ, M. N. (eds.): *Cultivando una conciencia verde*. Actas del II Congreso Internacional de Educación en Jardines Botánicos. Jardín Botánico Viera y Clavijo, Gran Canaria.
- GUTIÉRREZ, J. M. (coord.) et als. (2002): *La autorregulación en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Centro de Experimentación Escolar de Sukarrieta. Inédito.
- MATTOZZI, I. (2001): *La didáctica de los bienes culturales*. En ESTEPA, J., DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J. M. (eds.). *Museo y patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Ed. Universidad de Huelva.
- NADAL, I. y GUERRA, E. (Dir.) (2000) a: *El Huerto Escolar Municipal*. Educación Infantil II Ciclo., Educación Primaria I Ciclo.
- NADAL, I. y GUERRA, E. (Dir.) (2000) b: *El Huerto Escolar Municipal*. Educación Primaria II y III Ciclo.
- POZO, J. I. (1998): *Cuando los alumnos no aprenden lo que les enseñamos: Algunas nociones de psicología del aprendizaje aplicada a la Universidad*. En HOLZBACHER,

A. M. y SUÁREZ, M. P. (eds.). Reflexiones sobre la enseñanza de la literatura francesa. Universidad Autónoma de Madrid.
SINTES, M. (2001): Conocer el PIOT, misión posible. Material para educadores. Ed. Fundación César Manrique, Lanzarote.

MUSEOS E INTERNET EN EL PAÍS VASCO: ¿CONTEXTOS DE APRENDIZAJE?

Alex Ibáñez Etxeberria
tspibeta@sc.ehu.es
José Miguel Correa Gorospe
jcorrea@sg.ehu.es
Estitxu Jiménez de Aberasturi
apraiz@euskalnet.net
Universidad del País Vasco

MUSEOS ON LINE: PATRIMONIO Y EDUCACIÓN

La línea de investigación Museos On Line, integra la perspectiva del marco desarrollado dentro del ámbito denominado educación no formal y aprendizaje informal y/o incidental, junto al espacio desarrollado por las nuevas tecnologías en la educación y los museos virtuales o desarrollo de los museos en Internet.

La línea de Museos On Line, no se limita como bien señala Bowen (2000) a la reproducción virtual de los museos reales, sino que es el desarrollo de la potencialidad de Internet como recurso didáctico en el ámbito de los museos, el patrimonio cultural y sus diversas temáticas.

Entre los principales autores que han tratado sobre museos y educación, cabe destacar dentro de la investigación sobre Educación No Formal, la aportación de Hein (1998 y 1999) con el desarrollo de la perspectiva constructivista. También son muy interesantes las aportaciones de Hooper-Greenhill (1999), en concreto la importancia que atribuye a las comunidades interpretativas, y las de Falk y Dierking (2000), quienes desarrollan el modelo de aprendizaje contextual. También son de destacar las investigaciones realizadas por Csikszentmihalyi y Hermanson (1999) sobre el aprendizaje incidental así como los trabajos de Marsick y Watkins (1990, 2001) y Garrick (1998).

En el estado español, dentro del campo del aprendizaje informal y el patrimonio, destacan las aportaciones de Asensio (1999; 2001) y sus investigaciones sobre aprendizaje en museos y patrimonio, y las consideraciones epistemológicas de Hernández (1998; 1999). También es interesante la actividad en torno a la didáctica del patrimonio de Domínguez, Estepa y Cuenca (1999).

En cuanto al desarrollo virtual de los museos en concreto, tal y como se señala en Eduteka (2002a), hasta 1997 el tema de los museos y la web era totalmente desconocido. En la actualidad, contamos con un mayor número de aportaciones, e incluso congresos específicos sobre Museos On Line¹⁷⁴. Publicaciones como las de

¹⁷⁴ Al respecto ver <http://www.archimuse.com/>

Cennamo y Erikson (2001), sobre las websites de los museos de ciencia, ejemplifican la importancia del ámbito de los Museos On Line¹⁷⁵. Es destacable también la publicación de Errington, Stockmayer y Honeyman (2001) en el ámbito de los museos de ciencia y tecnología. En España, en investigación directa sobre Museos On Line y su ámbito, destacan los trabajos de Serrat (2000; 2001), así como el estudio de Solanilla (2002) acerca de la interactividad.

PROYECTO ELMER: EL MUSEO EN LA RED

Dentro de esta línea de investigación que hemos descrito como Museos On Line, se halla una de nuestras líneas de trabajo. En concreto, y gracias a una ayuda del Gobierno Vasco (OD01UN05 RVT2001) desde la Universidad del País Vasco, en colaboración con Miramón Kutxaespacio de la Ciencia, estamos llevando adelante el proyecto "ELMER: El Museo en la Red; Desarrollo tecnológico del Kutxaespacio de la Ciencia para su difusión en Internet".

Este proyecto de investigación en el ámbito de los museos y la cultura digital en la Comunidad Autónoma del País Vasco centra sus esfuerzos en el desarrollo de un entorno tecnológico que mejore las prestaciones pedagógicas del museo. En ese sentido, las bases pedagógicas sobre las que pivota el desarrollo del proyecto ELMER son cinco:

1. El modelo constructivista de educación informal (Hein, 1998);
2. El modelo contextual de aprendizaje (Falk y Dierking, 2000);
3. Las aportaciones sobre el aprendizaje incidental (Csikszentmihalyi y Hermanson, 1999; Marsick y Watkins, 2001);
4. La aportación de Cennamo y Erikson (2001)
5. El desarrollo de un modelo de integración de las nuevas tecnologías en la educación no formal, que vendría a completar pedagógicamente la funcionalidad virtual y tecnológica del museo en la red.

Dos prototipos sintetizan lo mejor de esta experiencia desarrollada, ELMER 2001 y ELMA 2002, Entornos Virtuales interactivos para la difusión de la ciencia on/off line, que han sido elaboradas por los integrantes de este equipo. Una aproximación a este trabajo puede verse en Correa, Jz. Aberasturi, Ibáñez, et alli (2002).

LA OFERTA MUSEÍSTICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA

Dentro de los hitos de trabajo marcados dentro del proyecto ELMER, encontramos una serie de tareas de análisis que ayudan a conocer y acotar el marco de investigación. En concreto, se ha realizado un chequeo sobre la actividad museística en el ámbito de la Comunidad Autónoma del País Vasco y su presencia en la red. En este

¹⁷⁵ En el campo del desarrollo on line, los principales museos de ciencias del mundo, pioneros en esta materia, están trabajando en esta línea de desarrollo. En Internet se puede consultar muchas experiencias: Instituto Franklin (<http://www.fi.edu/educators.html>); Museo de Ciencia de Londres: (<http://www.sciencemuseum.org.uk>); Exploratorium de San Francisco: (www.exploratorium.org); Museo de Ciencia Minnesota (<http://www.smm.org/>). Sobre estos y otros Museos On Line, encontramos información en castellano en Eduteka (2002a; 2002b).

momento, y englobado dentro del proyecto de ordenación de la oferta museística en la CAV que promueve la Dirección de Patrimonio del Gobierno Vasco, se ha publicado un mapa¹⁷⁶ que recoge la oferta museística vasca, o por lo menos, la que como tal reconoce el gobierno, recoge hasta 63 museos. No obstante, si continuamos la búsqueda de entidades que se consideran o publicitan como museos, añadimos a la lista anterior un

Nº Instituciones		Territorio Histórico					
CAV		Alava		Bizkaia		Gipuzkoa	
Index GV	No index	Index GV	No index	Index GV	No index	Index GV	No index
63	9	18	1	17	4	28	4

total de 9 instituciones más, cuyas razones por las que no aparecen en el listado gubernativo, son de lo más variado y no siguen un patrón determinado, pero que si seguimos a la declaración del ICOM (1995)¹⁷⁷, tendrían cabida en este recuento. La distribución de la oferta en los tres territorios históricos es la que se precia en el cuadro 1.

Cuadro Nº1: Número de instituciones museísticas en la CAV y distribución por Territorios Históricos

En segundo lugar, hay que apuntar que esa oferta, desde el punto de vista de los contenidos, de los objetivos, de los intereses, de la propia entidad o tamaño de la institución, o de la cantidad y calidad de sus apoyos, es muy rica y muy variada. Si atendemos a criterios de contenidos o de áreas de conocimiento desde el punto de vista de su labor divulgativa, encontramos que la mayoría de los museos o instituciones museísticas, hasta un 84%, se dedican a campos propios de las Ciencias Sociales, como pueden ser la Historia, el Arte o la Arqueología, o dedicarse a todas o varias de ellas. Junto a ellas, encontramos un segundo grupo de instituciones, en torno al 16% restante, que se dedican a Ciencia y Tecnología, principalmente en las diversas ramas de las Ciencias Naturales.

Finalmente desde el punto de vista educativo, hemos de apuntar que esta vertiente va cobrando fuerza en las instituciones museísticas vascas. En algunas de ellas llegan a contar con gabinetes pedagógicos, especialistas y/o colaboraciones puntuales, encaminadas mayormente a diseñar acciones formativas dedicadas a escolares. No es todavía común a todos, aunque los museos más modernos y de mayor envergadura y recursos económicos y humanos, están haciendo esfuerzos por tener más presencia en esta parcela.

PRESENCIA DE LA OFERTA MUSEÍSTICA VASCA EN INTERNET

Como hemos citado líneas más arriba, hoy en día el grado de penetración de las nuevas tecnologías en nuestra sociedad es muy alto. Internet se ha convertido en una especie de icono en el cual por razones de modernidad, prestigio o supuestos criterios de calidad, creemos que hay que estar, pero muchas veces no sabemos como, ni para que.

¹⁷⁶ http://www.euskadi.net/zentroa/museos/indice_c.htm

¹⁷⁷ Los estatutos de la ICOM elaborados en 1989 y modificados en 1995, definen el museo en su Artículo 2º como "una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, difunde y expone los testimonios materiales del hombre y su entorno para la educación y el deleite del público que lo visita"

En este momento toda institución que se precie ha de estar en la red, y entre ellas, y como no podía ser de otra manera, los museos.

Como hemos mencionado, el registro aproximado del 95% de los museos, lo hemos hecho vía Internet, pero no hemos de confundir la presencia nominativa en la red, con su presencia efectiva en la misma. El hecho de que la existencia de los museos pueda ser rastreada a través de Internet, y que podamos acceder a una importante información sobre ellos que nos permita poder planificar una visita turística de manera adecuada, no nos ha de confundir. La presencia efectiva, según nuestro parecer, se verifica a través de la existencia de un home disponible en un servidor propio o alojado en uno ajeno, y no por el hecho de ser anunciado en una web turística. Este es a nuestro entender el indicador que garantiza la voluntad de presencia en la red, y presupone en principio, la intención de crear una oferta digital propia.

No obstante, esto queda muy lejos de las propuestas que según Serrat (2001) configuran la verdadera esencia de un museo virtual, que serían el acceso a la información sobre el museo y la colección, la agenda de actividades, los materiales y recursos para el profesorado y los materiales y recursos para el alumnado.

Instituciones museísticas vascas en internet		
Home propio		Sin presencia propia
Website propio	Alojadas	

Cuadro N°2: Presencia de las instituciones museísticas en Internet a través de home propio

Así pues, atendiendo a nuestro más modesto sistema de selección, encontramos que tan solo 25 de las 72 instituciones museísticas de la CAV, aproximadamente el 35%, presentan un home propio en Internet, poseyendo 13 de ellas un dominio propio y encontrándose las otras 12 alojadas en otras webs matrices.

Institución museística	URL
Museo de Arqueología de Alava	http://vppx134.vp.ehu.es/mitoi
Museo de C. Naturales "Hontza"	http://terra.es/personal/dnzm-mcnd/
Museo Marítimo de la Ría de Bilbao	http://www.museo.ria-bilbao.org/
Museo de la Policía Vasca	http://museopoliciavasca.euskadi.net/
Artium	http://www.artium.org
Museo Vasco de Historia de la Medicina y Ciencias	http://www.ehu.es/museo/museowel.html
Museo Gernika-Museo de la Paz	http://www.gernika-lumo.net/cast/centros/museo.htm
Museo San Telmo	http://www.donostia.org/santelmo
Museo Arqueológico, Etnográfico e Histórico Vasco	http://www.euskal-museoa.org/
Museo de Bellas Artes de Bilbao	http://www.museobilbao.com/
Museo Guggenheim	http://www.guggenheim-bilbao.es/idioma.htm
Museo Vasco del Ferrocarril	http://www.euskotren.es/castellano/museo/03.html
Museo Zumalakarregi	http://www.gipuzkoa.net/kultura/
Museo Chillida-Leku	http://www.eduardo-chillida.com/
Kutxaespacio de la ciencia	http://www.miramon.org/
Museo Naval	http://www.gipuzkoa.net/kultura/
Aquarium-Museo Oceanográfico	http://www.aquariumss.com/eus/main.htm
Museo de la Máquina Herramienta	http://www.fmh.es
Museo Histórico del Nacionalismo	http://www.sabinoarana.org
Museo de Las Encartaciones	http://www.jjggbizkaia.net/castellano/museo-encartaciones/index.asp
Museo Benedicto	http://www.museo-benedicto.net/
Igartubeiti Baserria	http://www.gipuzkoa.net/kultura/
Agorregi Burdinola	http://www.gipuzkoa.net/kultura/
Fundación Balenciaga	http://www.fundacionbalenciaga.com
Museo Ignacio Zuloaga	http://www.ignaciozuloaga.com/

Cuadro N°3: URL de las instituciones museísticas vascas presentes en Internet (10/02/2003)

5.- Análisis de websites: Herramienta de evaluación

Para analizar la presencia de las 24 instituciones museísticas vascas que tienen presencia en la red, se ha desarrollado una herramienta de evaluación que consta de cuatro niveles.

El primer apartado es la **ficha técnica** de la página analizada que recoge la temática principal del museo, los idiomas en que se puede consultar, los destinatarios principales, describe las características y los servicios básicos que ofrece:

El segundo apartado se dedica al análisis de los diversos aspectos, que incluye los **aspectos funcionales** que van encaminados a conocer las características técnicas de la

página, y su funcionamiento; los **aspectos organizativos** que buscan conocer la disposición de la información dentro de la web y los métodos y recursos utilizados para ello; los **aspectos comunicativos** que recogen las posibilidades y recursos utilizados en el ámbito de la comunicación, y en el favorecimiento de su utilidad y de los aspectos colaborativos; y finalmente, los **aspectos pedagógicos**, que inciden en las posibilidades de aprendizaje que contienen esas webs

Un tercer apartado busca **ejemplificaciones**, de manera que lo que se dice, quede visualizado con respecto a lo que son esas páginas web.

El cuarto apartado, dedicado a **conclusiones**, pretende identificar las características principales de cada página, apuntando una serie de puntos fuertes y débiles de los websites, que nos ayudan a establecer una primera comparación y clasificación de los elementos estudiados. Finalmente, se realizan de manera sencilla, unas pequeñas propuestas de mejora, siempre discutibles, para cuya realización, se toman en cuenta los siguientes puntos:

Un museo en Web que se convierta en el vehículo que modifique la visión del museo, sin pensar en ella como sustitutivo, pero sí como una guía que permita redistribuir las potencialidades, funciones y posibilidades del propio museo.

Diferenciar las Webs que no ofrecen modificación del marco general de actuación de los museos y las que realmente inciden en el cambio conceptual.

Participación que vaya más allá de la mera observación pasiva. Potenciar la participación activa en la creación del conocimiento y su comprensión.

La clave del museo es la socialización; la Web ofrece la posibilidad de acercar el museo al público creándose así como referencia de su comunidad. La Web debe ayudar a crear una comunidad cultural en la que la sociedad se identifique.

El museo en la Web debe entenderse como programas educativos y no meros almacenes de obras e información. Debemos de enfocarlo desde el punto de vista de un tiempo de ocio-formación, como aprendizaje no formal.

ALGUNAS CLAVES DE ESA PRESENCIA EN INTERNET

Nuria Serrat (2001) profundiza en la definición de lo que puede ser un museo virtual a partir de una muestra analizada, y según ella, hay dos tipos principales de museos virtuales que se pueden captar hoy en la web:

"los que han transferido su catálogo de piezas a un sistema apoyado en las nuevas tecnologías" de los que destaca su escasa interactividad, y la linealidad de su oferta, con un inicio y un fin en la visita.

El **museo espectáculo**, cuya característica es *"que basan la visita del usuario en impactos emocionales e intelectuales a través de diferentes recursos"*. En estos, se potencia la participación del visitante poniendo a su servicio grupos de noticias, listas de distribución, etc. Asimismo, en estos museos, la pieza pasa a ser un complemento o un punto de referencia, y al contrario que los transferidos, no tienen principio ni fin, nunca se acaban.

Si hiciéramos caso a esta propuesta, y la aplicáramos a los 25 museos de nuestra muestra, nos encontraríamos con que hay clarísimos ejemplos de el primer tipo, como

puede ser el modesto Museo Benedicto, mientras que de los segundos no se ve tan claro, puesto que mientras es cierto que el adjetivo espectáculo va ligado a las principales y más modernas instituciones museísticas surgidas en los últimos años en nuestro entorno, no queda tan claro que al margen de los impactos visuales, se produzcan otro tipo de impactos ligados a la producción de conocimiento.

Pese a todo, nosotros lo que tratamos es la presencia de los museos en la web, y para ello, el primer filtro lo pasamos por ya citada voluntariedad de la presencia en la red, lo que ya nos sitúa en los 25 museos seleccionados.

Un segundo aspecto tratado, llega de la mano de la posible función educativa de esas webs. Si bien los museos no son exclusivamente instituciones educativas, si que de las definiciones apuntadas y de la trayectoria de los museos y de sus propias acciones promocionales, se desprende que esta vía de desarrollo es una de sus apuestas de futuro, más evidente cuanto más moderna es la institución en su funcionamiento.

Así, para analizar esa posible función educativa, utilizamos la clasificación de Marqués (2002) que divide entre webs educativos y webs de interés educativo. Las primeras son *"espacios web que han sido diseñados con el propósito específico de facilitar determinados aprendizajes o de proporcionar recursos didácticos para los procesos de enseñanza y aprendizaje"*, por el contrario, recoge como webs de interés educativo, aquellas que sin ser su función principal la educación, *"pueden ser utilizados en un momento determinado como medio para llevar a cabo ciertos aprendizajes a partir de la información que proporcione o de las actividades interactivas que proponga"*.

Del análisis de esos 25 websites, accedemos a un conocimiento generalizado de la situación, que se reduce de manera simple a estas seis ideas principales:

1.- La mayoría de las Web analizadas están creadas con un fin informativo, incluso llegando a tomar un claro matiz publicitario ligado a la imagen corporativa. Su principal fin es anunciarse en Internet.

2.- La mayor parte de estas webs, especialmente las de los grandes y nuevos museos, cuidan de manera importante el diseño. Son modernos y atractivos, y se ligan a la imagen corporativa. Ese esfuerzo en el diseño, lleva en algunos casos a solicitar al cibernauta la presencia de programas de edición más ambiciosos como Java o Flash.

3.- Se aprecia una intención turística y de proyección exterior predominante, lo cual se advierte en la multiplicidad de lenguas en las cuales tenemos acceso a la información.

4.- La interactividad es prácticamente nula. En algún caso permite la comunicación asíncrona vía correo electrónico, pero no presenta prácticamente una interactividad real.

5.- Algunas de las instituciones, plantean a través de hipervínculos la conexión a una red de instituciones de su mismo ámbito, mostrando el camino hacia una acción colaborativa, que en este momento es muy incipiente.

6.- Se aprecia que el aspecto educativo del museo, cobra importancia, y que su desarrollo vía web se prevé como una opción de futuro, aunque en la actualidad, esto esté lejos de conseguirse. Si seguimos la propuesta de Marqués en ningún caso, podríamos considerar ninguno de ellos como web educativa, y muchos de ellos, están lejos de ser siquiera webs de interés educativo.

WEBS DE MUSEOS Y MUSEOS EN WEB: NIVELES DE INTERACCIÓN

Llegados a este punto, lo que creemos, es que los museos en la red, presentan una serie de ambiciones y objetivos comunes y otros que no lo son tanto, por lo que en base a ello, proponemos una serie de niveles o estadios de desarrollo basados principalmente en la función de la web y su nivel de interactividad, por la cual clasificamos e identificamos la actividad del museo.

Esto no quiere decir que todos ellos sean en sentido estricto museos en red, pero creemos que en este momento es más adecuado hablar de la presencia en red de la oferta museística, que de los propios museos, lo cual nos permite además hacer una referencia más amplia del panorama vasco actual.

Así diferenciamos la oferta en dos grandes bloques, los museos que presentan webs publicitarias y los museos que presentan potencialidades de interactividad en sus webs. Al primer grupo que denominamos "Webs de museos", pertenecen los dos primeros niveles de nuestra clasificación, que se identifican como "Presencia" y "Publicidad-Información", mientras que al segundo grupo, "Museos en web", pertenecen los restantes tres niveles, esto es, "Catálogo en Red", "Interactividad Incipiente" e "Interactividad Avanzada". En este segundo grupo, los niveles podrían irse ampliando hacia la "Interactividad Plena", pero creemos que la oferta actual no alcanza dicho nivel.

Dentro del segundo grupo podríamos aplicar la catalogación de niveles potenciales de interacción que propone Solanilla (2002). Así "Interactividad incipiente" se podría corresponder con el que describe como Nivel 1 de potencial de interactividad, el cual lo circunscribe además al concepto de interacción interpersonal o persona-institución vía digital, pero que no considera interactivo. "Interactividad Avanzada", se podría asimilar al Nivel 2 de potencialidad, donde se mezcla interactividad e interacción, mientras que la "Interactividad Avanzada", no identificada en nuestro rastreo por las carencias descritas de los diferentes websites, se correspondería con los niveles 3 y 4.

Nivel I Presencia. En este nivel el objetivo es estar en Internet. El diseño puede ser pobre, y quizás sea tan solo un inicio de su actividad en la red. Es una primera presencia, sin más objetivo que reivindicar su existencia. No es un museo en red, es un anuncio con sus servicios y quizás una galería de imágenes que nos advierte de su presencia. En este nivel se pueden encontrar dos subdivisiones, que serían la 1.1 publicitaria en la cual entrarían las webs en construcción en espera de un destino en la tabla y los meros anuncios digitales, y la 1.2 que se correspondería con los museos en construcción o carentes de sede, que de esta manera se publicitan o reivindican.

Nivel II Publicidad-Información. En este nivel el objetivo es ser el escaparate publicitario del museo en la red. No pretende ofrecer más que información acerca del museo y sus servicios, a la par que ser un anuncio permanente. En si, seguimos sin estar en un museo en red, porque tampoco es esa su finalidad. No obstante, algunos de ellos, ofrecen varias obras para su contemplación. El diseño normalmente es muy rico y desarrollado, con gran importancia de lo visual, y una gran velocidad de ejecución. Es muy típico de instituciones modernas y de vanguardia en el concepto empresarial y de museo espectáculo. En las de menor ambición, también el diseño web es menos

ambicioso, pero en ambos casos, cumplen sus objetivos sobradamente, y en algunos casos con gran calidad.

Nivel III Catálogo en Red. A partir de este tercer nivel comenzarían realmente los museos virtuales o en red a encontrar el camino. Estos museos, ofrecen como característica principal la traslación de su catálogo expositivo, o una parte significativa del mismo a la red, convirtiéndose en una galería de imágenes y textos, que dispuestos de manera más o menos acertada reproducen el catálogo del museo en la red. Suelen presentar recorridos dirigidos, y la autonomía del visitante es nula.

Este modelo responde principalmente a pequeños museos, que pretenden presentarse en la red y darse a conocer por sus actividades y sus fondos. Responden en muchos casos a políticas voluntaristas y no suelen tener prácticamente apoyo institucional. Su interactividad es nula, y su incidencia en el aprendizaje es escasa, pero podrían suponer un primer paso hacia metas superiores, cosa que en raras veces se da, por la mencionada carencia de medios.

Nivel IV Interactivo Incipiente. En este nivel, comienzan a percibirse síntomas de voluntad de cambio en el papel que la red juega en la actividad del museo. Si bien, muchas veces ese cambio es más ficticio que real, la verdad es que comienzan a aparecer, aunque de manera incompleta, herramientas de comunicación bidireccional asíncrona, opciones de recorrido, mapas de navegación, visitas virtuales, links relacionados, etc. En resumen, se comienza a dotar de herramientas más o menos autónomas al visitante, de manera que este puede construir su visita con mayor libertad, y optar por itinerarios personalizados que respondan, dentro de unos límites, a sus intereses personales.

Estos websites, así como los del siguiente nivel, se corresponde con proyectos encaminados a servirse de la web, pero que en muchos casos no tienen claro el camino. Todos ellos esconden potencialidades que les permitirían llegar a la interactividad plena.

Nivel V Interactivo Avanzado. En este punto, no solo la información está bien organizada y estructurada, con una buena presentación de la misma y unas orientaciones para la visita, sino que valiéndose de las opciones de comunicación asíncrona, de los juegos en pantalla y de la resolución de actividades, consiguen crear una cierta interactividad entre el visitante y el museo, de manera que ambos se enriquezcan de la visita. En este nivel, las funciones educativas están contempladas, y los museos utilizan la web para que el visitante participe de la construcción del conocimiento que pretende el museo. Todavía quedan lejos de lograr una interactividad plena, pero ya apuntan hacia la consecución de la misma.

NIVEL	CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES	
Nivel I Presencia	<i>Objetivo:</i>	Presencia, reivindicar existencia
	<i>Ofrece:</i>	Servicios, horarios, ¿galería de fotos? Subnivel I.1: Publicitaria y webs en construcción Subnivel I.2: Museos en construcción y sin sede física
Nivel II Publicidad Información	<i>Objetivo:</i>	Publicitarse en red. Fin turístico, comercial y económico
	<i>Ofrece:</i>	Servicios, horarios, galerías, mapas de navegación, fondos seleccionados, orientaciones, muy buen diseño, importancia de lo visual
Nivel III Catálogo en Red	<i>Objetivo:</i>	Presencia, ofrecer fondos, reivindicar figuras
	<i>Ofrece:</i>	Catálogo expositivo, itinerarios guiados, unidireccionalidad, fondos del museo, galería de imágenes
Nivel IV Interactividad Incipiente	<i>Objetivo:</i>	Publicitar servicios, informar, comunicarse con el visitante
	<i>Ofrece:</i>	Herramientas de comunicación, itinerarios varios, mapas de navegación, vistas virtuales, links, bibliografía
Nivel V Interactividad Avanzada	<i>Objetivo:</i>	Servicios, informar, comunicarse e interactuar con el visitante
	<i>Ofrece:</i>	Herramientas de comunicación, itinerarios varios, mapas de navegación, vistas virtuales, links, , bibliografía, actividades

Cuadro N°4: Cuadro resumen de los niveles de interactividad y características principales

Atendiendo a estos criterios y siguiendo el análisis de las 25 websites realizado, nos encontramos con la siguiente distribución de la oferta museística vasca en Internet en función de esos cinco niveles:

WEBS DE MUSEOS		MUSEOS EN WEB		
Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV	Nivel V
Presencia	Publicidad Información	Catálogo en red	Interactivo I Incipiente	Interactivo II Avanzado
I.1	Chillida-Leku	Historia Medicina	Aquarium	Kutxaespacio
Encartaciones	Vasco Ferrocarril	Benedicto	Artium	Zumalakarregi
Gernika-de la Paz	Euskal Museoa		Arqueología Alava	
MáquinaHerramienta	H ^{co} Nacionalismo			
San Telmo	Policía Vasca			
	Museo Naval			
I.2	Guggenheim			
C. NaturalesHontza	Igartubeiti			
Marítimo Ría Bilbao	Balenciaga			
	Agorregi			
	Bellas Artes Bilbao			
	Ignacio Zuloaga			

Cuadro N°5: Clasificación de los museos de la CAV en Internet, según nivel de interactividad

CONCLUSIONES. PANORAMA ACTUAL DE LA OFERTA MUSEÍSTICA VASCA VÍA WEB

En principio podemos apuntar que la mayor parte de las propuestas museísticas vascas que vemos en Internet, siempre asociadas a la existencia de un museo real, no pueden ser considerados según la definición tomada de Serrat como museos virtuales.

Todos los websites englobados en el apartado Webs de Museos, pertenece a este grupo, y por ello, pese a que en algunos casos tanto su factura como su diseño, así como el cumplimiento de sus objetivos sea excelente, como podrían ser los casos del Chillida Leku o del Museo Guggenheim, no nos presentan ningún indicio que nos permitan catalogarlos como museos virtuales.

En cuanto al resto, lo que englobamos como Museos en Web, son los que verdaderamente podemos observar, aunque eso si en distinto grado como museos virtuales. Al igual que anuncia Serrat (2001) para el caso español, en el País Vasco la mayor parte de los museos presentes en Internet, "basan su pagina web en la presentación de información del museo real, en mostrar las actividades que se ofrecen, así como el comentario de las piezas que alberga. No ofrecen actividades didácticas on line, no posibilitan que el docente pueda obtener los materiales didácticos antes de realizar la visita, no existe una visita virtual que permita al usuario hacerse una idea de cómo es el museo..."

Los siete museos que se acogen a esta definición, un exiguo 30% de la oferta digital y 10% de la oferta museística global, presentan muy distintas características. Así, casos como el Museo Benedicto y el Museo de Historia de la Medicina, en los cuales aparte de la presencia de su catálogo en la red, poco más podemos hablar acerca de las características de innovación o de apoyo al aprendizaje significativo de estas propuestas, conviven con otras propuestas más imaginativas y que comienzan a afrontar el futuro.

En este grupo que hemos denominado interactivo y que hemos dividido en incipiente y avanzado, encontramos cinco instituciones las cuales a su vez, en un análisis en mayor profundidad, se ve que toman dos caminos diferentes.

Por un lado estaría el Museo Arqueológico de Álava, el cual presenta una interesante metodología de búsqueda de contenidos, así como una visita virtual, pero que no tiene que ver con los fondos, sino con el aprovechamiento de una animación del edificio, sin relación con los contenidos y objetivos del museo. No parece por tanto, que la presencia en la red de este museo en su formato actual, responda a unos objetivos de construcción del conocimiento y aprendizaje claros.

El segundo bloque, formado por el Kutxaespacio de la Ciencia, Artium, Museo Zumalakarregi, y Aquarium, responde más a las características de un diseño didáctico, que busca una implicación del visitante con el museo, creando una comunicación entre ambos que favorezca entornos de aprendizaje diferentes. Estas propuestas, son realmente las únicas que encontramos encaminadas hacia la creación de webs de interés educativo, ya que el resto en el mejor de los casos, no pasaría de ser un recurso. Si bien es cierto que las cuatro propuestas se hallan en grados de desarrollo diferentes, más avanzadas en Zumalakarregi y Kutxaespacio, se intuye que estas instituciones apuestan claramente por la vertiente educativa del museo y por el desarrollo del mismo a través de Internet, pero consideramos que es todavía demasiado pronto para poder hacer un balance de su actividad.

BIBLIOGRAFÍA

- ASENSIO, M. (2001) "El marco teórico del aprendizaje informal" en *Iber*, nº16, pp.17-40
- ASENSIO, M. y POL, E. (1999) "Nuevos escenarios para la interpretación del patrimonio" en DOMÍNGUEZ, C., ESTEPA, J. y CUENCA J.M. (Eds.) "El museo un espacio para el aprendizaje", Universidad de Huelva pp. 47-77
- BOWEN, J. (2000) The virtual museum. *Museum International* (Unesco Paris) nº205 (vol. nº52, nº1) pp. 4-7
- CENNAMO, K y ERIKSON, S. C. (2001): "Supporting scientific Inquiry Through Museum Websites", en *Educational Technology*, Vol XLI nº 3, May-June pp 50-55
- CORREA, J.M., JZ. DE ABERASTURI, E., IBÁÑEZ, A., et alli. (2002) "Tekonologia berrien erabilera hezkuntza baliabide gisa: museoa eta eskolaren arteko lotura", en *Euskonews* Nº158, <http://suse00.su.ehu.es/euskonews/0158zkb/gaia15804eu.html> (consulta, 12 de Enero de 2003)
- CSIKSZENTMIHALYI, M & HERMANSON, K. (1999) "Intrinsic motivation in museums: why does one want to learn?" En HOOPER-GREENHILL, E. *The educational role of the museums*. Routledge. New York. Pp146-160

- DOMÍNGUEZ, C., ESTEPA, J. y CUENCA J.M. (1999) "Museo currículum y formación del profesorado", en DOMÍNGUEZ, C., ESTEPA, J. y CUENCA J.M. (Eds.) "El museo un espacio para el aprendizaje", Universidad de Huelva pp.15-34
- EDUTEKA (2002a) Los museos en la red. Una revolución en la enseñanza. En *EduTEKA* 16 (1) Ene 25/31 2002, <http://www.eduteka.org/comenedit.php3?ComEdID=0005> (Consulta 12/10/2002)
- EDUTEKA (2002b) De visita por los Museos de Ciencias en la Red. en *EduTEKA* 16 (1) Ene 25/31 2002, http://www.eduteka.org/tema_mes.php3?TemaID=0006 (Consulta 12/10/2002)
- ERRINGTON, S., STOCKLMAYER & HONEYMAN, B. (2001): *Using museums to popularise Science and Technology*. London: Commonwealth Secretariat
- FALK, J. & DIERKING, L. (2000): *Learning from museums*. Walnut Creek: Altamira Press
- GARRICK, J. (1998) *Informal Learning in the Workplace: Unmasking Human Resource Development*. Routledge. London
- HEIN, G. (1998): *Learning in the museum*. Routledge, London
- HEIN, G. (1999) "The constructivism museum" en HOOPER-GREENHILL, E. (1999), *The educational role of the museums*. Routledge. New York. pp.73-79
- HERNÁNDEZ, X. (1998) "Museología didáctica. Consideraciones epistemológicas" en *Iber*, nº15, pp.31-37
- HERNÁNDEZ, X. (1999) "Museología, Museografía y Didáctica de las Ciencias Sociales" en DOMÍNGUEZ, C., ESTEPA, J. y CUENCA J.M. (Eds.) "El museo un espacio para el aprendizaje", Universidad de Huelva pp. 79-90
- HOOPER-GREENHILL, E. (1999) *The educational role of the museums*. Routledge. New York. Second Edition
- ICOM (1995), <http://www.icom-ce.org> (Consulta 3/07/2002)
- JIMENEZ DE ABERASTURI, E., IBÁÑEZ, A., y CORREA, J.M. (2002), "Museos y educación vía Web", en *Retos educativos para la Unión Europea y sus implicaciones organizativas*. VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas CIOIE, Universidad del País Vasco
- MARQUES, Pere (2002), "Evaluación de páginas web de interés educativo. La propuesta "SAMIAL", <http://www.quadernsdigitals.net/articles/quadernsdigitals/quaderns28/samweb.htm> (Consulta 4/11/2002)
- MARSICK, V. y WATKINS, K. (1990): *Informal and incidental learning in the workplace* Routledge, London & New York
- MARSICK, V. y WATKINS, K. (2001): *Informal and incidental learning* New directions for Adult and Continuing Education. nº 89p. 25-34
- SERRAT, N. (2000), "Museos virtuales Nuevos entornos de aprendizaje", en *Primeras Noticias de Comunicación y Pedagogía* Nº170, pp. 29-39.
- SERRAT, N. (2001) "Museos virtuales como recursos para el área de Ciencias Sociales", en *Iber* Nº27, pp.105-112.
- SOLANILLA, L. (2002) "¿Que queremos decir cuando hablamos de interactividad? El caso de los webs de los museos de historia y arqueología" en *Digit-HUM revista digital d'humanitats* Nº4, <http://www.uoc.edu/humfil/articles/esp/solanilla0302/solanilla0302.html> (Consulta 12/10/2002)

EL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO Y SU TRATAMIENTO EN LA ENSEÑANZA

Carmen R. García Ruiz
cr_garcia@ual.es

M^a Dolores Jiménez Martínez
mjimenez@ual.es

Concepción Moreno Baró
cmoreno@ual.es

Universidad de Almería

INTRODUCCIÓN

Uno de los valores educativos que puede tener el patrimonio en la formación inicial del profesorado es el fomentar su respeto, protección y conservación. Aunque contemplarlo sólo desde éste punto de vista supondría ceñirnos al formalismo de las prescripciones legales que quedan recogidas en el diseño curricular oficial. Desde una perspectiva de profesionales críticos y reflexivosⁱⁱ, comprometidos con su sociedad, nuestro objetivo a la hora de trabajar con elementos del patrimonio es no sólo integrarlo en el currículum, sino darle a su enseñanza una dimensión más amplia, de educación para la ciudadanía, apartándonos en la medida de lo posible del reduccionismo culturalista y del elitismo científico que tradicionalmente ha envuelto al estudio y conocimiento del patrimonio histórico.

La intención es contribuir a la formación de nuestro alumnado para que en su futuro profesional, no sólo lo reconstruya en su docencia sino que se identifique con los restos materiales del pasado y se convierta en agente cultural de su entorno, en dinamizador social para la protección, conservación y difusión de elementos patrimoniales; aspecto este que entendemos no debe ceñirse a la divulgación, sino que desde una visión didáctica amplia permita enseñar contenidos debidamente fundamentados, para una comprensión crítica del presente desde el pasado.

La finalidad es que a partir de la educación logremos que los ciudadanos y ciudadanas se sientan identificados con el pasado que representan los restos patrimoniales y se conciencien de la necesidad de ponerlos en contacto con los especialistas para aproximarnos al conocimiento de sociedades históricas que se ven reflejadas en nuestra realidad social actual.

Somos conscientes de que la investigación sobre el patrimonio requiere una metodología rigurosa a abordar por especialistas. El patrimonio arqueológico es una construcción de la Arqueología, *ciencia de la reconstrucción o representación de las culturas del pasado basada en el análisis de sus restos*ⁱⁱⁱ, a través de la metodología arqueológica. Uno de los peligros es que en muchas ocasiones la investigación arqueológica destruye el patrimonio para conocerlo.

Hay que valorar su función social, no separar investigación y difusión ya que es ésta la que le da sentido a la investigación y la que le otorga rentabilidad al mismo en términos sociales aunque también los económicos sean posibles^{iv}.

El fundamento del patrimonio arqueológico es su incidencia social. La sociedad tiene que participar y disfrutar de estos bienes, sino, ni siquiera podrán denominarse patrimonio. Aunque uno de los problemas que afecta al patrimonio arqueológico es precisamente la ausencia de una incidencia social positiva.

Todo esto supone una transformación profunda en el conocimiento que deberíamos tener sobre el patrimonio y la necesidad de educar para su protección. *Para proteger, hay que valorar. Para valorar hay que conocer. Para conocer hay que educar e informar*^v.

A MODO DE JUSTIFICACIÓN.

Aunque no existe una didáctica del patrimonio en la formación inicial del profesorado^{vi}, sí que la incorporamos a nuestros programas y la trabajamos en clase. Tenemos que preparar a nuestro alumnado para que sobre un cuerpo de conocimientos formales adopte decisiones curriculares que partiendo de unas finalidades seleccione contenidos, aplique una metodología de enseñanza, utilice una serie de recursos, en definitiva ayudarles a que asuma su competencia curricular para tomar decisiones fundamentadas en la compleja realidad que entraña el mundo de la enseñanza. A ello queremos contribuir con nuestras aportaciones, en éste caso, desde la educación del patrimonio arqueológico.

Como señala J. Estepa la enseñanza del patrimonio entraña una serie de obstáculos que nosotras hemos podido ir comprobando a lo largo de nuestro trabajo, pero entendemos que tal circunstancia no debe impedir su tratamiento en el aula, al contrario la experiencia de años nos sirve para plantear ciertas soluciones a los mismos.

La perspectiva integral de patrimonio que plantean M. A. Querol y B. Martínez se adecúa perfectamente al currículum integrador y globalizado del área de Conocimiento del Medio de Educación Primaria, entendiendo que el *medio* está compuesto de sistemas sociales, biológicos y físicos tal y como suscribe el currículum en la Comunidad Autónoma Andaluza. Esto supone la integración tanto de elementos naturales como culturales por la que abogan también estas especialistas en patrimonio arqueológico, lo que exige un tratamiento interdisciplinar desde la didáctica de las ciencias sociales y la didáctica de las ciencias experimentales. Pero en el caso de las prácticas que vamos a exponer la colaboración se extiende también a *Las actividades físicas en el medio natural* del área de Educación Física y Deportiva y a especialistas en cada una de las manifestaciones del patrimonio arqueológico, tecnológico, etnológico e industrial.

La actividad central la constituye la visita al entorno donde se ubican los restos patrimoniales para contextualizarlos con su medio y paisaje. La escasa dotación de infraestructuras didácticas no nos ha supuesto una limitación para realizar la visita, es un aliciente para concienciar a nuestro alumnado sobre la necesidad de protección, conservación y difusión del patrimonio. Con ello inicia una actividad de reconstrucción práctica que suele ser valorada positivamente y observada con posibilidades para ser aplicadas en un futuro. Se sitúa así en su rol de profesorado gracias a que la experiencia ha sido lo suficientemente motivadora como para despertar su curiosidad, lo que le sirve para tomar conciencia del valor real de los elementos patrimoniales conocidos o promover su acercamiento hacia aquellos que ignoran.

La visita refuerza el análisis e interpretación de los elementos patrimoniales y le sirve para planificar una actividad que inserta en el currículum de Conocimiento del Medio de un centro determinado, no con carácter cultural sino formativo, en la que se pone en el supuesto de la responsabilidad que entraña acometerla.

El propósito es contribuir desde nuestro programa a profundizar en la necesidad de integrar el patrimonio en el currículum, capacitar a nuestro alumnado para que lo contemple en su futuro profesional con una visión integradora de todos los elementos patrimoniales y desde un pluralismo cultural y de las identidades que rechaza toda interpretación esencialista o nacionalista.

PLANTEAMIENTO INICIAL.

A pesar de la escasa investigación aplicada al tratamiento del patrimonio en el aula, contamos con las prescripciones iniciales del currículum oficial, con los materiales del Gabinete Pedagógico de Bellas Artes que realiza una encomiable labor educativa y otros recursos complementarios, siempre teniendo en cuenta las necesidades que se le pueden plantear al profesorado en ejercicio y al alumnado en período de formación inicial.

Para superar las dificultades que se presentan a la hora de contextualizar restos materiales del pasado intentamos ampliar la percepción espacial del alumnado contextualizándolos, realizando reconstrucciones idealizadas, analizando documentos fotográficos o animándolo a asistir a exposiciones. Estas acciones confluyen en una determinada forma de trabajar en la que contemplamos actividades antes, durante y después de la salida.

Las experiencias de trabajo se realizan sobre dos manifestaciones distintas del patrimonio arqueológico. Una responde a los cánones clásicos de un yacimiento, Los Millares, del III milenio a. C., de reconocido interés científico, además de ampliamente visitado y difundido, lo que no es óbice para que sea objeto de una propuesta científicamente fundamentada. En el segundo caso tratamos restos del patrimonio industrial con una visita-itinerario a elementos materiales, dispersos en el medio y sin ningún tipo de reconocimiento legal, pertenecientes al desarrollo minero e industrial de la provincia de Almería de principios del siglo XX. Quedan de manifiesto dos tipologías de patrimonio arqueológico con distintas formas de conocimiento asociadas a ellos.

Partimos de lo que nuestro alumnado conoce sobre Los Millares y el ferrocarril minero entre Lucainena de las Torres y Aguamarga. Los resultados son muy diferentes, si en uno de los casos estamos hablando de un yacimiento arqueológico ampliamente conocido en el ámbito científico y educativo, en el segundo caso nos referimos a un ejemplo de arqueología industrial prácticamente desconocido que intenta recuperarse desde una política de turismo cultural para la promoción económica de zonas deprimidas del interior provincial.

Esta circunstancia inicial influye en lo que saben sobre las dos manifestaciones patrimoniales, normalmente dificultado por la procedencia de gran parte de nuestro alumnado de provincias limítrofes. El caso de Los Millares estamos ante un referente cultural de Almería, la mayor parte de él ha realizado la pertinente visita durante su etapa escolar, generalmente descontextualizada del currículum, por lo que desconoce la importancia científica del yacimiento, su ubicación temporal, el medio en el que se encuentra, así como sus posibilidades didácticas.

En el caso del patrimonio industrial ferroviario el desconocimiento es absoluto, de hecho es notorio que un elemento patrimonial como el Cable Inglés, antiguo embarcadero de mineral, con el que se tropieza nuestro alumnado y da perfil a nuestra

ciudad, ignoran su significado, el contexto histórico en el que se construyó, incluso su catalogación como Bien de Interés Cultural. Si esto es así, no digamos en otros asociados al ferrocarril minero, que están dispersos y abandonados en un itinerario que comunica el interior con la costa para el transporte y embarcación del mineral de hierro que era exportado directamente.

LA VISITA AL YACIMIENTO ARQUEOLÓGICO DE LOS MILLARES.

La actual provincia de Almería desde el punto de vista arqueológico se puede considerar como una de las más ricas de la península. Su clima y sus recursos económicos agrícolas y mineros favorecieron una ocupación temprana de la misma. Esta riqueza arqueológica es conocida desde muy antiguo. Hay que hacer mención a la labor de los hermanos Siret, quienes establecieron la importancia de la prehistoria del S.E., sobre todo a raíz de su publicación en 1890 *Las primeras edades del metal en el sudeste de España*, en la que aparecen los resultados de sus excavaciones de yacimientos tan importantes como Los Millares o El Argar, provocando el interés de la comunidad científica internacional.

El poblado y la necrópolis de los Millares se encuentran sobre la meseta de este mismo nombre que en forma de espolón queda enmarcada en sus flancos N y E-SE por el río Andarax y la rambla de Huechar respectivamente. La carretera por la que se accede, antigua nacional 324, divide la zona arqueológica ya que al otro lado de la misma y sobre las colinas de las estribaciones de la sierra de Gádor se localiza el conjunto de 12 fortines que completan el sistema defensivo del asentamiento.

Los Millares está considerado como el más importante de los yacimientos europeos de la Edad del Cobre, tanto por su extensión como por la entidad de sus restos. Su descubrimiento se produjo en 1891 a raíz de la construcción del ferrocarril Almería-Linares. Al año siguiente, Luis Siret, con la ayuda de su capataz Pedro Flores, iniciaba las primeras excavaciones y estudios, centrados principalmente en la necrópolis. En 1931 es declarado Monumento Histórico-Artístico.

Posteriormente se siguieron las excavaciones por los profesores Almagro y Arribas. Desde 1978 se están realizando excavaciones sistemáticas por parte del Departamento de Prehistoria de la Universidad de Granada que han puesto de manifiesto la existencia de un extraordinario sistema defensivo.

El poblado cuenta con cuatro líneas de muralla, además de una serie de fortines. La muralla exterior es la más larga que se conoce de la Europa del Cobre, mide 310 m. desde los escarpes del río Andarax a los de la rambla de Huéchar. Presenta torres semicirculares o bastiones a intervalos irregulares y dos puertas, una de ellas de carácter monumental y estructura compleja.

La Consejería de Cultura ha venido realizando obras de consolidación de la zona arqueológica para garantizar la investigación, conservación y musealización de uno de los yacimientos prehistóricos más importantes de Europa^{vii}.

La Cultura de Los Millares, del yacimiento epónimo, da nombre en el sudeste peninsular a todo un período histórico que se extiende desde el 3000 al 2150 a. C., según las nuevas fechas obtenidas mediante el Carbono 14 y corresponde a la Edad del Cobre o Calcolítico^{viii}.

El clima no ha experimentado grandes cambios desde la antigüedad que nos ocupa pero el paisaje ha sufrido un proceso de desertificación. El estudio de la fauna ha puesto de manifiesto que la existencia de uros, jabalíes y ciervos junto a otros mamíferos necesitaron de bosques o tierras con vegetación que implicaban un mayor caudal hídrico por las ramblas del sureste, con un bosque galería en sus márgenes. El

matorral era dominante, sólo a lo largo del Andarax y de la Rambla de Huechar existía un arbolado de ribera que quedó talado definitivamente hacia el 2200 a. de C.

Este período se caracteriza por la aparición temprana de la metalurgia y la existencia de grandes poblados fortificados, situados en espolones amesetados, junto a ríos y ramblas. Al lado de los poblados se documentan las necrópolis megalíticas, donde domina la forma de tholoi. En el interior de los poblados las cabañas son redondas y multifuncionales. En cuanto a las actividades económicas hay un predominio de la agricultura con una diversificación de los cereales cultivados. También la ganadería fue una actividad clave en la economía. El desarrollo de la tecnología no experimentó cambios importantes, los instrumentos de producción seguían fabricándose mayoritariamente en piedra.

La cultura de Los Millares fue una de las primeras de la Península Ibérica que introdujo la fabricación de instrumentos de metal, en concreto de cobre, con una tecnología bastante primitiva. La existencia de materias primas en el sureste, su fácil acceso así como la tecnología adecuada y simple para la transformación del mineral, motivó la experimentación con los minerales con los que se estaba en contacto, encontrándonos ya a finales del III milenio con una tecnología más compleja.

La sociedad del III milenio a. C. en las comunidades del sureste ha sido definida con frecuencia como una sociedad jerarquizada o estratificada, incluso en la que podía haber clases sociales bien definidas que se enterraban en las tumbas más ricas. Carrilero argumenta que no es una sociedad igualitaria pero tampoco una sociedad sin clases. Las relaciones de parentesco sirven para estructurar las relaciones entre las personas a propósito de una multitud de actividades diferentes como la producción, los ritos de pubertad y madurez, los rituales de enterramiento, los casamientos, etc... y sirven para articular las relaciones sociales^{ix}.

El hecho de que el yacimiento de Los Millares forme parte de una tipología que Pérez Juez calificaría de *consolidación de estructura y vallado del área*^x, no lo exime de su valor educativo, precisamente su nula adaptación y difusión didáctica exige por nuestra parte un lugar destacado en la formación inicial del alumnado de Magisterio en Almería.

Si en la mayoría de los casos los profesionales de la enseñanza consideran que la existencia de un yacimiento no justifica un uso didáctico inmediato, nosotras pensamos que la escasa consolidación de estructuras en los restos arqueológicos de Los Millares posibilitan que la visita puede facilitar un aprendizaje significativo para nuestro alumnado al integrar el conocimiento de distintos ámbitos de la vida de aquella sociedad y la observación del medio físico y humano presente para establecer las diferencias y cambios experimentados en relación al de hace 5000 años.

El esquema de trabajo que seguimos consiste en realizar actividades antes, durante y después de la visita. Inicialmente justificamos al alumnado el planteamiento del trabajo y el por qué de su realización. En primer lugar partimos de los conocimientos previos del alumnado, a los que nos hemos referido, para averiguar si han visitado en alguna ocasión el yacimiento y lo que saben de la cultura de Los Millares.

Posteriormente trabajamos los contenidos basándonos en exposiciones en clase por parte de las profesoras y el material que el Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Almería dedica a Los Millares¹⁷⁸, éste contiene un cuadernillo del profesor y otro del alumnado, seguimos parte de su esquema de visita, utilizamos un itinerario distinto, en definitiva introducimos cambios debido a que consideramos necesaria una renovación

¹⁷⁸ PÉREZ SÁNCHEZ, M. T. y VERDEGAY FLORES, F.: *Los Millares*. Sevilla. Taller de Patrimonio Arqueológico del Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Almería, 1990.

de los conocimientos y una mayor adecuación didáctica. Para ello contamos con la ayuda de nuestros compañeros y compañeras del Departamento de Historia de nuestra Facultad, que nos mantienen informadas y además nos acompañan en la visita guiando el recorrido que hacemos por el yacimiento. Tal colaboración ha permitido que cuando se producen períodos de excavación acudamos con nuestro alumnado para vivir una experiencia más motivadora pues así conocen de forma directa el trabajo del arqueólogo, el método científico y nuestro pasado histórico.

Durante la visita son múltiples las posibilidades de iniciar la observación del medio físico desde el ámbito geográfico, trabajando nociones espaciales que completamos con las temporales gracias a un ejercicio de contextualización histórica de la cultura de Los Millares. Las posibilidades didácticas se amplían en una actividad que dejamos a la voluntad del alumnado, la visita al Museo Provincial.

Las estructuras y objetos observados, el espacio y los aspectos temporales examinados, servirán para establecer paralelismo con la sociedad actual y comprender mejor conceptos sociales básicos, así como el cambio que sufren a lo largo del tiempo comunidades humanas que ocupan un mismo espacio geográfico. El método científico utilizado en la Arqueología servirá para aprender a establecer relaciones causales complejas con posibilidades de aplicación en el análisis y comprensión de nuestra época histórica y a valorar, a respetar, el trabajo de los arqueólogos y arqueólogas con las dificultades que entraña.

La labor posterior se centra en cómo se ha desarrollado la salida, si la experiencia ha sido lo suficientemente formativa y por tanto procuramos desentrañar qué es lo que nuestro alumnado ha aprendido. El aspecto principal del trabajo es considerar el tratamiento didáctico que puede recibir la cultura de Los Millares, partiendo de su inserción en el currículum de Conocimiento del Medio. Nuestro alumnado de formación inicial tiene que realizar una adaptación didáctica. Le pedimos que en pequeños grupos realicen un cuaderno didáctico para el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria con la justificación de todas las actividades que planteen. Se les sugiere que sigan también el esquema utilizado de antes, durante y después de la visita para integrar todo lo que hemos ido estudiando en la preparación de la visita, así como el resto de los contenidos del programa desarrollados a lo largo del curso.

VISITA-ITINERARIO AL FERROCARRIL MINERO DE SIERRA ALHAMILLA.

La visita-itinerario que realizamos con nuestro alumnado se concreta en un recorrido siguiendo un antiguo ferrocarril minero de la provincia de Almería. Actualmente se intenta recuperar este trazado dentro del programa español de Vías Verdes, desarrollado por la Fundación de Ferrocarriles Españoles en colaboración con Comunidades Autónomas, Diputaciones, Ayuntamientos o colectivos ciudadanos como la Asociación de amigos del ferrocarril de Almería^{xi}.

La recuperación de antiguos trazados ferroviarios, calzadas romanas, caminos de peregrinaje, vías pecuarias, etc..., forma parte de un proyecto que se integra en la nueva dimensión europea de la enseñanza de la historia, una política educativa para reforzar rasgos identitarios a través de un pasado histórico con lazos de unión^{xii}.

Contextualizaremos en el espacio y en el tiempo esta vía apuntando algunas de sus características más significativas. El antiguo ferrocarril se vincula al pasado minero de la provincia de Almería, en concreto a la minería de hierro y su efímero esplendor de finales del siglo XIX y primer tercio del siglo XX. Se construyó para dar salida al

mineral de hierro de los yacimientos de Sierra Alhamilla desde el pueblo de Lucainena hasta el punto de embarque de mineral en Aguamarga, en pleno Parque Natural de Cabo de Gata- Níjar. El itinerario pues que recorre la vía del tren permite el contraste paisajístico entre el abrupto paisaje de las estribaciones de Sierra Alhamilla y la aridez del mismo a medida que nos dirigimos a la costa. Este contraste confiere a ese espacio un mayor uso didáctico para el conocimiento y valoración de la diversidad paisajística.

El yacimiento de mineral de hierro de Sierra Alhamilla fue uno de los más importantes de la provincia en los primeros treinta años del siglo XX. Las minas estuvieron activas entre 1894 y 1942. El ferrocarril se construyó por la Cía de Sierra Alhamilla, en la que participaban con un 50% los industriales vizcaínos Ramón de Sota y Eduardo Aznar, el momento era propicio por la fuerte demanda internacional de mineral fosforoso para los altos hornos ingleses.

El volumen de actividad de la línea, fue muy importante y entre 1896 y 1931, se transportaron un total de 3.795.569 tn. en pequeñas locomotoras a vapor. A pesar de ser un ferrocarril minero también contaba con pequeños coches de viajeros para el transporte de ingenieros y directivos y todavía queda en la memoria colectiva el uso público de los vecinos de Lucainena para ir a las playas de Aguamarga. El cese de la actividad se produjo en 1941, y se procedió al desmantelamiento completo de línea y las instalaciones^{xiii}.

El desarrollo de la minería posibilitó en esta zona interior de la provincia una infraestructura propia de la explotación –talleres, central eléctrica de vapor, depósitos de mineral, hornos de calcinación, estación-, pero también contribuyó a que se crearan en el pueblo otras infraestructuras, comercios etc... que beneficiaron a su población. A principios del siglo XX sus habitantes gozaban de ventajas y comodidades comparables a los habitantes de la capital, con hospital, luz eléctrica...

El itinerario tiene aunque dispersos unos restos de arqueología industrial de indudable valor. Sin embargo, no están reconocidos como bien patrimonial y en consecuencia su estado de conservación acusa el paso de tiempo. Los restos más importantes de este ferrocarril se localizan en el punto de arranque del mineral con los hornos de calcinación y en el tramo final con los restos del embarcadero natural, además de las obras de infraestructura en el trayecto de la vía como los estribos de mampostería de los puentes de La Rafaela y el Molinillo o la antigua estación de Camarillas con depósitos de agua para que las máquinas a vapor repostaran.

A pesar del valor patrimonial de estos restos nos encontramos con un itinerario que es absolutamente desconocido por el profesorado de Ciencias Sociales de la provincia. Una de las razones puede ser que apenas disponen de materiales orientativos para incorporarlos a las salidas del aula, sólo recientemente este itinerario se ha incluido en una propuesta didáctica sobre el ferrocarril para Secundaria¹⁷⁹. Las visitas, como decíamos, no se han incorporado a los proyectos curriculares, las experiencias que conocemos de esta actividad no han tenido carácter educativo, han sido visitas organizadas, bien por la propia Asociación de Amigos del Ferrocarril de Almería, o por el Instituto de Estudios Almerienses de la Diputación Provincial que con carácter culturalista y divulgativo han congregado a especialistas, historiadores o simples ciudadanos interesados en el tema.

La especial indiosincrasia de los restos de arqueología industrial -deterioro por la baja calidad de materiales, su uso relacionado con actividades económicas, baja o nula conservación, etc...- contribuyen a la escasa concienciación ciudadana sobre la necesidad de protección y valoración de estos restos. Y ello a pesar de su gran peso en

¹⁷⁹ CUÉLLAR, D.; JIMÉNEZ, M^a D. y MARTÍNEZ, P.: *Por el camino del tren. Una propuesta didáctica de Ciencias Sociales para Educación Secundaria*. Almería. Instituto de Estudios Almerienses, 2002

la capital y en la provincia, desde la espectacularidad del embarcadero "Cable Inglés", en plena playa de las Almadravillas en el centro de la ciudad, hasta restos de fundiciones de plomo como la Torre de los Perdigones, única que se conserva en la ciudad y que es prácticamente desconocida por los almerienses. En la provincia contamos con importantes restos como el complejo minero de Pilar de Javaría en Pulpí, la Fundación la Purísima de Cuevas de Almanzora, las minas de Rodalquilar de Níjar, o dentro de las infraestructuras ferroviarias mineras el Cable Minero de Cala de las Conchas de Cuevas del Almanzora o el Ferrocarril Bédar-Garrucha y la Finca la Marina de Mojácar¹⁸⁰. A pesar de esta importancia, hay una ausencia de actitudes que valoren ese patrimonio, las razones pueden ser el desconocimiento y la ausencia de políticas culturales y educativas que divulguen estos restos.

El planteamiento de trabajo que hemos realizado con nuestro alumnado de Magisterio contempla actividades antes, durante y después de la visita. Antes de la salida hacemos una presentación justificada del itinerario, exponemos el concepto de vía verde, sus características, el desarrollo en el ámbito europeo y sus posibilidades en la enseñanza, procurando despertar su interés, utilizamos recursos como las páginas web que reseñamos en la bibliografía. Tratamos de reconstruir sus experiencias sobre las salidas escolares para que pueda emerger su pensamiento pedagógico práctico y lo contraste posteriormente con el análisis de diversos modelos de itinerarios. Se pretende que el alumnado asuma la intencionalidad que adoptamos con esta visita, ofrecerles una salida con carácter integrador, donde el medio sea el nexo que articule los contenidos que trabajamos en ella. Ello supondrá justificar su inserción en el curriculum del área de Conocimiento del Medio, a través de los elementos naturales, sociales y culturales que se trabajan en el recorrido. También contextualizamos en el espacio y en el tiempo el ferrocarril, su ubicación, el contraste paisajístico, su pasado minero. Trabajamos la concepción integral de patrimonio que defendemos en la justificación de estas salidas.

Durante la visita, trabajamos interdisciplinariamente con especialistas en el tema, en concreto con historiadores económicos y del transporte y con miembros de la Asociación de Amigos del Ferrocarril de Almería. En el recorrido el alumnado amplía su conocimiento con los restos patrimoniales y los inserta en su espacio. Utilizamos reconstrucciones idealizadas de las instalaciones de arranque y embarque del mineral para contribuir a que valoren mejor estos restos tan deteriorados¹⁸¹. Junto a la información aportada por los especialistas, el alumnado experimentará técnicas de investigación, historia oral o trabajos de campo sobre elementos que van apareciendo en el trazado, incluidos restos de bienes hidráulicos y etnográficos del Parque Natural de Cabo de Gata-Níjar próximo a la vía.

En el contacto con el entorno próximo en la fase final del trazado, embarcadero de Agumarga, se debatirá sobre la posición específica del patrimonio tecnológico en cuanto a consideración social relacionándolo con el desarrollo de actitudes y enseñanza en valores de respeto al patrimonio de una comunidad. Para enriquecer esta actividad se traerá a colación el debate planteado en la ciudad de Almería con el embarcadero de mineral que da perfil a ésta, las posiciones en contra y a favor del derribo han sido enconadas, hasta la actuación institucional de la Junta de Andalucía que lo ha declarado

¹⁸⁰ RUIZ GARCÍA, A. y CARA BARRIONUEVO, L.: "Patrimonio industrial en Almería". En SÁNCHEZ DE LAS HERAS, C. (coord.): *El Patrimonio Industrial en Andalucía*. Sevilla. Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, 2001, pp.17-38.

¹⁸¹ GÓMEZ MARTÍNEZ, J.A., COVES NAVARRO, J.V.: *Trenes, Cables y Minas de Almería*. Almería. Instituto de Estudios Almerienses y Fundación de los Ferrocarriles Españoles, 1994 (2ª edición 2001).

como Bien de Interés Cultural y por tanto protegido. Se abordarán también las propuestas de reutilización previstas por la Junta de Obras del Puerto de Almería.

Una vez en el aula universitaria, las actividades después de la visita son de reflexión de la experiencia y de reconstrucción del modelo didáctico de salida del aula. Cada alumno y alumna asumirá la intencionalidad y finalidad que está presente en la salida, adoptará en consecuencia un modelo o modelos de itinerario. Se les pide que organicen los contenidos trabajados u otros que ellos seleccionen en base a dos opciones, los conceptos clave o los problemas socialmente relevantes, haciendo su propia propuesta justificada de las actividades a realizar. Se concluye con la reflexión individual o en grupo sobre la importancia de una enseñanza en valores a través de propuestas interdisciplinares del medio.

ⁱ M^a. J. MARRÓN GAITE; «La Geografía del comportamiento y la percepción. Aportaciones a la investigación y a la enseñanza de la Geografía», *Didáctica Geográfica*, 3, 1999, pp. 85-108. J. VALVERDE ORTEGA; «Los mapas cognitivos, un recurso para aprender, enseñar y conocer la ciudad en la formación inicial del profesorado». M^a. J. MARRÓN GAITE (coord.); *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*, Madrid, AGE, 2001, pp. 361-371.

ⁱⁱ DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ, C.: "Museo y ciudad: una propuesta didáctica sobre el conocimiento del medio en la formación inicial de maestros". En ESTEPA GIMÉNEZ, J.; DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA LÓPEZ, J. M.: *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Universidad de Huelva, 2001, pp. 13-55.

ⁱⁱⁱ QUEROL, M. A. y MARTÍNEZ DÍAZ, B.: *La gestión del patrimonio arqueológico en España*. Madrid. Alianza Universidad, 1996, p. 33.

^{iv} CAMPOS CARRASCO, J. M.: "El patrimonio histórico-arqueológico: Investigación y difusión". En ESTEPA, GIMÉNEZ, J.; DOMÍNGUEZ, DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA LÓPEZ, J. M. (eds.), op. cit.

^v QUEROL, M. A. y MARTÍNEZ DÍAZ, B., op. cit., p. 353.

^{vi} ESTEPA GIMÉNEZ, J.: "El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula". En *Iber*, nº 30, octubre-diciembre 2001, pp. 93-105.

^{vii} ARRIBAS, A. et al.: "Excavaciones en Los Millares (Santa Fe, Almería). Campañas de 1978 y 1979". En *Cuadernos de Prehistoria de la Universidad de Granada*, nº 4, 1979, pp 61-110. CARRILERO MILLÁN, M. y SUÁREZ MÁRQUEZ, A.: *El territorio almeriense en la prehistoria*. Almería. Instituto de Estudios Almerienses, 1997.

^{viii} Para profundizar sobre la importancia de la cultura de Los Millares, véase CARRILERO MILLÁN, M.: "Los grupos humanos del III milenio a. de C. en el sureste de Andalucía: Los Millares". En *Andalucía en la Historia*, nº 2, Sevilla, 2003 (en prensa).

^{ix} MARTÍNEZ PADILLA, C.; CARRILERO, M. y PAZ ROMÁN: "La Prehistoria". En *Memorias del tiempo: La Historia de Almería*, vol. 1, Madrid, 1998, pp. 9-48.

^x PÉREZ JUEZ, A.: "El yacimiento como recurso didáctico: acondicionamiento, restauración, reconstrucción y otras ideas". En *Apuntes de arqueología*, nº 7, 1999, pp. 19-22.

^{xi} Más información sobre el programa en <http://ffe.es/vias>

^{xii} Programa europeo de vías verdes en <http://www.aevv.-egwa.org>. Para la dimensión europea del currículum de Ciencias Sociales puede verse VALLS MONTÉS, R. y LÓPEZ SERRANO, A. (eds.): *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid. Síntesis, 2002. HERNÁNDEZ, X.: Las Ciencias Sociales en el nuevo contexto político europeo. En *Iber*, nº 23, 2000, pp. 12-18.

^{xiii} SÁNCHEZ PICÓN, A. (1992): *La integración de la economía almeriense en el mercado internacional*. Almería. Instituto de Estudios Almerienses, 1992, pp. 464-471.

IV

EL PATRIMONIO COMO RECURSO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

EL PATRIMONIO COMO RECURSO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

Francesc Xavier Hernández Cardona.
Universitat de Barcelona.

¿PATRIMONIO?

El concepto "patrimonio" es polisémico y experimenta un continuo proceso de deconstrucción y construcción. Desde los puntos de vista de las disciplinas: arqueología, historia del arte, archivística, etnología, biología, geografía, filología, etc. el patrimonio se entiende con relevantes matizaciones diferenciales. Obviaremos sin embargo la discusión sobre lo que es y lo que no es patrimonio, destacando precisamente que es un concepto abierto y en construcción, y nos centraremos, principalmente, en el patrimonio histórico-artístico material, en su dimensión objetual y arquitectural, y en sus implicaciones en los procesos formales de enseñanza aprendizaje.

Las relaciones de patrimonio y enseñanza siempre han sido dispares y poco claras. En una perspectiva histórica podríamos afirmar que el patrimonio en raras ocasiones ha tenido una presencia explícita, más allá de los contenidos de historia del arte. El uso didáctico de fuentes textuales, que ha gozado de una cierta tradición, se ha planteado usualmente descontextualizando su carácter patrimonial, y por lo que se refiere a los restos materiales y objetuales existe poca cultura cuanto a explotación didáctica. En el mejor de los casos su uso se ha limitado a objetos y artefactos patrimoniales visualizados a partir de iconografía, planimetría o fotografías que se han convertido en un recurso pasivo para complementar discursos. Por decirlo de otra manera, en una posición subsidiaria y subordinada respecto a narraciones que explicaban mucho pero que no demostraban nada a partir de evidencias. Igualmente, en una perspectiva tradicional, las visitas a museos, o determinados monumentos, eran una ortopedia o el colofón semilúdico a un discurso cerrado.

En los últimos decenios tales situaciones se han matizado y los aspectos patrimoniales han ganado presencia en los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Distintos y sucesivos diseños curriculares de primaria y secundaria han explicitado, por otra parte, la necesidad y la preceptividad de los contenidos patrimoniales (NOTA 1 : Respecto al papel del patrimonio en el curriculum, y en la formación e imaginario del profesorado el trabajo más completo y holístico es el de José María Cuenca. Véase: CUENCA, J.M.: "El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para u integración en la enseñanza obligatoria". Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. 2002). Pero a pesar de los avances, el patrimonio continúa considerándose como un "recurso" para la enseñanza de la geografía y la historia, cuando en realidad su papel es medular y va mucho más allá de funciones de apoyo.

De hecho es discutible considerar el patrimonio, de manera limitada, como un medio para conocer la historia, el patrimonio es esencia histórica y en este sentido es un fin, y no un anecdótico recurso. El patrimonio se nos presenta como una parte del pasado que forma parte de nuestro presente. Nuestra cotidianidad está construida sobre millones de hechos y decisiones que ocurrieron en el pasado. Toda nuestra realidad (conocimientos, creencias, tradiciones, organizaciones, costumbres alimentarias, actividades económicas, tecnologías, artefactos, preferencias culturales, etc.) se ha

configurado hace decenas, centenares o miles de años, y prácticamente nadie lo tiene en cuenta. La coerción que ejerce la historia sobre nuestro presente es determinante. El poder invisible del pasado lo decide casi todo en la vida. La historia es el verdadero poder que nadie cuestiona. Saber usar y aprender a conocer la historia es, en este sentido, un poder reaplicable a todas y cada una de las situaciones, individuales y colectivas, de la vida cotidiana. No hay libertad sin independencia de la historia, y no hay independencia sin conocimiento. Por otra parte, si bien es cierto que nuestra historicidad es, en general, imperceptible; el patrimonio es la historicidad evidenciada. Son las formas del pasado que reconocemos explícitamente presentes, son pervivencias del pasado que identificamos como tales y a las cuales otorgamos valor.

El patrimonio, como historia presente identificada, es uno de los pocos puentes que liga con la herencia histórica y con los valores estéticos, artísticos, tecnológicos, históricos etc. que han tipificado nuestras sociedades. En este sentido el patrimonio es una de las claves que puede permitir conocer mejor las partes sumergidas del iceberg de nuestra cultura y ello, es evidente, ayuda a conocer mejor la realidad de nuestras sociedades que, a fin de cuentas, y como hemos indicado, son un presente evanescente caracterizado por una suma de herencias históricas. (NOTA 2 : Sobre las funciones sociales y culturales del patrimonio resulta muy interesante la visión, de rotunda contemporaneidad de Llorenç Prats una aguda reflexión sobre el papel cultural y económico del patrimonio en las sociedades desarrolladas actuales. Véase al respecto: PRATS, Ll. : "Antropología y patrimonio". En PRAT, J.; MARTINEZ, A. (eds.): *Ensayos de antropología cultural*. Ariel. Barcelona. 1996. Págs. 294-299.).

El patrimonio es aquello que queda visible del pasado y de las concepciones ideáticas y estéticas del pasado y del presente que lo reconoce. El patrimonio, en un sentido amplio, es prácticamente lo único directamente observable de la historia y, por tanto, como historia identificada y observable, nos permite una aproximación científica al pasado. Ello es muy importante en los entornos de enseñanza ya que, a menudo, el pasado, la historia, se ha abordado con criterios más ideológicos que científicos. (NOTA 3 : Entre la que comienza a ser numerosa bibliografía didáctica de aproximación al patrimonio véase especialmente: DOMÍNGUEZ, C; ESTEPA, J; CUENCA, J.M; "Museo, currículum y formación del profesorado de Ciencias Sociales" en DOMÍNGUEZ, C; ESTEPA, J; CUENCA, J.M.: *El Museo. Un espacio para el aprendizaje*. Ed. Universidad de Huelva. Huelva, 1999.

DOMÍNGUEZ, C. "Museo y ciudad: una propuesta didáctica sobre el conocimiento del medio en la formación inicial de maestros" en DOMÍNGUEZ, C; ESTEPA, J; CUENCA, J.M: *Museo y patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva, Publicaciones Universidad de Huelva, 2001.

RUIZ ZAPATERO, G. "Investigación, educación y patrimonio arqueológico" en GONZALEZ MARCEN, P(Editora): *Recerca, ensenyament i patrimoni local: una visió des d'Europa. Actes del III seminari d'Arqueologia i Ensenyament*. UAB. Bellaterra 2000. (Págs. 193-195).

PAGÈS, J.: "La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la historia". En GONZALEZ MARCEN, P(Editora): *Recerca, ensenyament i patrimoni local: una visió des d'Europa. Actes del III seminari d'Arqueologia i Ensenyament*. UAB. Bellaterra 2000.(Págs. 177-188).

PATRIMONIO Y CONTENIDOS CURRICULARES

Tradicionalmente la historia, y también la geografía, se han planteado en las aulas a partir de discursos narrativos cerrados al servicio de posiciones ideológicas. En las aulas raramente la historia se ha presentado como ciencia, y más raramente aun se ha basado su enseñanza a partir de la práctica con los métodos de la disciplina. Obviamente tal situación, que viene de lejos, ya fue duramente criticada por los más diversos autores (Altamira, Dewey, etc.) y movimientos de renovación pedagógica. En cualquier caso las didácticas tradicionales, basadas en la memorización de conceptos más o menos políticos, siguen siendo las dominantes. Ahora bien, si lo que queremos es resituar la enseñanza aprendizaje de la historia en un contexto de disciplina científica, forzosamente deberemos trabajar con fuentes primarias y, lógicamente, deberemos reconocer, *de facto*, el papel determinante del patrimonio como conjunto de fuentes primarias especialmente significativas. En última instancia, y desde el punto de vista del investigador, los bienes patrimoniales son fuentes primarias y en este sentido no son un recurso, sino la base del conocimiento histórico. Si entendemos que la historia es una ciencia cuyos saberes y metodología se pueden y deben enseñar y aprender, a nadie se le escapa la importancia del patrimonio, considerado como fuente primaria, en una perspectiva de enseñanza aprendizaje de la ciencia histórica. El trabajo sobre el patrimonio permite observación objetiva y el desarrollo de métodos de análisis, es decir nos sitúa en una dimensión abiertamente procedimental y científica y ello es muy importante en los entornos de aprendizaje.

Por otra parte el patrimonio es un espacio interdisciplinar por definición en el cual se interrelacionan los más diversos conceptos de geografía, arte, historia, ciencia, técnica etc. ello hace del patrimonio un marco privilegiado donde plantear la unicidad de la realidad y la importancia de los conocimientos integrados para conocerla. Ello significa que el patrimonio va estar implícita o explícitamente presente cuando se trabajen contenidos procedimentales, sin embargo, el patrimonio también tiene importancia desde el punto de vista de los contenidos conceptuales y actitudinales.

De hecho, los elementos más significativos del patrimonio, en tanto en cuanto que herencia histórica reconocida, entran plenamente en los contenidos de hechos, conceptos y sistemas conceptuales; sobre todo en el entorno de lo que se ha venido a llamar Historia del Arte. Este conocimiento puede articularse en distintas escalas. Los alumnos deben conocer los elementos más importantes del patrimonio de su entorno geográfico o cultural/identitario. El conocimiento de estos territorios patrimoniales puede ser directo y en consecuencia posibilita un trabajo procedimental. Sin embargo parece discutible que el conocimiento de una determinada ermita, castillo, fábrica o casa antigua de la localidad contribuya al aumento significativo de conocimientos conceptuales. A menudo los recursos locales proporcionan un conocimiento supuestamente anecdótico, que no siempre es fácil de correlacionar con problemáticas o dinámicas más generales, a no ser que se trate de un artefacto excepcional. Pero en estos casos lo importante no es tanto la casuística factual concreta, sino que, lo que cobra importancia, es el método de investigación que se aplica al análisis o estudio del artefacto.

Por otra parte a nadie se le escapa que el alumno, debe conocer elementos destacados y lugares comunes del patrimonio de más allá de su entorno local o cultural, ya que el patrimonio mundial es un registro que permite comprender y seguir la aventura de los humanos en el planeta. Por tanto el uso del patrimonio en todas las escalas como objeto de estudio para trabajar contenidos factuales, conceptuales o procedimentales parece que es una posibilidad y necesidad clara.

De lo expuesto se desprende que el patrimonio tiene un protagonismo instruccional alto ya que suministra conocimientos objetivables. La contemplación, valoración y estudio del patrimonio contribuye a aumentar los saberes de los ciudadanos, los conocimientos sobre su sociedad y sobre otras sociedades, y eso evidentemente es positivo en tanto en cuanto ayuda a la formación de una ciudadanía de calidad.

A diferencia de la instrucción que se mueve en la lógica científica de verdadero-falso, y que tiene como objetivo transmitir saberes, conocimientos y técnicas, la educación (en una concepción tradicional) se centra, principalmente, en la transmisión de valores. Los valores, evidentemente, son cambiantes y responden a la lógica de bueno-malo y dependen, en última instancia, de los sistemas ideáticos dominantes en una sociedad determinada y en un momento dado. En la dinámica de educación en valores el patrimonio también se convierte en un agente importante. La contemplación y disfrute del patrimonio a menudo nos sume en una atmósfera estética, emocional y vivencial que va más allá de la racionalidad científica. En ese sentido la inmersión en los valores estéticos del patrimonio es una experiencia importantísima. Por otra parte las discusiones sobre la conservación del patrimonio y sus usos también tienen una extraordinaria importancia educativa. En el ámbito escolar los trabajos sobre patrimonio facilitan extraordinariamente la reflexión sobre actitudes, valores y normas. Las visitas a espacios patrimoniales y museos permiten la ejercitación en comportamientos de respeto y preservación. Finalmente cualquier acción voluntaria en favor de la preservación, limpieza, protección, explicación del patrimonio también es extraordinariamente positiva, ya sea en el marco de los aparatos escolares o en el de la sociedad civil. (NOTA 4 : La sensibilización y movilización en favor de la preservación del patrimonio biogeográfico ha llegado a generar grandes movimientos cívicos como, por ejemplo, los voluntarios que acudieron a las costas de Galicia para combatir la marea negra generada por el buque Prestige en el 2002-2003). Cabe tener presente al respecto que, a menudo, la sociedad civil, y muchísimas escuelas, y centros educativos se han convertido en agentes activos de protección del patrimonio. En esta dinámica el patrimonio y su salvaguarda se convierten en un entorno cívico-educativo de primer orden.

PATRIMONIO Y REVOLUCIÓN POSTINDUSTRIAL.

El reconocimiento de la importancia del patrimonio en las estrategias formales de enseñanza aprendizaje es muy importante. Sin embargo podemos afirmar que la revalorización del patrimonio en los contextos no formales ha sido aun más extraordinaria; y estos contextos condicionan, a su vez, la realidad de la enseñanza reglada. De hecho la revalorización del patrimonio está directamente relacionada con el ascenso de la sociedad postindustrial en los países desarrollados.

En la revolución postindustrial el centro de la economía se ha desplazado hacia el conocimiento. Asegurada la subsistencia y el confort, los esfuerzos humanos se centran en la salud, la longevidad y la calidad de vida en una dimensión intelectual. En esta dinámica de sociedad del conocimiento y comunicación, la cultura toma un protagonismo central y el patrimonio el un valor al alza. El patrimonio que en el contexto de la revolución industrial había tenido un escaso protagonismo, centrado en su dimensión ideológica de refuerzo del Estado nación, y para uso y disfrute de la burguesía, la clase ilustrada dominante, conoce un giro copernicano en tanto en cuanto que la revolución postindustrial impone una democratización del acceso a la cultura. El conocimiento tiene un alto protagonismo y la sed de saber de la sociedad, sobre la cual

se fundamentan los nuevos conceptos de felicidad, se centra en todo tipo de objetos de estudio. No es de extrañar que, en este contexto las sociedades valoren extraordinariamente los conocimientos sobre ellas mismas y su entorno físico, y sobre otras sociedades, sobre su presente y su pasado. En ese sentido, como hemos indicado, el patrimonio se sitúa en una posición privilegiada como agente informador de herencias de civilización, como pasado presente, como fuente de experiencias estrictamente estéticas y educativas, y como poder real. Esa polivalencia del patrimonio, obviamente, se valora en un nuevo modo de producción en el cual el conocimiento, las ideas y la comunicación adquieren relevancia. El patrimonio es susceptible pues de entrar en los circuitos comerciales, en tanto en cuanto es objeto de consumo, y obviamente de transacciones económicas. Las industrias de la cultura y la comunicación ponen en circulación los más diversos productos y contenidos patrimoniales. A su vez la industria turística, o mejor dicho del intercambio espacial, pone al alcance del usuario la contemplación directa de los más diversos recursos patrimoniales y culturales: museos, monumentos, complejos culturales, etc. y eso se convierte, en el contexto postindustrial, en un potente foco de atracción de usuarios a partir del turismo. Esta dinámica de cambio está flanqueada, por otra parte, por una revolución que ha conducido a la democratización del concepto de patrimonio, y a la aparición de patrimonios emergentes. Hasta hace pocos decenios la idea de patrimonio se limitaba a las obras de los poderosos de otros tiempos: iglesias y palacios. Hoy el concepto se ha democratizado y patrimonio es prácticamente cualquier cosa del pasado que sea capaz de interesarnos y que sea significativa para nuestras ópticas. En este sentido todo puede ser patrimonio. Antiguas fábricas, viejas locomotoras, sistemas de riego, puentes, bloques de casas obreras, redes de cloacas, barcos, aviones, campos de batalla, paisajes históricos, etc. Prácticamente cualquier elemento puede ser musealizado y ser objeto de interés por la sencilla razón de que para los humanos cualquier cosa o logro humano tiene interés, e interés tiene cualquier espacio de interrelación de los humanos con la naturaleza y, por descontado, la misma naturaleza. (NOTA 5 : Véase al respecto: BENES, J. (1983) "Variabilidad de los modos de exposición". *Museum*, 138, 102-107. París. KESSELMAN, H.H. (1980) *Espacios y creatividad*. Buenos Aires. Ed. Búsqueda. CÔTÉ, M. y VIEL, A. (coord.) *Le musée: Lieu de partage des savoirs*. Musée de la civilisation. 1995. Montreal. SANTACANA, J.: "Museos, ¿al servicio de quien?" a *IBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Monográfico: Los museos en la didáctica*. Núm. 15. 1998. SANTACANA, J.: "Los parques arqueológicos en Europa" a *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm 3. Enero 1995.)

La revolución ha implicado incluso la invención de patrimonio y de espacios para-patrimoniales: parques históricos sin precedentes reales, espectáculos de re-enactment y las más diversas experiencias de arqueología experimental, de indudable validez científica y con gran poder de atracción de públicos deseosos de vivenciar la auténtica historia o de buscar sucedáneos al viaje en el tiempo. (NOTA 6 : Por su alto potencial didáctico la Arqueología Experimental es extremadamente importante para la Didáctica de las Ciencias Sociales. Las experiencias que vinculan arqueología experimental con enseñanza aprendizaje son ya muy numerosas. Véase al respecto: BARDAVIO, A. Tesis doctoral "L'arqueologia prehistòrica a l'ensenyament obligatori de l'estat espanyol: història i perspectives". Departament d'Antropologia Social i Prehistòria. UAB 1999.

BARDAVIO, A., GONZÁLEZ, P., GONZÁLEZ, J., MASVIDAL, C., "Arqueologia experimental i les seves aplicacions didàctiques: projectes entorn a l'arquitectura prehistòrica al Vallès (Barcelona) en "Arqueomediterrània. Tècniques constructives

d'època ibèrica i experimentació arquitectònica a la Mediterrània. Actes de la I Reunió Internacional d'Arqueologia de Calafell". Ed. Departament de Prehistòria, Història Antiga i Arqueologia de la Universitat de Barcelona. Barcelona, 2001.

BOJ, I. "La didáctica de la prehistoria como instrumento de transformación social" en *ÍBER* núm 29. Julio 2001.).

SANTACANA, J.; HERNÁNDEZ, F.X. : *Enseñanza de la arqueología y la prehistoria. Problemas y métodos*. Ed. Milenio. Lleida. 1999.

LA REVOLUCIÓN DIDÁCTICA

En el contexto postindustrial el crecimiento del consumo social de la historia ha sido imparable: museos, centros de interpretación, ecomuseos, centros de visitantes, rutas, monumentos musealizados, actividades de arqueología experimental y de re-enactment, espectáculos históricos o pseudo históricos, y también, lógicamente, películas, series televisivas, novelas históricas, colecciones, juguetes, juegos informáticos y los artículos de moda más diversos. Por otra parte, y en la medida que se ha democratizado el acceso a la cultura, y millones de personas intentan acceder al poder de la historia, se ha generado una imparable revolución didáctica. En efecto, las nuevas corrientes en museología y museografía deben hacer frente a públicos muy generales que, implícitamente, exigen elementos y acciones de intermediación para poder comprender, con más garantías, los más diversos bienes patrimoniales en las más diversas claves. La democratización exige programas de presentación claros, didácticos y lúdicos, y el reposicionamiento de los entornos del patrimonio en clave industrial favorecen este proceso. De hecho la cultura y el patrimonio han entrado en el mercado, y ello implica competencia y estimula las propuestas didácticas en tanto en cuanto que potencian capacidad de atracción y captación de usuarios.

Todo ello configura un panorama radicalmente diferente al que existía hace unos pocos decenios: la revolución en didáctica de la historia se está dando al margen de las aulas. Nuevas tecnologías y nuevas tecnologías didácticas intentan poner el poder de la historia al alcance de la gente: museos interactivos, rutas musealizadas, rutas organizadas a través de telefonía móvil y g.p.s., recreaciones escenográficas, realidad virtual, proyecciones singulares, toma de decisiones a partir de propuestas informáticas y teoría de juegos, propuestas de problemas, simulación, reconstrucciones, talleres de recreación y experimentación, repertorios iconográficos singulares, etc.. Esta revolución conceptual y tecnológica está en marcha, y contrasta con el enquistamiento y la fosilización de las propuestas didácticas en las aulas de historia y geografía que van poco más allá de tecnologías del siglo XIX y de mediados del XX: clases magistrales y fichas de papel. Ni tan siquiera se ha conseguido imponer laboratorios o aulas especiales de geografía e historia.

Pero la problemática es aún mucho más compleja. A nadie se le escapa que la revolución postindustrial y los cambios vertiginosos tecno-científicos y sociales han comportado una importante crisis de mentalidades y valores en los sistemas ideáticos. Para paliar el golpe las instituciones regladas de enseñanza aprendizaje han tenido que bascular de la instrucción hacia la educación. Los estados liberales organizaron una escuela para instruir a los ciudadanos, pero los estados actuales la han reorganizado para educar e instruir. En cualquier caso, y sin que ello signifique un juicio de valores, sobre si eso es bueno o malo, parece evidente que la dimensión instruccional ha retrocedido y con ella la enseñanza de las disciplinas, en primaria, secundaria y también en la formación de los profesionales de la enseñanza. En la practica las horas que los estudiantes dedican al aprendizaje de la historia son escasas y el proceso se da en un

marco tecnológico y didáctico obsoleto. Creemos no equivocarnos si afirmamos que la mayoría de los conocimientos históricos se aprenden fuera de las aulas. (NOTA 7: Este proceso ya hace decenios que se vive en los Estados Unidos donde canales específicos de televisión, monumentos y espacios musealizados y museos con planteamientos y programas didácticos asumen un importante papel instruccional e incluso educacional)

Tal situación, compleja como hemos dicho, degenera en evoluciones que acaban desembocando en la reutilización por parte de la enseñanza formal, de los espacios y recursos no formales de enseñanza aprendizaje de la historia. El anquilosamiento en las aulas provoca la búsqueda de soluciones a partir de demandas exteriores. En este sentido numerosos museos, centros patrimoniales, e incluso empresas preparan programas didácticos para responder, también, a las demandas explícitas del aparato escolar. Numerosos maestros, conscientes o no de las limitaciones a que están sometidos, buscan instrucción específica para sus alumnos en centros o programas especializados. Piensan que en estos espacios hallaran contenidos correctos y talleres didácticos de difícil viabilidad en sus centros educativos. Tal dinámica, por descontado alimenta la revolución didáctica en los espacios patrimoniales.

Por otra parte el profesorado renovador también acaba, de una u otra manera, realizando una parte significativa de su actividad en los espacios patrimoniales. Los equipos que trabajan a fondo las opciones metodológicas desarrollan parte de sus programas al entorno de fuentes primarias objetuales y arqueológico-arquitecturales. Ello implica un contacto directo con piezas, museos, monumentos o yacimientos y, obviamente, el aprovechamiento de los recursos museográficos o didácticos de los centros patrimoniales.

Pero la situación la hemos tipificado repetidamente como compleja y efectivamente lo es, e incluso hasta cierto punto contradictoria. Cuando los grupos clase acuden a los museos, centros de interpretación o monumentos no dejan de estar en un contexto, o encuadre, formal de enseñanza aprendizaje, aunque el espacio visitado sea un espacio no formal ya que no está sujeto a enseñanza reglada.

Por definición y naturaleza, los museos y símiles son espacios no formales de enseñanza aprendizaje donde se comunican y generan saberes y conocimientos, y donde se experimentan emociones a partir de objetos y espacios diversos. En tanto en cuanto que se quiere llegar, de manera significativa, al mayor numero de usuarios posible, y en tanto en cuanto que la democratización del acceso a la cultura exige museografía comprensible, los entornos patrimoniales han generado, como hemos indicado, programas, actuaciones y realizaciones netamente didácticas dirigidas indistintamente a públicos dispersos y a grupos de estudiantes. Desde un punto de vista epistemológico tal proceso se ha realizado de manera intuitiva e improvisada ya que ninguna ciencia o disciplina ha jugado un papel hegemónico en los procesos de definición didáctica. De hecho la museología y la museografía, disciplinas con un estatus epistemológico poco claro, a menudo han intervenido más como factor de moderación que de desarrollo didáctico. Por descontado, y en el referente a patrimonio histórico, las propuestas y reflexiones didáctico-museológicas generadas desde la disciplinas referentes (Historia, Historia del Arte) son prácticamente nulas. Contrariamente la dinámica del proceso ha estimulado el desarrollo de una disciplina emergente en el área cultural anglosajona: la "interpretación del patrimonio" (NOTA 8: En Estados Unidos, Australia, y de manera mimética en algunos espacios iberoamericanos, la "interpretación" del patrimonio está considerada como una disciplina singular. Numerosos autores: Gabriel Cherem, R. Yorke Edwards y J. Alan Wagar establecieron bases reconocidad de líneas de investigación. Véase al respecto:

CHEREM, G.: "The Professional Interpreter : Agent for an Awakening Giant". En *Journal of Interpretation* 2-3-16. USA. 1977.

EDWARDS, R.Y.: *The Land peaks: Organizing and Running an Interpretation System*. The National and Provincial Parks Association of Canada. Golden Star Publishing. 1980. Golden British Columbia.

WAGAR, J.A.: "Achieving Effectiveness in Environmental Interpretation. Proceedings of the Southern States Recreation Research Applications Workshop". En *USDA Forest Service Gen. Tech. Rep. SE-9*. 1976.

WAGAR, J.A.: "Evaluating the Effectiveness of Interpretation". En *Journal of Interpretation* 1(1): 6-10. USA. 1976.

En España, y en el desarrollo estricto de la interpretación como disciplina autónoma, cabe destacar las aproximaciones realizadas por Jaume Sureda en el campo específico de la educación ambiental, y muy singularmente por Jorge Morales para el patrimonio cultural y ambiental.

Véase al respecto: SUREDA, J.: *Guía de la Educación Ambiental; Fuentes Documentales y Conceptos Básicos*. Editorial Anthropos. 1990. Barcelona.

MORALES, J.: *Guía Práctica para la Interpretación del Patrimonio. El arte de acercar el legado natural y cultural al público visitante*. Tragsa. Junta de Andalucía. 2001. Sevilla.).

La interpretación del patrimonio, como disciplina en construcción, creció al abrigo de los grandes parques norteamericanos, y de los escenarios geográficos pasó a preocuparse por los escenarios históricos. La interpretación cuenta con un gran número de profesionales que se reconocen como tales, con publicaciones, líneas de investigación reconocidas y sistemas de evaluación. Las aportaciones de la interpretación del patrimonio, sobre todo en su dimensión geo-histórica son extraordinariamente importantes para la didáctica de las ciencias sociales, ya que las reflexiones, tangenciales, implícitas o explícitas, que se han hecho sobre revolución didáctica y patrimonio histórico-artístico se han generado en el entorno de la interpretación.

La interpretación del patrimonio (disciplina emergente y en construcción) y la didáctica de las ciencias sociales (disciplina emergente y en construcción) tienen numerosos objetos de estudio comunes y en consecuencia importantes áreas de intersección. Sin embargo la interpretación del patrimonio pone énfasis, su estructurante, en el tratamiento más o menos *in situ* de los espacios, artefactos y objetos patrimoniales, cara a propiciar su comprensión y una mayor conciencia acerca de su preservación. Curiosamente los teóricos inciden poco en la transmisión de contenidos que implícitamente conlleva dicho contexto, y que de hecho debería considerarse como uno de los objetivos centrales. Podríamos decir, en cierto modo, que el tratamiento y la relación con la fuente primaria es el principal componente de su identidad disciplinar.

Obviamente la didáctica de las ciencias sociales incide sobre la misma problemática con un bagaje muy distinto. El objeto de la disciplina se centra en la enseñanza y aprendizaje de la geografía y la historia. En ese contexto el contacto directo, *in situ*, con las fuentes primarias patrimoniales es un elemento más para elaborar estrategias didácticas, pero no el único (NOTA 9: Las posibilidades de investigación en Didáctica del Patrimonio, como un campo de investigación propio de la Didáctica de las Ciencias Sociales, están plenamente reconocidas. Véase al respecto: JOAQUÍN PRATS: □Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las

Ciencias Sociales □ en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. ICE-UAB; ICE-UB. Barcelona 2002. Núm. 1, págs. 81-89.

JOAQUÍN PRATS: □La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Notas para un debate deseable □ en ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Díada. Sevilla. 1997.). Por otra parte aunque la didáctica de las ciencias sociales está expandiendo sus áreas de interés a contextos no formales de enseñanza aprendizaje de la geografía y la historia, es obvio que la disciplina parte de una tradición escolar y tiene su epicentro epistemológico en las denominadas Ciencias de la Educación (NOTA 10. Cabe destacar al respecto la contundencia que en su día manifestó el Dr. Isidoro Gonzalez Gallego, marcando un punto de inflexión o no retorno al respecto. La reflexión se explicitó en un artículo completo y exhaustivo acerca de la naturaleza, presente y futuro de la Didáctica de las Ciencias Sociales: GONZALEZ, I.: □El conocimiento geográfico e histórico educativos: la construcción de un saber científico □. En GONZALEZ, I. (director): *La Geografía y la Historia, elementos del medio*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Aulas de Verano. Madrid . 2002.) . Para la didáctica de las ciencias sociales lo importante es como las personas aprenden conceptos y métodos de geografía e historia, e indistintamente en los más diversos contextos, y con las más diversas técnicas. Lo importante es dar a conocer, o si se quiere comunicar de manera comprensiva, saberes y contenidos científicos. Para la didáctica de las ciencias sociales son muy importantes las experiencias desarrolladas por la interpretación del patrimonio ya que permiten posicionarse mejor en el sector de trabajo con fuentes primarias paisajísticas, arquitecturales, etnológicas o arqueológicas, una componente importante para la disciplina pero no la única.

¿DIFUSIÓN VERSUS DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO?

Al entorno del patrimonio concurren diferentes tipos de usuarios: los que acuden en un marco formal de enseñanza aprendizaje, aun y que se trate de espacios no formales fuera del aula; y los que se relacionan con el patrimonio en un contexto no formal. Ambos bloques de usuarios presentan diferencias pero también puntos comunes. Por otra parte los teóricos de la interpretación del patrimonio, tienen discrepancias sobre quienes son los usuarios prioritarios de su disciplina. Una corriente muy importante mantiene que la interpretación del patrimonio debe limitarse, exclusivamente, a los entornos no formales de enseñanza aprendizaje. Otros, por el contrario, reconocen que la interpretación debe preocuparse por hacer inteligible y comprensible el patrimonio a cualquier colectivo. Finalmente hay autores que intentan priorizar los marcos no formales a pesar de que reconocen las problemáticas comunes. En este sentido buena parte del bagaje generado desde la interpretación, pensado para público general o estudiantes de primaria o secundaria, puede ser especialmente útil por sus posibilidades de reaplicación en espacios o actividades explícitamente instructivas o educativas.

Por otra parte desde la didáctica de las ciencias sociales comienzan a haber reflexiones importantes sobre lo que es didáctica del patrimonio y lo que es difusión (NOTA 11: Las aportaciones teóricas más importantes venían, a finales del XX y principios del XXI de las universidades de Huelva, Sevilla, Valladolid y Barcelona. Véanse entre otros los siguientes trabajos: CUENCA, J.M. *El patrimonio en la Didáctica de las ciencias sociales... op. cit.*; DOMÍNGUEZ, C; ESTEPA, J; CUENCA, J.M; "Museo, currículum y formación del profesorado de Ciencias Sociales" en

DOMÍNGUEZ, C.; ESTEPA, J.; CUENCA, J.M. El Museo. Un espacio para el aprendizaje. Ed. Universidad de Huelva. Huelva, AVILA, R.: *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Díada. 2001. Sevilla.)

En este contexto una de las reflexiones más interesantes es la de Ivo Mattozzi que implícitamente homologa la "interpretación" a la "difusión del patrimonio", diferenciando entre "difusión" y "didáctica del patrimonio", dando a la didáctica un perfil científico y disciplinar explícito. (NOTA 12: Véase: MATTOZZI, I.: "La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición". En ESTEPA, J.; DOMÍNGUEZ, C.; CUENCA, J.M. (EDS.): *Museo y patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva. Publicaciones. Huelva. 2001.)

Según Mattozzi la difusión del patrimonio tendría como finalidad la transmisión de conocimientos, la valoración del significado de patrimonio y el disfrute extemporáneo; a diferencia de la didáctica del patrimonio que pondría énfasis en la construcción de conocimiento; la formación del pensamiento estético, histórico-artístico, científico y etnológico; la construcción del significado de patrimonio y el disfrute razonado.

Por lo que respecta a objetivos la difusión se caracterizarían por la indeterminación, a diferencia de la didáctica que necesitaría definición precisa y proporción de objetivos. En el referente a actividades e instrumentos en la difusión primarían los itinerarios de placer, la preferencia por el discurso oral o escrito y una posición más o menos pasiva de lectura o escucha por parte de los usuarios. Contrariamente la didáctica optaría por itinerarios de aprendizaje, el uso de materiales estructurados y la movilización de operaciones cognitivas y de operatividad. En cuanto a los resultados la didáctica pondría sus expectativas en los conocimientos sistémicos, en los modelos de procesos de construcción del conocimiento y en las competencias transferibles, a diferencia de la difusión que generaría conocimiento aditivo/parcelado. En el aspecto evaluativo la didáctica generaría procesos evaluativos múltiples con la finalidad de regular el proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que en difusión tales procesos no están previstos. En referencia a la temporalidad desde la didáctica se requerirían tiempos largos estructurados en secuencias de actividades diversas, mientras que la difusión, contrariamente, operaría con tiempos limitados de visita. Finalmente por lo que se refiere a vínculos con la enseñanza reglada la didáctica mantendría relaciones estructuradas mientras que para la difusión serían ocasionales.

De las propuestas de Mattozzi se desprende un perfil científico mucho más definido y beligerante para la didáctica del patrimonio, y sobre el papel unas muy buenas expectativas para situarse en este campo, complementando o superando las propuestas que se generan desde el ámbito de la difusión. Sin embargo tales consideraciones son estrictamente potenciales ya que ni la didáctica del patrimonio, ni la didáctica de las ciencias sociales, tienen un estatus epistemológico claro y reconocido, de manera homogénea, en un contexto internacional. Por otra parte su bagaje académico e investigador es todavía muy débil. Hay dificultades por tanto para que la disciplina se posicione nítidamente en el campo de la didáctica del patrimonio. Contrariamente las experiencias de difusión, con perfiles y práctica empírica, acumuladas por la interpretación son muy interesantes, cuentan con una amplia tradición, medios, profesionales, instalaciones, modelos experimentados, etc. Forzosamente la didáctica de las ciencias sociales, en la medida que intervenga en el entorno del patrimonio, deberá seguir con especial atención las aportaciones del campo de la difusión, y singularmente los realizados desde la interpretación y la museografía interactiva.

PERSPECTIVAS

Por una parte es evidente que la didáctica el patrimonio es un sector emergente y que la museografía didáctica, en el entorno del patrimonio histórico-artístico, tiene grandes posibilidades de crecimiento. Entendemos que la didáctica de las ciencias sociales no debe desperdiciar la oportunidad de participar e incluso liderar la evolución de este sector. Sin embargo tal situación ha creado y puede crear problemas y distorsiones. De hecho la didáctica del patrimonio y la museografía didáctica no son, ni deben ser, las líneas estructurantes de la investigación en el área de didáctica de las ciencias sociales. Desde el punto de vista del área tales sectores configuran zonas de expansión interesantes, pero nunca van a poder vertebrar el área, que tiene su centro de gravedad, precisamente, en los espacios formales de enseñanza aprendizaje. La dinámica apuntada podría considerarse peligrosa si, efectivamente, la investigación más potente acabara centrandose en sectores de la periferia del área, dejando raquítico el cuerpo central. El posicionamiento epistemológico del área debería centrarse, como hemos indicado a partir de la problemática de la enseñanza aprendizaje formal y del desarrollo curricular. Esta es la única garantía para agrupar, y dar coherencia a los colectivos profesionales y la comunidad científica que vertebrar el área (fundamentalmente profesores de las facultades de educación y formación del profesorado). Tal centramiento epistemológico no debe impedir, por otra parte, el posicionamiento en sectores estratégicos de futuro que inciden sobre los espacios no formales, pero que también lo hacen, directa o indirectamente, sobre los espacios formales. La museografía didáctica es este sentido es un ejemplo claro, se ubica en un espacio no formal de enseñanza aprendizaje, pero una parte importante de sus usuarios son precisamente los que vienen agrupados en estructuras formales de enseñanza aprendizaje, es decir centros educativos de primaria y secundaria.

Por otra parte es una evidencia que la investigación en el núcleo central del área padece una realidad esclerótica, y sufre las secuelas de la desafortunada Reforma Educativa. Desde mediados de los años 80 hubo importantes inversiones, de la administración, en investigaciones y estudios sobre desarrollo curricular, inversiones que una área inmadura (la didáctica de las ciencias sociales) no supo o no pudo aprovechar para fortalecerse. Contradictoriamente la madurez del área coincide con un período de reflujo en el entorno de la Reforma Educativa. Los cambios provocaron la quiebra de buena parte del sistema educativo y generaron una especie de contra-reforma con claros oscuros y concretada en la denominada Ley de Calidad de la Enseñanza. (NOTA 13. Véase al respecto el número monográfico número 33 de la revista IBER: Ciencias Sociales: los avatares de las reformas , que trata sobre los desiguales impactos de los procesos de reforma y contrarreforma en la enseñanza.)

En definitiva, la enseñanza reglada acusa, todavía, un período traumático y en este entorno han cesado, de manera prácticamente definitiva, las ayudas a la investigación y la innovación. Por otra parte las empresas privadas, poderosas en el sector, no tomaron el relevo cuanto a financiación de la investigación educativa, y más bien procedieron, de manera suicida, a reeditar productos caducos que ya en su tiempo fueron un fracaso. Con el punto y aparte que significa la Ley de Calidad de la Enseñanza no parece que las cosas vayan a cambiar. No es probable que en los próximos tiempos vayan a proliferar las ayudas oficiales a la investigación educativa. No hay inversión, ni investigación para optimizar la enseñanza aprendizaje institucional, ni a escala estatal ni a escala autonómica. Tal situación, evidentemente, supone un grave error estratégico por parte de las administraciones públicas. Mientras duró la catarsis de la Reforma se financiaron todo tipo de fantasías, ahora se está desertizando,

conscientemente, un sector que necesita I+D para ser competitivo, y no debe olvidarse que la enseñanza aprendizaje institucional es un sector estratégico de primer orden que requeriría la máxima atención. Invertir en enseñanza es invertir en ciudadanía de calidad y ese es el mejor capital que puede llegar a tener una sociedad. Contrariamente, y como hemos indicado, tal situación contrasta con una cierta efervescencia en los espacios no formales de enseñanza aprendizaje. Hay movimiento y hay inversiones. La emergencia de nuevos sectores, y de industrias culturales y de la comunicación, abren posibilidades a la didáctica de las ciencias sociales. Podríamos, en consecuencia, entrar en una especie de esquizofrenia caracterizada por un posicionamiento epistemológico centrado en la enseñanza aprendizaje formal, y unas oportunidades de investigación financiada centradas en los espacios no formales.

La solución a la dinámica no es fácil. De entrada creemos que la didáctica de las ciencias sociales ni puede ni debe, en ningún caso, renunciar a los espacios no formales de enseñanza aprendizaje de la geografía e historia. En este sentido debemos marginar actitudes pueriles, y pueril consideramos la opinión que argumenta que "eso no es didáctica"; y que limita el estatuto epistemológico de la didáctica de las ciencias sociales, de manera exclusiva, en la enseñanza aprendizaje formal. Frente a esta concepción apostamos por una didáctica de las ciencias sociales que reclame, como campo propio, todo aquello que sea didáctica, divulgación y difusión de la geografía, la historia, y las ciencias sociales, en los espacios formales de enseñanza aprendizaje y también en los no formales, en las aulas, en las salas de los museos o en los espacios televisivos.

Como hemos indicado la punta de la revolución didáctica en geografía e historia se esta desarrollando fuera de las aulas. La didáctica de las ciencias sociales debe alentar esa revolución y reaplicar, en los espacios formales, los recursos que en ella se generen. Esta claro, por otra parte, que el currículum oculto pesa de manera determinante en la formación de los jóvenes ciudadanos. Esta claro, hoy por hoy, que buena parte de los conceptos y conocimientos que los jóvenes adquieren sobre geografía e historia se vehiculan a partir de espacios no formales a menudo vinculados con el patrimonio. La didáctica de las ciencias sociales no puede ni debe renunciar a participar, o liderar incluso, dichos espacios, y no solamente porque en ellos aparecen oportunidades a demanda del mercado; sino porque son, efectivamente, sectores estratégicos en los cuales también hay que intervenir.

El patrimonio, en sus diversas facetas, aparece en todos los escenarios de futuro que podamos pensar para el área. Fundamental como objeto de estudio en la enseñanza formal, y motor de la revolución didáctica en la enseñanza no formal. Parece lógico, en consecuencia, que patrimonio y didáctica de las ciencias sociales hayan iniciado un camino conjunto que ya no tiene retorno.

EL PATRIMONIO COMO RECURSO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

Cecilia Llobet Roig
cecilia.llobet@uab.es

Carmen Valls Cabrera
carme.valls@uab.es

Universitat Autònoma de Barcelona

EL CONCEPTO DE PATRIMONIO, UN CONCEPTO ABIERTO.

No pretendemos polemizar alrededor del concepto de patrimonio, un concepto muy amplio y a veces difícil de delimitar. Entendemos como Faublée (1992:13) que "*Le patrimoine fait référence à ce qui est hérité du passé*", pasado que puede ser muy lejano o muy cercano en el tiempo.

El concepto de patrimonio no es un concepto cerrado, sino que ha ido evolucionando a lo largo de los últimos años. En la actualidad este término engloba desde importantes conjuntos monumentales hasta edificios sin valores estéticos pero significativos para el conocimiento del pasado y del presente.

Así pues, cuando hablamos de patrimonio con nuestros alumnos de formación inicial del profesorado, nos referimos a un patrimonio que abarca desde importantes yacimientos prehistóricos a simples casas o fábricas de la Cataluña industrial pasando por las obras de conocidos artistas como Antoni Gaudí o Joan Miró. Todos ellos forman parte del patrimonio histórico-artístico ya que son testimonios de una época y constituyen, por lo tanto, unos documentos visuales de gran valor para el estudio y conocimiento de la historia. Con nuestros alumnos no trabajamos el patrimonio natural, aspecto que se contempla en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Naturales.

EL PATRIMONIO EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA.

El Currículum de Educación Primaria de la Generalitat de Catalunya propone objetivos y contenidos relacionados con el patrimonio. Dos de los objetivos generales del Currículum del Área de Conocimiento del Medio Social y Cultural hacen alusión al tema: 7: "*Reconèixer i explicar esdeveniments, llocs, símbols, monuments, personatges, institucions del passat i del present, definidors de la geografia, de la història de Catalunya i de la seva realitat social, territorial i nacional, que li permetin progressar en el sentiment de pertinença al país*"; y 10: "*Valorar el medi ambient a partir dels coneixements adquirits, considerant-lo en les seves dimensions naturals, històrico-artístiques i estètiques*". (Generalitat de Catalunya, 1992: 39).

En los contenidos de hechos, conceptos y sistemas conceptuales y en el bloque de "El medi polític i cultural", encontramos en el punto 4.2. "La creació artística i cultural. El patrimoni històric-artístic" (Generalitat de Catalunya 1992:40). También los contenidos de actitudes, valores y normas hacen referencia explícita al patrimonio: "Defensa de la identitat, el medi ambient i el patrimoni cultural" y el punto 3.2. concreta: "Atribució de valor al patrimoni" (Generalitat de Catalunya, 1992: 40)

Estamos de acuerdo con los objetivos y contenidos del Currículum ya que entendemos que los alumnos de Educación Primaria han de valorar el patrimonio como un bien cultural e histórico que es necesario conocer, cuidar, defender, valorar y legar a las futuras generaciones en buen estado de conservación.

Es sin duda importante para los alumnos de Educación Primaria, conocer el patrimonio artístico y cultural de su comunidad, como propone el Currículum de la Generalitat de Catalunya, no obstante, consideramos que no podemos estudiar de forma exclusiva el patrimonio de una comunidad sino que también es muy importante estudiar el patrimonio de otras culturas distintas para conocer la riqueza y diversidad del patrimonio a escala universal. Tal como dice Faublée (1992:14) "*Plus le patrimoine devient planétaire, simultanément et naturellement, plus le patrimoine national et régional se renforce*".

LOS CONOCIMIENTOS Y LAS CONCEPCIONES PREVIAS SOBRE EL PATRIMONIO DE LOS ALUMNOS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ESTUDIO DE CASO.

Los datos extraídos en una investigación realizada a partir de alumnos de la Titulación de Educación Primaria de la Universitat Autònoma de Barcelona (Llobet, 1998) nos permiten afirmar que un gran número de nuestros estudiantes llega a la universidad con malas experiencias respecto al patrimonio. La mayoría de ellos están sensibilizados por aspectos relacionados con su valoración y conservación, pero recuerdan de forma negativa las visitas realizadas a diferentes monumentos o museos en las que tuvieron básicamente un papel receptivo y pasivo o en las que el objetivo más importante era contestar unos cuestionarios que únicamente les decían el qué y el cómo eran unos edificios, unos objetos, pero nunca el porqué. Los calificativos más utilizados para definir estas visitas eran: aburridas, largas, cansadas...

La investigación también mostró que la mayor parte de nuestros alumnos poseían unos mínimos conocimientos del patrimonio, especialmente del medieval, y eran capaces de identificar los estilos artísticos más importantes, pero no sabían observar ni valorar debidamente las obras del patrimonio. Si ellos, los futuros maestros, no son sensibles a las mismas tampoco podrán transmitir estos sentimientos a sus alumnos.

De aquí nuestra preocupación, como formadoras de maestros, de intentar cambiar su concepción del patrimonio y de ayudarles a descubrir y comprender que las visitas a estas obras pueden ser participativas y dinámicas. Es importante que desde nuestras asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales se les ofrezca la posibilidad de conocer metodologías en las que los alumnos sean los protagonistas de la visita y no

únicamente receptores de información, y en las que además de decirles como son las cosas también puedan plantearse el porqué eran o son así.

EL ESTUDIO DEL PATRIMONIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. UNA EXPERIENCIA PARA EL CAMBIO CONCEPTUAL.

Las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales nos hemos de plantear qué es lo que los futuros maestros deben saber y saber hacer para trabajar el patrimonio con sus alumnos dentro del Área de Conocimiento del Medio Social y Cultural.

Cuando trabajamos el patrimonio con nuestros estudiantes de formación inicial pretendemos que, a partir de la propia experiencia, modifiquen sus concepciones iniciales y sean capaces de descubrir todas las posibilidades y recursos que ofrece el estudio del patrimonio para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Primaria. Por todo ello seleccionamos visitas que ofrezcan a nuestros alumnos modelos que les permitan conocer y familiarizarse con metodologías que partiendo de la observación, la experimentación y la formulación de preguntas, les permitan llegar a la explicación y así convertirse en los protagonistas de sus aprendizajes.

En la Titulación de Educación Primaria de nuestra Facultad se imparten tres asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales: dos troncales "*Ciències Socials i la seva Didàctica I*" y "*Ciències Socials i la seva Didàctica II*" y una en tercero "*Didàctica de les Ciències Socials*" que es únicamente obligatoria para los estudiantes del itinerario de Ciencias Sociales. En ambas asignaturas estudiamos el patrimonio, aunque con distintos objetivos.

En las asignaturas de "*Ciències Socials i la seva Didàctica*" trabajamos el tema del patrimonio a partir de un "stage" de tres días al "Camp d'Aprenentatge de la ciutat de Tarragona". "Els Camps d'Aprenentatge" son servicios educativos del Departament d'Ensenyament de la Generalitat que tienen entre otros objetivos: interesar a los alumnos en el estudio y el conocimiento del medio natural, social, histórico y cultural. Esta actividad, pone en contacto a los alumnos con vestigios del pasado romano y medieval de la ciudad de Tarragona, así como del presente. Tarragona es una ciudad que tiene un importante entorno petroquímico, una no menos importante industria turística y uno de los puertos más importantes de Catalunya.

Entre los muchos objetivos que nos proponemos para esta actividad destacamos la descubierta del medio, la aplicación de técnicas de trabajo de campo y de la investigación histórica, la autoorganización, la convivencia, etc.. Uno de los más importantes es que los alumnos se sitúen ante los vestigios del pasado de una forma diferente a la que han vivido en sus experiencias escolares, que descubran nuevas posibilidades de ver y estudiar un monumento a partir de los sentidos, del juego, de la literatura...

En la asignatura de "*Didàctica de les Ciències Socials*" se trabaja básicamente el patrimonio industrial. Los alumnos han de hacer un estudio sobre alguno de los museos de la ciencia o la técnica que son testimonio del pasado industrial de Catalunya. En estos trabajos los alumnos deben analizar entre otras cosas: la función de los museos como recurso para la enseñanza de las Ciencias Sociales, las relaciones existentes entre los museos y las escuelas (preparación de la visita, cursos dirigidos a maestros...), los

materiales didácticos (guías para profesores, cuestionarios para alumnos...), y las actividades del museo dirigidas a los alumnos de Educación Primaria.

EL PATRIMONIO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. UNA REFLEXIÓN PARA EL AULA.

El estudio y la valoración del patrimonio es uno de los contenidos del Área de Conocimiento del Medio Social y Cultural en Educación Primaria. El patrimonio es un perfecto mediador entre el pasado y el presente y en consecuencia un recurso importante para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Su estudio permite entre otras cosas:

Ayudar a los alumnos a conocer las características de diferentes civilizaciones, culturas y sociedades, y a situarse frente al pasado y el presente. Las obras del patrimonio son documentos visuales que los alumnos pueden observar, examinar o manipular. Por tanto, en Educación Primaria, constituyen unos documentos más válidos para estudiar el pasado o el presente que otros más abstractos o teóricos.

Entrar en contacto no sólo con la realidad del pasado sino también con el presente y asumir la responsabilidad de implicarse en su conservación y mejora.

Acercar a los alumnos a la investigación y al trabajo científico, aplicando técnicas e instrumentos propios de la investigación en historia. A través de la observación directa, la recogida de información y su posterior tratamiento e interpretación los alumnos pueden llegar a la formulación de conclusiones, a su comunicación y a la formulación de nuevas preguntas.

Desarrollar la curiosidad, la empatía, los deseos de saber más, la necesidad de encontrar respuestas satisfactorias, así como la comparación de los conocimientos adquiridos con la realidad.

Trabajar las tres categorías de contenidos que propone el Currículum: los de hechos, conceptos y sistemas conceptuales al analizar las características de las diferentes civilizaciones, culturas y sociedades; los de procedimientos con la observación directa o indirecta de las obras, el trabajo de campo, la lectura y elaboración de planos y mapas... etc.; y los de actitudes y valores como la reflexión sobre la valoración de los vestigios del pasado.

Plantear un trabajo interdisciplinar entre las diferentes ciencias que conforman las Ciencias Sociales (Geografía, Historia, Historia del Arte, Sociología, Economía...) y con las otras áreas del Currículum de Educación Primaria (Lengua, Matemáticas, Educación visual y plástica...)

Trabajar diferentes escalas geográficas, desde la local a la mundial. Es importante para los alumnos de Educación Primaria conocer el patrimonio artístico y cultural de su localidad y región, pero en la escuela no podemos centrarnos de forma exclusiva en el estudio del patrimonio de nuestra comunidad, también deben conocer el patrimonio de otras culturas para descubrir así la riqueza y diversidad del patrimonio a escala europea y universal.

Realizar trabajos en grupo, en las que los alumnos pueden expresar sus ideas, compartirlas, debatirlas y contrastarlas.

LAS VISITAS A LAS OBRAS DEL PATRIMONIO. SUS LUCES Y SUS SOMBRAS.

Como se desprende de todo lo anteriormente expuesto, consideramos indispensable el contacto directo del alumno de Educación Primaria con el entorno patrimonial puesto que permite alcanzar dos de los objetivos importantes en su formación: el conocimiento del pasado y del presente, y la valoración de los testimonios patrimoniales, dos objetivos que también recoge el Currículum de la Generalitat de Catalunya.

Las visitas a las obras del patrimonio han de ser un recurso fundamental y básico para el trabajo en el aula, pero para que estas visitas sean totalmente satisfactorias deben cumplir una serie de requisitos, sin los cuales pueden convertirse en un paseo más o menos divertido, pero incapaz de construir conocimiento o desvelar interés para la conservación del patrimonio.

No pueden ser actividades aisladas, sino que han de formar parte de una unidad didáctica, en la que el contacto directo con las obras constituya una parte fundamental de las mismas. En el aula se han de realizar actividades previas a la visita y actividades de síntesis y evaluación posteriores.

Han de ser selectivas, teniendo en cuenta la edad y las características de los alumnos. El maestro deberá seleccionar los objetivos y contenidos de la visita, los objetos o monumentos a estudiar y el tiempo dedicado al trabajo, para facilitar la motivación para el aprendizaje. El papel del maestro es fundamental para el éxito o el fracaso de los objetivos planteados.

Los alumnos ha de tener un papel protagonista. Hemos de evitar que asuman un papel básicamente receptivo y pasivo, escuchando al profesor o guía, o que estén más preocupados por contestar las páginas de largos cuestionarios que por observar o reflexionar ante las obras. En estas visitas se impone una metodología basada en la interacción entre alumnos - maestro y los alumnos entre sí. La interacción facilitará que los alumnos puedan libremente expresar que tipo de relaciones establecen entre los diferentes elementos observados, qué preguntas les sugieren, qué hipótesis se plantean, y al mismo tiempo les permitirá contrastarlas con sus compañeros y con el maestro. Los alumnos podrán actuar ya sea con actividades de reconocimiento o comparación y no se limitarán a escuchar pasivamente las explicaciones del maestro o de un guía, la mayoría de las veces muy alejadas de sus intereses e incluso de sus conocimientos, o a contestar un cuestionario u otros materiales facilitados por la institución visitada o elaborados por los propios maestros.

Algunos autores consideran que el cuestionario constituye una guía que evita que los estudiantes se dispersen y que facilita al mismo tiempo el aprovechamiento posterior de las informaciones recogidas. Creemos que el contacto directo con la realidad, con la obra, es mucho más potente puesto que suscita preguntas y deducciones,

confirma o invalida suposiciones, en cambio, la utilización de un cuestionario cerrado puede frenar la reflexión, la comprensión, el diálogo y el querer saber más. El papel del maestro guiando las observaciones, planteando o recogiendo las preguntas de los alumnos, cuestionando deducciones es básico para evitar que los alumnos construyan conclusiones poco científicas. Hay otros recursos, como por ejemplo la fotografía, el dibujo, la medición, el juego, la entrevista, etc. que son mediadores de un aprendizaje con más implicación personal..

Han de crear experiencias y situaciones que fomenten la imaginación, la receptividad y la sensibilidad estética de los alumnos. La intuición y la sensibilidad desempeñan un papel importante en el proceso de aprendizaje. La atmósfera, los olores, los ruidos, el silencio, la luz, el color, la oscuridad, el frío, el calor, el viento, la calma... despiertan sensaciones que contribuyen a que los alumnos puedan más fácilmente alejarse del presente e imaginar como vivían las personas en otra época, como se comportaban, qué sentían... y preguntarse porque vivían así... Si bien estas sensaciones no conducen al conocimiento de la historia, si que facilitan su comprensión ya que desarrollan la empatía y sugieren nuevas preguntas que si bien inicialmente no sean preguntas históricas si que conducirán a buscar explicaciones históricas.

En la actualidad está aumentando el número de museos, conjuntos monumentales y otros escenarios donde se trabaja el patrimonio que disponen de talleres para poder trabajar con los alumnos antes o después de la visita. Las actividades de estos talleres facilitan en gran manera la comprensión e interiorización de las obras, y fomentan además la sensibilización y creatividad de los alumnos que se convierten en los verdaderos protagonistas de su aprendizaje.

El estudio del patrimonio ha de contribuir a ubicar a los alumnos de Educación Primaria en su mundo con conocimiento de causa (Pagès, 2000). Ha de despertar en los alumnos de formación inicial unas actitudes críticas y reflexivas acerca de su valor educativo y de su conservación, ya que su función será la de formar ciudadanos conocedores de su presente y de su pasado, capaces de implicarse de forma activa y constructiva en su entorno social, político y cultural, y de respetar el medio que les rodea y las otras culturas y formas de vida.

BIBLIOGRAFÍA:

- BUFFET, F. (1998). *Entre école et musée: Le partenariat culturel d'éducation*. Lyon. Presses Universitaires.
- ESTEPA, J. DOMÍNGUEZ, C. CUENCA, J.M. (1998). "La enseñanza de valores a través del patrimonio", en AA.VV. *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales. Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Lleida. Universidad de Lleida y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. p. 327-336.
- ESTEPA, J. DOMÍNGUEZ, C. CUENCA, J.M.(Eds.) (2001). *Museo y patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva. Servicio de Publicaciones.
- ESTEPA, J.(2001). "El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula". Iber. N° 30. p. 93-106.

- FAUBLÉE, E. (1992). *En sortant de l'école... musées et patrimoine*. Paris. Hachette Éducation.
- FORELLAD, M. LLOBET, C. (2002). "La història de l'art a educació primària". *Perspectiva Escolar*. Novembre. n° 269. p.21-27.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1992). *Curriculum d'Educació Primària*. Barcelona. Departament d'Ensenyament.
- GRAPPIN, S. (2000). "Du patrimoine local aux classes européennes du patrimoine", en GONZÁLEZ MARCÉN, P. (Edit.) *Recerca, ensenyament i patrimoni local: una visió des d'Europa*. Actes del III Seminari d'Arqueologia i Ensenyament. Bellaterra. p. 5-12.
- HERNÁNDEZ, F. X. (1992). "El patrimoni històric-artístic a l'ensenyament". *Guix*. Juny. N. 176, p.4-7.
- IBER. (1994). *El patrimonio histórico-artístico*. Barcelona. Graó. N° 2.
- LLOBET, C. (1998). *Els coneixements d'Història de l'Art dels alumnes de l'itinerari de Ciències Socials de l'especialitat d'Educació Primària: un estudi de cas*. Treball de mestratge. Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials. UAB.
- ORDEIX, L. SANTACANA, J. (1993). *El patrimoni artístic i cultural*. Barcelona. Graó.
- PAGÈS, J. (2000). La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la historia, en GONZÁLEZ MARCÉN, P. (Edit.) *Recerca, ensenyament i patrimoni local: una visió des d'Europa*. Actes del III Seminari d'Arqueologia i Ensenyament. Bellaterra: 177-188.
- PAGÈS, J. (2000). "Ensenyar i aprendre història a l'aula". *Perspectiva Escolar* n° 250.
- PLUCKOSE, H.(1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid. Morata/MEC.
- PRATS, J. HERNÁNDEZ, X. (1999). "Educación por la valoración y conservación del patrimonio", en AA.VV. *Por una ciudad comprometida con la educación*. Barcelona. Ajuntament de Barcelona. p. 108-124.
- VIRGILI, M.J. (1999). *Descobreix els secrets de la catedral*. Tarragona. Amics de la Catedral.
- VIRGILI, M.J. (2000). "Les ciutats com a recurs didàctic" *Perspectiva Escolar* n° 249.

**LAS ACTIVIDADES EN CIENCIAS SOCIALES. EL PATRIMONIO
DOCUMENTAL: LOS LIBROS DE APEO/REPARTIMIENTO COMO
RECURSO DIDÁCTICO.**

José Miguel Martínez López
Pedro Ponce Molina
jmmartin@ual.es

Universidad de Almería

HISTORIA LOCAL Y PATRIMONIO HISTÓRICO

La Historia cuando se entiende y trabaja como cualquier otra ciencia en la escuela ha dejado de ser la encargada de transmitir conocimientos de “salón”, recopilar los hechos más “gloriosos” de cada nación y acumular hechos pasados sin ninguna relación con la vida e intereses de los alumnos. Es evidente que como una ciencia de interés y consolidada tiene que tener un componente general imprescindible culturalmente para todos los ciudadanos. Esta parte objetiva, que destaca los hechos relevantes ocurridos en cada periodo, no necesita de las distintas opiniones e interpretaciones para ser considerada como necesaria en el ámbito universal. Seleccionar, ordenar y adaptar los hechos, tanto relevantes como cotidianos, a la realidad de un lugar, aula o alumnos es la función principal del profesor. Una buena selección de fenómenos, acontecimientos o hechos históricos, tanto de forma sincrónica o diacrónica, pueden introducir al alumno en el conocimiento y formas de ser de un determinado pueblo o sociedad concreta. La recopilación, explicación y reproducción de estos hechos o personajes ha dado paso al análisis, la interpretación y los proyectos de trabajo que impliquen al alumno con la sociedad más cercana, sin perder de vista un contexto más universal del acontecimiento estudiado. Dice Frieria (2001) que cultivar la historia local reside en demostrar que las pequeñas cosas o costumbres están contextualizadas en la historia general, que es el fondo y el marco del cuadro capaz de dotarlas de significado. El interés de los datos proporcionados por la investigación local radica no en las singularidades de determinada tierra y sus gentes, sino en la inclusión dentro de esa cultura. El aparato ideológico, las formas de vida y los valores específicos de una determinada sociedad en cada época sabemos que son condicionantes para el desarrollo de la historia en la escuela, pero todo ello no debe alejarnos demasiado de la objetividad, aunque siempre contamos con un componente de ciencia social/humana basada en la interpretación y la presión social. En esta evolución de la didáctica de la Historia y los planteamientos metodológicos debemos tener en cuenta la importancia de trabajar en las aulas de primaria y secundaria la historia local, la vida cotidiana y el interés por los distintos aspectos culturales; también es necesario incidir en el respeto y la conservación del patrimonio histórico, una vez superada la etapa de estudiar en la escuela los personajes, los hechos de forma aislada a partir del método progresivo y considerar como centro de vida a los dirigentes religiosos y políticos en un contexto individual y no dentro del desarrollo de los acontecimientos en un marco social más general. En la sociedad actual y democrática el pueblo es el protagonista de la historia con la ayuda de los dirigentes políticos, corrientes culturales, enseñantes

comprometidos, educadores que no adoctrinan y una enseñanza de la historia que sirva para construir un futuro más solidario a partir de experiencias pasadas.

Respecto a la idea de Patrimonio y su aprovechamiento didáctico, plantea J. Prat (2002), que estamos asistiendo desde los años noventa a la creación de un nuevo marco global de debate en el que confluyen las políticas de las administraciones públicas (nacional, autonómica y local), los intereses profesionales (museólogos, conservadores, archiveros, etc.) y los profesionales de la Antropología. *"El concepto de Patrimonio, en su sentido originario de "bienes que una persona hereda de sus ascendientes" no es algo desconocido en el contexto cultural de nuestro siglo. Si en el lenguaje cotidiano asimilamos el concepto de patrimonio al de herencia, también en el mundo de las ciencias humanas y sociales o en el de las bellas artes se habla de sus patrimonios respectivos, adjetivándolos. Cada profesión habla de su patrimonio; los historiadores del patrimonio histórico, los Arte de patrimonio artístico, etc. Los elementos que integran los respectivos patrimonios son aquellos bienes culturales y/o bienes simbólicos que merecen ser preservados, conservados, protegidos y admirados, o si se prefiere la secuencia clásica: investigados, conservados, difundidos y restituidos. Las ciencias humanas, sociales y artísticas efectúan revisiones más o menos sistemáticas y periódicas de sus respectivos ámbitos patrimoniales. En estas se modifican los criterios de selección de los objetos que deben incluirse o excluirse de los inventarios básicos de bienes patrimoniales"*. La consideración del entorno cultural del alumno como punto de partida, entre otros, del aprendizaje escolar, nos remite de forma directa a la utilización del archivo como recurso didáctico. Puede llegarse al conocimiento de la sociedad, de la "historia de la gente sin historia", investigando sobre lo cercano, convirtiéndose el entorno en eje vertebrador, en punto de partida, en la consideración del pueblo como protagonista de la Historia, llegando a la comprensión de la propia identidad del alumno. Habitualmente en los centros escolares cuando se hace referencia al Patrimonio Histórico suele identificarse, unas veces, con monumentos, restos arqueológicos y, otras, con obras plásticas de gran relevancia. Sin embargo La Ley de Patrimonio Histórico de Andalucía defiende el archivo como "el conjunto orgánico de documentos, o la agrupación de varios de ellos...", destacando su importancia para el conocimiento histórico (Ponce, 2000). El Libro de Apeo/Repartimiento, entre otra documentación, se convierte en herramienta de primer orden para construir la Historia con recursos cercanos, posibilitando al alumno la percepción de sus propias raíces históricas en un entorno propio, físico, humano, cronológico y cultural. Como reflejo de la sociedad a la que se refiere y sus circunstancias ambientales, no debemos considerarla como un universo cerrado y aislado, ya que inevitablemente mantiene relaciones, superando sus propias limitaciones espaciales. En esta línea resulta fructífero usar métodos comparativos, con breves referencias a otros territorios situados tanto dentro como fuera del ámbito provincial.

EL TRABAJO EN EL ARCHIVO. LAS FUENTES.

Las fuentes históricas existentes en los archivos son de diversas clases: primarias (orales, escritas o representadas) y secundarias (bibliografía). En este caso pretendemos reflexionar sobre la importancia de las fuentes documentales, como parte importante de los medios didácticos, para explicar y entender mejor la historia, a partir de una fuente tan significativa como puede ser el libro de apeo, amojonamiento y repartimiento de un determinado lugar. El patrimonio arqueológico, monumental, y recientemente el tecnológico vienen utilizándose en los I.E.S, pero no ocurre lo mismo, excepción echa de algunos interesantes proyectos, con el rico Patrimonio Documental. El documento es un reflejo de la necesidad humana de establecer voluntades mediante la escritura, por lo que el uso de los archivos como recurso didáctico es un proceso rico en sí mismo al iniciar, por otra parte, al alumno en los métodos de investigación propios de las

Ciencias Sociales, en particular de la Historia. Plantea el profesor Prats Cuevas (2002) la importancia de la formación didáctica de los profesores de secundaria: "incluir la en la parte de la formación de la didáctica del área y no como un conocimiento general y descontextualizado de los contenidos (...). Debe incorporarse un planteamiento de investigación en la explicación de los procesos didácticos, siendo de vital importancia que el profesor se forme en la investigación de la propia disciplina (...). Mal se puede enseñar el uso de fuentes históricas y su procedimiento, si no se cuenta con una cierta experiencia investigadora en historia". La actividad propuesta se centra en la utilización de los Libros de Apeo/Repartimiento (LAR) del último tercio del siglo XVI en la Enseñanza Secundaria y no desde la perspectiva habitual de fuentes para investigaciones de carácter historiográfico, pues en ellos aparecen documentos que pueden suscitar el interés de los alumnos porque: Reflejan problemas locales que entienden; aparecen topónimos fácilmente reconocibles y existe la posibilidad que la información pueda ser retrotraída o tener relación con una época no demasiado alejada del presente y todavía recordada por personas vivas: estructura agraria, parcelación, trama urbana, propiedad de la tierra y de la vivienda, posesión de árboles en tierra de otro, etc.

El LAR es el final de una sucesión de acciones, pues con anterioridad ha tenido que pasar por un proceso burocrático, por la gestión del expediente, el cual instrumentaliza y materializa en escritura un hecho documentado; esta circunstancia lo convierte en un elemento, un documento, único como el acto que materializa. El análisis y reflexión sobre los LAR desvelan interesantes cuestiones referentes a los documentos en sí mismos y que el alumno debe conocer:

- a) El documento surge, en su momento, para gestionar y no para hacer historia.
- b) Frente al discontinuo paso de los administradores el documento representa la continuidad de la administración, la cual necesita de la memoria que él mismo representa; esto da autenticidad, credibilidad y fiabilidad al documento, pues mereció ser conservado por quien lo recogió.
- c) Reflejan, por un lado, la mentalidad del gobernante y, por otro, resuelve el detentador de la potestad para hacerlo y el órgano administrativo pertinente.

HACIA UN MÉTODO DE INVESTIGACIÓN CON LOS LIBROS DE APEO/REPARTIMIENTO A FINALES DEL SIGLO XVI.

Al plantearnos el tema objeto de investigación, en primer lugar debemos distinguir entre concepto, método y técnica de investigación histórica. Esta actividad se centra fundamentalmente en el método y su aplicación al Repartimiento y Repoblación del espacio almeriense en el último tercio del siglo XVI. Tras un proceso de simplificación y teniendo en cuenta el tema sobre el que se va a aplicar el método, hemos resumido el proceso en los siguientes pasos: Elaboración de hipótesis, construcción del modelo global y valoración crítica de los datos.

A). Elaboración de hipótesis

A.1. Elección y delimitación del tema.

El enunciado del tema objeto de la actividad supone una parcelación artificial y razonada de la realidad, desde tres puntos de vista: temático, geográfico y cronológico.

A.2. Descomposición del tema en unidades de análisis.

Elegido y delimitado el tema, estableceremos unos marcos para proceder a su examen en conjunto.

- a) Preliminares del repartimiento: el apeo y nombramiento de juez-comisario.
- b) Instrucciones y condiciones para realizar la repoblación
- e) Medio geoeconómico.
- d) Los repobladores.
- e) El repartimiento.
- f) Instrumentos de carácter jurídico-legal.

A.3. Formulación de hipótesis válidas y utilizables.

La cuestión global, que está en la base de la elección del tema central, se divide en una serie de nuevas cuestiones que constituyen el punto de partida de las hipótesis.

- a) Delimitación precisa de las villas y lugares que se pueblan y recursos económicos de los mismos. b) El tema de la existencia de una minoría de "vecinos originarios cristianos viejos".
- c) Los nuevos pobladores: procedencia, profesión y núcleo en el que se establecen.
- d) Formación de las "suertes de vecindad" y de las "suertes de ventajas", consignando los bienes que se entregan a cada nuevo beneficiario: casas, tierras de regadío y de secano, olivos, morales, viñas, árboles frutales, etc. El caso de concesión de árboles en tierra de otro.
- e) Reales Cédulas, Pragmáticas y órdenes con instrucciones y condiciones sobre la repoblación.
- f) Instrumentos jurídico-legales: escrituras de censo y de traspaso de suertes, peticiones de los nuevos vecinos y autos de los jueces visitadores.

A.4. Conceptualización

El apartado anterior nos ha permitido profundizar en aspectos concretos y particulares de la realidad a investigar. La siguiente etapa será llegar a unas proposiciones de aplicación más extensiva para ésta e incluso para otras investigaciones.

- a) Evaluación del potencial demográfico.
- b) Conocimiento de la nueva estructura agraria, originada por la transferencia forzada de las propiedades de los moriscos a los repobladores.
- e) Delimitación de los concejos, fijando los lugares que se pueblan y los que se abandonan, buscando las causas de esta despoblación.
- d) Actividad del Consejo de Hacienda y Población de Granada.
- e) Papel desempeñado por la Chancillería granadina en el repartimiento y repoblación.
- f) Precios de los traspasos de las suertes y sus fluctuaciones.
- g) Organización de la nueva vida concejil.
- h) Instrucción de los repobladores.

A estas proposiciones podemos añadir otras referentes al periodo morisco, es decir, al anterior al levantamiento de 1568: Demarcaciones territoriales, núcleos de población, potencial demográfico y económico.

- a) Comisiones Reales.
- b) Instrucciones generales.
- c) Condiciones específicas.
- d) Situación del territorio tras el levantamiento morisco.
- e) Límites y extensión de los diferentes términos concejiles. Lugares que se pueblan, anexionan, segregan y despueblan.
- f) Nombramiento de jueces de comisión, escribanos y repartidores.
- g) EL APEO: inventario de bienes de moriscos, cristianos viejos, iglesia y "habices".

B) Construcción del MODELO GLOBAL.

- . El medio físico geográfico
- . Antes del levantamiento morisco de 1568.
- . El levantamiento morisco de 1568. Expulsión de los moriscos del reino de Granada.
- . La nueva situación: necesidad de repoblar el territorio.

. LA REPOBLACIÓN:

- a) Facilidades para la atracción de repobladores.
- b) Lugares de procedencia: centros de presión demográfica y régimen de propiedad.
- c) EL medio geoeconómico y los repobladores: necesidad de adaptación.
- d) Profesión de los repobladores. Predominio de campesinos sin tierras.
- e) Militares e hidalgos en la repoblación.
- f) Grado de instrucción de los repobladores.

. EL REPARTIMIENTO

- a) Formación de "suertes de vecindad" y de "suertes de ventajas", con los bienes que pertenecieron a moriscos.
- b) Medidas de superficie y de valoración.
- c) Reparto de las "suertes de vecindad y de las de ventajas" entre los nuevos pobladores.
- d) La nueva estructura agraria.
- e) Aprobación del repartimiento.
- f) Censos.

. LA SITUACIÓN TRAS EL REPARTIMIENTO

- a) Los núcleos de población y su entorno.
- b) Llegada de nuevos pobladores.
- c) Tensiones y abandonos.
- d) Traspasos de suertes.
- e) Los repobladores y la vida concejil.
- f) Modificaciones en los censos.

g) Visitadores reales.

Como vemos el modelo global responde a la totalidad de los problemas planteados en la investigación, constituyendo, a su vez, una síntesis lógica de todos los elementos que intervienen y una guía.

C) Valoración crítica de los datos.

La valoración crítica de los datos podemos centrarla en dos hechos fundamentales: crítica del mensaje y de su transmisor y crítica de interpretación o descubrimiento de la significación del mensaje. En lo referente a la crítica del mensaje y de su transmisor debemos formularnos las siguientes preguntas: ¿la información que manejamos se encuentra en el mismo estado de su versión inicial?, ¿el mensaje coincide o no con la realidad? y ¿cuál es la identidad del informador y cuál la condición de su testimonio? En el caso de los LAR conocemos todas estas cuestiones y puede afirmarse que se trata de información original, en unos casos, y directa, en otros, coincidente con la realidad y producida por el Consejo de Población/Hacienda de Granada, en su mayor parte, y por los escribanos concejiles, en menor proporción. En cuanto a la crítica de interpretación o descubrimiento de la significación del mensaje podemos aplicar dos procedimientos, que deben ser complementarios:

- El análisis cualitativo o del contexto pretende que la fuente diga todo lo necesario, pero no otra cosa. Da unos excelentes resultados ya que se aplica sobre documentos nuevos, una situación original y unos hechos más o menos simultáneos pero únicos. Al aplicar este análisis cualitativo sobre los LAR surgen numerosas cuestiones: consecuencias finales de la guerra morisca y éxodo de esta población; asentamiento de los nuevos pobladores, con todo el amplio abanico de cuestiones socio-económicas; un caso concreto en el último tercio del siglo XVI de transferencia de propiedad en gran escala, con el consiguiente proceso burocrático-administrativo; etc.

- El análisis cuantitativo o del contenido extrae de su contexto los diversos elementos para contarlos y agruparlos. Su precisión aumenta cuando, como ocurre en los LAR, éstos componentes aparecen frecuentemente y pueden ser cuantificados. De entre los diferentes ejemplos que pueden aducirse, destacamos los referentes al paisaje agrario: bienes que integran cada una de las suertes, la nueva estructura agraria, distribución parcelaria, cultivos arbustivos y arbóreos, etc.

D) Los LAR y el Paisaje Agrario.

En el tipo de investigación que nos ocupa es fundamental la consideración del paisaje rural, es decir, los modos de ocupación y reparto del suelo. Estos libros al consignar los bienes que integran cada una de las diferentes suertes entregadas a los repobladores, así como también su distribución y localización en los diversos "pagos", indicando si están arbolados o no, proporcionan una interesante visión del paisaje rural. Esta visión se enriquece de manera considerable por las precisas referencias que proporcionan referentes al hábitat rural, las aguas y otros elementos importantes en la descripción del paisaje agrario como eras, acequias, albercas, caminos, muros de piedra, molinos, almazaras, fuentes, ríos, sierras, barrancos, ramblas, etc., con un buen repertorio de topónimos, algunos de los cuales se conservan en su forma original, mientras que otros han experimentado variaciones más o menos profundas, igual ocurre con el nombre de los pagos. En geografía, por una parte, el tema de la singularidad, de lo particular es recurrente, y, por otra, la tradición paisajística ha dado lugar a múltiples aportaciones distintos enfoques y diversas interpretaciones. Entre los variados enfoques

destacamos: lugar y paisaje, teniendo presente que éste es manifestación de una dimensión cultural más amplia, expresión de la relación del hombre con la naturaleza a través del tiempo. El alumno debe comprender que los actuales paisajes agrarios de la provincia de Almería, y otros sectores de Andalucía Oriental, tienen una explicación evolutiva a partir de la época morisca /repobladora, ya que, sí bien, los mismos obedecen, en parte, a factores naturales, sobre todo son resultado de una específica evolución histórica. Los LAR del último tercio del siglo XVI adquieren un valor testimonial para el territorio almeriense.

IDEAS BÁSICAS SOBRE ACTIVIDADES TIPO EN LA E.S.O. y BACHILLERATO.

A nivel didáctico, con alumnos del último ciclo de primaria o con los de secundaria y bachillerato, para estudiar una fuente histórica tenemos que empezar haciendo la transcripción del documento y relacionarlo con el lugar y la época en la que está escrito; posteriormente hacer el estudio histórico y la comparación con los datos y hechos relevantes de la época; para finalizar haciendo el estudio del documento y su inserción en el contexto del trabajo que estemos preparando. Tenemos que tener en cuenta al leer e interpretar el documento su origen, autor, ordenante de su redacción, posible manipulación de los datos, si es propagandística y si es una fuente auténtica. Es conveniente iniciar a los alumnos en la selección bibliográfica, la realización de fichas de campo para el estudio de las fuentes mediante plantillas previas y la confección de índices toponímicos y onomásticos como labor sencilla del historiador. Consideramos de interés apoyar la tarea docente-didáctica mediante documentos relacionados con una coyuntura histórica, en nuestro caso la repoblación del territorio almeriense tras la expulsión de los moriscos a raíz del levantamiento de 1568. Usualmente se utilizan los textos históricos publicados en diversas obras, olvidándonos que, a veces, en archivos muy cercanos, como los municipales, pueden encontrarse documentos cuyos contenidos, por ser más próximos, suelen tener un mayor interés. Los alumnos no pueden convertirse en investigadores en el sentido estricto de la palabra, pero si aprovecharse de las posibilidades que el Patrimonio Documental presenta. Los documentos como recurso didáctico permiten utilizar el método activo e investigativo, mediante el planteamiento y verificación de hipótesis de trabajo y uso de los materiales del entorno. El uso didáctico de las fuentes documentales, en la construcción de la historia a partir de recursos cercanos, requiere tanto los planteamientos metodológicos del profesor como la motivación de los alumnos, pues los documentos permiten una participación activa de estos en la enseñanza, por lo que la propuesta de trabajo debe ser debatida y ultimada entre todos.

A) Como finalidades y objetivos

Pretendemos trabajar los siguientes aspectos a partir de esta fuente histórica:

- * Las fuentes locales en el contexto de la Historia de Andalucía/España.
- * La idea de proceso histórico-como conjunto complejo de relaciones en el espacio y en el tiempo.
- * Identificar las huellas del pasado en el momento presente en la localidad o comunidad autónoma
- * Conocer y valorar críticamente las aportaciones que han contribuido a configurar la identidad de Andalucía.

* Diferentes formas de interpretar el conflicto morisco y las normas de convivencia en la época

* La Repoblación a partir de la expulsión de los moriscos, como origen de la sociedad actual.

* Analizar las relaciones existentes entre los acontecimientos históricos, la vida cotidiana y algunos de los problemas actuales derivados del problema de adaptación de los inmigrantes a la cultura occidental.

* Iniciar al alumno en los métodos de trabajo de investigación en Ciencias Sociales.

* Relacionar los documentos con el medio geográfico.

* Potenciar el trabajo en grupo, participación en debates y puestas en común con una actitud crítica, constructiva y tolerante.

* Fomentar el aprecio, respeto y conservación del Patrimonio Documental.

* Asumir los documentos como propios, como señas de identidad de un pueblo.

* Conocer quién son y de donde vienen los andaluces de antes y de ahora, para entender la idea de diversidad y de interculturalidad.

B) Entender IDEAS GENERALES y CONCEPTOS relacionados con el tema repoblador:

* La historia del mundo árabe en España en la etapa de la reconquista. Idea clara del territorio denominado Al-Andalus y de España.

* La relación existente entre el mundo musulmán y el cristiano en las etapas de paz y de conflictos.

* Las formas de vida de los árabes y las diferencias con las de los cristianos.

* La situación de los MORISCOS a partir de la conquista del Reino de Granada: Alzamiento, expulsión y reparto de bienes y tierras

* El proceso repoblador y las condiciones: Declaración de casas (habitables y no habitables, sobre el término, montes, pastos, hornos, molinos (pan y aceite), tierras de labor (riego y seco),

viñas, huertas, arbolado (olivos, almendros, morales y frutales), tiendas (carnicería, especería y de aceite). Cría de la seda y repercusión económica en la época.

* Conceptos como: Apeo, amojonamiento y repartimiento. Ciudad, villa y lugar. Señorío,

escribano, beneficiado, cristiano viejo y morisco. Hacienda, concejo, fanega, pago, tierra de

labor y onza de seda. Censo, rebelión, levantamiento, suerte, ventaja, solar, mojón y cortijo.

* Respeto por las minorías, cooperación, convivencia entre pueblos, diversidad cultural, tolerancia, multiculturalidad, interculturalidad, etc.

Al proponer la actividad partimos de dos hechos, el primero que el núcleo básicamente procedimental debe ser la investigación de los hechos sociales, y el segundo relativo al principio de que el diseño se adecue, con los convenientes planteamientos en cada caso al Segundo Ciclo de la ESO (Ciencias Sociales, Geografía e Historia) y al Segundo Curso de Bachillerato (Historia de España, materia común), e Historia de Andalucía

(optativa, modalidad de Humanidades). Dar a conocer que el proceso histórico del pasado ayuda a entender y a racionalizar el presente. Para comprender la realidad histórica que es Andalucía y el pueblo andaluz es necesario recurrir a enfoques nuevos, diferentes, abordando Andalucía como un proceso histórico diferenciado, aunque no aislado, que vive de forma peculiar problemas generales de España y, a la vez, despliega otros específicamente suyos como la Repoblación del territorio almeriense y otros espacios de la Andalucía Oriental, tras la expulsión de los moriscos a raíz del levantamiento de 1568, en el reinado de Felipe II. Teniendo presente lo dicho por M. Bloch referente a que la historia sirve para "comprender el presente por el pasado", y que "la incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado; pero no es, quizás, menos vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente".

C) Utilizar TÉCNICAS y RECURSOS como:

* Información histórica a partir de distintos documentos

* Entender la sucesión de hechos históricos a lo largo de un periodo de tiempo y asignar aspectos generales, representados en la línea del tiempo

* A partir de la EMPATÍA, aceptar y comprender las acciones y formas de ser y actuar de pueblos y personas en determinados periodos históricos.

* En grupo de discusión, motivar a partir del conocimiento previo de los alumnos y de lecturas. * Contrastar opiniones, respetar ideas y aclarar inquietudes sobre el tema. Pensamiento divergente.

* Recoger información para dialogar y contrastarla.

* Revisar y rehacer el mapa conceptual, e iniciar un Proyecto de Trabajo sobre "El origen de la POBLACIÓN actual de la localidad.

* Algunas actividades proyectivas imaginando los alumnos que son moriscos, repobladores, juez repartidor, escribano, cristiano viejo, etc., y el papel que desempeña cada uno en el proceso repoblador.

EJEMPLIFICACIÓN DE UN REPARTIMIENTO DE SUERTES

. Fuente: Apeo y Repartimiento de Alcudia de Monteagud

. Archivo: Municipal de Alcudia y Real Chancillería de Granada

. Fecha: Siglo XVI

. Aspectos: Sociales, económicos y culturales

. Originalidad y motivación: Libro más antiguo del archivo municipal

A. Rasgos generales de Alcudia.

El pueblo de Alcudia se encuentra en la comarca del Campo de Tabernas. En algunos documentos y diccionarios todavía aparece con el nombre de Alcudia de Baza, por haber pertenecido al Señorío de los Enríquez, cuyo centro administrativo y casa solariega estaba en esa ciudad. Está situado en la Sierra de Filabres entre Tahal y Benitagla, con una extensión de 15.45 Km²., su altitud media de 1.013,4 m.G. y una población de 213 habitantes. Tiene un relieve accidentado, poco llano y destacando como mayores elevaciones el Cerro del Atalayón, el Picachón y las Cañeras. Al estar situado en una cima goza de un clima saludable pero con el inconveniente de soportar

los vientos debido a la poca protección, sobre todo los del norte. La temperatura media es de 18.3°, pero con mínimas de 3.3° lo que nos hace pensar en un clima de montaña suave a pesar de su altura media bastante elevada. Las lluvias son algo frecuentes en otoño y primavera, nevando durante las navidades, aunque en los últimos años no es frecuente. Los vientos dominantes son conocidos en el lugar con los nombres de "Leveche" y "Tramontana", "éste último trae la lluvia", según las personas del lugar. Sus gentes se dedican en casi la totalidad a las labores del campo, encontrándose la tierra muy repartida entre sus propietarios; hay poca aparcería y ningún jornalero fijo. Sus pocas tierras de riego ocupan tradicionalmente una extensión de 80 Has., pero en claro retroceso por la falta de personas útiles para el trabajo; las norias antes y los pozos ahora son las aguas utilizadas para la producción de hortalizas, patatas y siembra para el ganado; son producciones para cubrir el consumo familiar. Las tierras cultivadas de secano están dedicadas a las plantaciones de almendros y olivos, alternando en algunos lugares con los cereales. A pesar de algunos planes provinciales de ayudas a la agricultura de montaña es un lugar en claro retroceso por el despoblamiento y la falta de intervención social para retener a los pocos jóvenes que quedan. Si no se aplica un plan de recuperación urgente en pocos años toda la zona estará despoblada y el desierto continúa avanzando por falta de vegetación y cuidado de las tierras. La ganadería es su mejor fuente de ingresos por la venta de leche de cabra a las centrales lecheras próximas y los rendimientos de la carne de cordero y cabrito. En un lugar donde había colmenas y abundante caza de conejos y perdices. Su población en descenso constante ha pasado de los 500 habitantes de los años cincuenta a la mitad de ahora, con el agravante de predominar más ancianos y la poca gente joven existente trabaja en otros lugares. Hay unas 150 casas entre viviendas y edificios para otros usos; lo normal es que sean de dos pisos, bastante señoriales, con el tejado a dos aguas y con chimenea. Se construyen de piedra o de ladrillo y las fachadas pintadas o encaladas de un blanco luminoso. La belleza de estos pueblos es reconfortante por sus tradiciones y el ordenamiento urbanístico de la época morisca; un lugar a recuperar para el turismo de interior. Es pintoresco el paisaje formado por las primeras casas y la bien conservada era comunal cuando se llega por el camino de Tahal. Sus dos anejos o pagos son: Los Benaguaciles y La Torrecilla que entre los dos pueden tener unas 30 viviendas, pero en franco despoblamiento.

Madoz habla en el XVIII de 130 casas, por lo general de mala construcción, distribuidas en varias calles tortuosas y de mal piso; hay una fuente de buenas aguas, que aunque escasa, basta para el consumo del vecindario. De sus 900 fanegas de tierra se cultivan sobre 800; "las 100 restantes no pueden reducirse a cultivo por lo alto y escabroso del terreno y por la facilidad con que de algunos puntos podrán precipitarse los labradores". Hay una rambla que nace en la sierra y en su dirección hacia Chercos pasa cerca del pueblo y desemboca en el barranco. Producía cebada, trigo, centeno, lentejas, panizo, garbanzos, vino, aceite y productos del ganado. Sus 532 habitantes se dedicaban a la agricultura y ganadería; existía una fábrica de aguardiente y se tejían algunos lienzos de cáñamo. Perteneía en esta época al Duque de Abrantes y su Iglesia, dedicada a Ntra.Sra. de la Concepción, estaba servida por un cura y un sacristán. En su término municipal se encuentra el histórico despoblado de Alhabia, limitando con Tahal, Chercos, Benitagla y Benizalón; se dividía en dos zonas poco más o menos urbanizadas: a) Barrio Alto, en la actualidad con una fuente situada al borde de un sendero que en su día podría ser una calle; está seca y en los alrededores hay restos de muros en mal estado. También es destacable el gran número de balates y ribazos construidos con dichos restos. Estos montones de piedras formaban parte de las 19 casas

habitables y las 3 inhabitables según aparece en el libro de Apeo de Alcudia. b) Barrio Bajo, donde el trazado urbano se adapta a lo irregular del terreno al estar dispuestas las casas en las distintas curvas de nivel que el relieve produce en su descenso a la rambla, al este del despoblado. LA TORRE, situada en este barrio, conserva bien los muros principales y alcanza una altura entre 12 y 15 metros. Se supone que tenía 4 pisos de planta cuadrada y una escalera lateral, aunque está destruida. También conserva algunas muestras de techumbre con restos de madera y recubrimiento de yeso. Cerca de la torre se encuentran restos de las 34 casas habitables y las 9 inhabitables que existían según el libro de Apeo. Había dos fuentes cuya situación es posible enclavar donde actualmente hay una balsa. Las viviendas se sitúan en distintos planos claramente definidos con gran cantidad de restos y cerámica que se encuentra en superficie. Hay una casa en mejor estado que el resto con 5 habitaciones y muros en buen estado. La techumbre es a dos aguas, con teja redondeada y piedra vista en los muros. En los alrededores de la torre se sitúa la necrópolis, dado el gran número de restos encontrados de huesos humanos y piedras de recubrimiento de las tumbas (J.M.Martínez, 1994).

B. Sobre la Repoblación.

Tras el levantamiento morisco de finales de 1.568, se expone, reiteradas veces, la tesis de que las tierras y casas dejadas por los mismos, que serán objeto de repartimiento, son dominio del Rey y que le pertenecen por el delito cometido por los moriscos de sublevarse contra su señor, además de que los bienes abandonados por evacuación de sus antiguos propietarios pasan a la Corona (Ponce, 1984). Para la realización del proceso repoblador se dictaron unas normas generales y se estableció el Consejo de Población en la ciudad de Granada, el cual de acuerdo con las normas generales e instrucciones reales nombra al juez encargado del apeo/repartimiento de las diferentes villas y lugares del reino, dictando normas referentes a las casas y tierras a repartir, número de repobladores a instalar, escribano del repartimiento, establecimiento y delimitación de concejos, etc. De acuerdo con la normativa, el juez nombraba repartidores y organizaba el repartimiento más adecuado para cada caso.

C. Sobre las FUENTES y BIBLIOGRAFÍA.

Cuando un trabajo pretende resolver un problema histórico y el marco geográfico no es muy amplio, por tratarse de un estudio local, comarcal o provincial, se reducen las posibilidades de uso de numerosas fuentes: En este caso hemos decidido profundizar en los libros de Repartimiento y poner como ejemplo uno de ellos, el de Alcudia de Monteagud, aunque entendamos la historia como proceso, diacrónica y no como descripción o análisis de hechos aislados, particulares o localistas. Partiendo de que la base para nuestro trabajo han sido los LAR, se tienen que utilizar otras fuentes de suma importancia para entender correctamente el proceso repoblador, como la documentación existente en el Inventario de Expedientes de Hacienda del Archivo General de Simancas, Los Mapas de Abastecimientos, Catastros y Protocolos del Archivo Provincial de Almería, otros documentos aislados de los Archivos de la Alhambra, Municipal de Granada o Municipales de los pueblos de estudio. Hemos utilizado de esta copia, preferentemente, la parte dedicada al Repartimiento poniendo como ejemplo en el anexo la suerte nº 6 que correspondió a uno de los vecinos llegados a Alcudia para repoblar el territorio. La fuente original se encuentra en Archivo Municipal de Alcudia, siendo una copia del siglo XVIII, aunque también hemos consultado la copia del mismo siglo que se encuentra en el archivo de la Real Chancillería de Granada, como libro de apeo y repartimiento. Otras fuentes

relacionadas con el tema y el espacio de estudio son: Las relacionadas con el Señorío de Don Enrique Enríquez de Guzmán y repoblación del Archivo General de Simancas: Inventario de Expedientes de Hacienda (Almería, Baza y familia Enríquez); Cámara de Castilla (Relación de Moriscos y población del Reino de Granada, Repartimiento y Repoblación de Almería; Diversos de Castilla y Registro general del sello (Granada, desde los RR.CC. hasta Felipe II).

La bibliografía que se puede manejar sobre el tema es abundante pero sin avance considerable debido a la repetición de planteamientos de los investigadores interesados por esta línea de trabajo. Sobre moriscos, repoblación y otras obras generales relacionados con estos temas la bibliografía es abundante y con suficiente calidad científica, aunque en Almería sigue siendo insuficiente a pesar de trabajos tan interesantes como los de CABRILLANA: "Almería en el siglo XVI. Moriscos encomendados"; "Esclavos moriscos en la Almería del siglo XVI"; "Rebelión, guerra y expulsión de los moriscos de Almería (1568-1579)"; "Documentos notariales referentes a los moriscos (1569-1571)". Obras consideradas como generales sobre el tema tenemos que destacar, por la importancia científica y su influencia en trabajos posteriores a BORONAT: "Los moriscos españoles y su expulsión"; CARO BAROJA, J.: "Los moriscos del Reino de Granada", obra ya clásica por su valiosa aportación antropológica; el libro de D.ORTIZ Y B. VINCENT: "Historia de los moriscos. Vida y tragedia de una minoría". Otros trabajos considerados como más locales a partir de una buena formación historiográfica; en Granada los trabajos de BIRRIEL, GÓMEZ RUIZ, LUNA DÍAZ, MARTÍNEZ RUIZ y GARZON se aproximan al tema morisco con trabajos puntuales sobre aspectos muy concretos y limitados en el tiempo, pero de gran interés. En Almería, además del mencionado CABRILLANA y las aportaciones generales de B.VINCENT, consideramos al padre TAPIA y la profesora C. SEGURA las personas que más datos y referencias están aportando para incidir en el período morisco y buscar causas del efecto repoblador. En cuanto a los autores considerados clásicos, pioneros de este tipo de investigaciones, además de los siempre mencionados y consultados MÁRMOL Y CARVAJAL NÚÑEZ DE PRADO, SEMPERE Y GUARINOS, FERNÁNDEZ GUERRA Y ORBE, XEREZ Y VARONA, ARCO Y MOLINERO, DURAN Y LERCHUNDI el gran trabajo de ORIOL CATENA, y la obra de LÓPEZ DE COCA, "La Tierra de Málaga a fines del siglo XV", donde estudia varios. Sobre la repoblación, en Granada y Almería, hay mayor abundancia de trabajos realizados, considerando al profesor BARRIOS como el gran impulsor del tema, con numerosos trabajos, y obras compartidas con M. BIRRIEL, VINCENT y otros. Antonio MALPICA, hace un buen análisis histórico, aporta nuevas ideas y descubre nuevas formas de lectura en su libro "El Concejo de Loja en la B.E. Media (1488-1508)" y en trabajos posteriores; las últimas publicaciones, como la coordinada por ANDÚJAR y PEINADO son una síntesis de lo avanzado hasta la fecha. En la provincia de Almería el camino marcado por CABRILLANA y su modélico artículo: "Repoblación y despoblación en Almería (1572-1599)"; C.SEGURA, con trabajos de interés como "Bases socioeconómicas de la población de Almería (siglo XV)", "Realengo y Señorío en la tierra de Almería", "La propiedad de la tierra en Almería finales del siglo XV", etc. son material imprescindible de consulta para continuar la investigación. PONCE MOLINA: "Metodología y fuentes para el estudio del repartimiento y repoblación de la Alpujarra Oriental en el último tercio del siglo XVI", así como con "La estructura agraria de Dalías en el último tercio del siglo XVI" y su actual preocupación por el estudio de los paisajes agrarios del Campo de Dalías y el Alto Andarax. MARTÍNEZ LÓPEZ, J. M., en trabajos sobre el señorío de Don Enrique Enríquez de Guzmán, Benitagla, Lucainena, despoblados de los Filabres y repartimientos de pueblos de los Filabres, Sorbas y Lubrín; los trabajos de TAPIA

GARRIDO, en cuyas obras generales sobre Almería y provincia podemos encontrar enorme cantidad de datos y referencias sobre fuentes y bibliografía de gran valor para iniciar nuevas aventuras investigadoras. B. VINCENT y CRESSIER son investigadores asiduos de la provincia con aportaciones valiosas y asesores de numerosos autores locales.

BIBLIOGRAFÍA

- BABRIOS AGUILERA, M. (1993): Moriscos y repoblación. En las postrimerías de la Granada islámica. Granada, Diputación Provincial.
- CABRILLANA, N. (1989): Almería morisca. Granada, Universidad de Granada.
- CERDÁ DÍAZ, J. (1997): Los Archivos Municipales en la España Contemporánea. Gijón, Trea.
- FRIERA SUÁREZ, F. (2001): Patrimonio histórico local e integración de escalas en los currícula. En Identidades y territorios. A.U. de P. de Didáctica de las Ciencias Sociales. Oviedo, KRK, pp.517-528.
- MÁRMOL CARVAJAL, L. Del (1946): Rebelión y castigo de los moriscos del Reino de Granada. Biblioteca de Autores Españoles. T. XXI. Historiadores de sucesos particulares. Madrid, Atlas, Real Academia Española.
- MARTÍNEZ LÓPEZ, José Miguel (1990): "El apeo de Lubrín. Siglo XVI". Actas del Congreso sobre Almería entre Culturas. Almería, I.E.A., Diputación Provincial, pp.819-836.
- MARTÍNEZ LÓPEZ, José Miguel (1994): "La tierra de Lucainena de las Torres a principios del siglo XVII". Aproximación al repartimiento". Boletín del Instituto de Estudios Almerienses. Letras, nº 13, pp.117-136.
- MARTÍNEZ LÓPEZ, José Miguel (1994): Los repartimientos de Alcudia, Benizalón, Lucainena, Tahal, Lubrín y Sorbas. Almería siglo XVI. Granada, Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- PONCE MOLINA, Pedro (2000): Aprender en el Archivo Municipal. La vida cotidiana en Berja de 1617 a 1627. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia. I Premio Joaquín Guichot 1998.
- PONCE MOLINA, Pedro (1978): "Metodología y fuentes para el estudio del repartimiento y repoblación de la Alpujarra Oriental en el último tercio del siglo XVI", en Actas del I Congreso de historia de Andalucía. Andalucía Moderna, tomo II, Córdoba.
- PONCE MOLINA, Pedro (1984): El espacio agrario de Fondón en el siglo XVI. El Ejido, Ayuntamiento de Fondón.
- PRAT, Joan (2002): Folklore, cultura popular y patrimonio etnográfico. En MARTÍNEZ LÓPEZ, J.M.(edit.): Tradiciones, Juegos y Canciones de Almería. I.E.A., Diputación Provincial, pp.15-30.
- PRATS CUEVAS, J. (2002): La formación inicial del profesorado en Educación Secundaria. En Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Palencia, A. U. de P. De Didáctica de las CC. SS. Palencia, pp.163-178.
- RUIZ PÉREZ, R. (1997): "El Patrimonio Histórico. Propuesta didáctica". En GARCÍA RUIZ, A.L. (coord.): Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria. Granda, Grupo Editorial Universitario, pp.360-401.
- SAN ROMÁN, A.; SAN JOSÉ, J. y VALLE, D. (1991): Acercación del Archivo a la Escuela. Madrid, Dirección de Archivos Estatales.

SEGURA GRAÑO, C. (1989): Almería en el tránsito a la modernidad (siglos XV-XVI). Almería, I.E.A., Diputación Provincial.

VINCENT, B. (1985): Andalucía en la Edad Moderna: Economía y Sociedad. Granada, Diputación Provincial.

ANEXO.

* Repartimiento de Alcudia de Monteagud (Suerte nº 6 de un repoblador):

(INCLUIR (insertar) DOCUMENTOS 1 a 5, reducidos. Archivo como FOTOS)

* Transcripción del documento:

. Copia del Libro de Apeo y Repartimiento de suertes del lugar de Alcudia y sus anejos en la Sierra de Filabres; y demás documentos.

. Suerte nº 6. FRANCISCO PEREZ.

Vezino e nuevo poblador de Alcudia

6.1. CASAS.

Yten, le cupo a el susodicho, en la primera, una casa y es la casa donde bibe el susodicho, con dos solares a las espaldas i alinda con la calle; y otra casa en Alhabia, ques la segunda, más se contaron desde abaxo; y otras dos casas en los Benalguaciles, y asimismo, a la segunda suerte con más quatro morales enfrente de su casa.

6.2. TIERRAS Y ARBOLADO.

Yten, le cupo al susodicho, en el primero tranze, a la sexta suerte, otra fanega de tierra, poco más o menos, y tiene veintitrés almendros e nueve morales asta llegar a un almendro que tiene unas parras que quedó por mojón, que está enmedio de la rambla/fol.71vº y por un moral quemado la rambla arriba y alinda con un mojón de Tahalí, e con un rastroxo más baxo de las balsicas, y alinda, asimismo, con la suerte de Alonso García. E más, se le dio tres ygueras encima de las dies i nueve suertes que están debaxo de el camino que viene de Alhabia a Tahalí.

Yten, le cupo al susodicho, en el segundo tranze, a la quarta suerte, otras tres fanegas de sembradura, poco más o menos, y alindan con Pedro de Herrada i parten por la rambla derecho a una carrasca grande y en mitad de la rambla tiene una cruz en un almés, i tiene dies y echo almendros, tres ygueras; dánsele más, doze morales más arriba de las troze suertes asta una retama que está con tres nudos por mojón i su tierra; dieronle más, seis ygueras que le faltaban/fol.72 en los Benaguaciles entre los altos y baxos, entre las refacciones de unos morales de Juan García. Dieronsele cinco olibos encima de la fuente de abaxo con dos almendros.

Yten, le cupo al susodicho, en el tercero tranze, a las tres suertes, otras tres fanegas de sembradora, poco más o menos, i alindan con Pedro de Herrada "el Mozo"; e tienen treze almendros, e treze morales e quatro ygueras. I alinda con el camino y la rambla, e tiene un mojón. Dieronle un parral a las dies i siete suertes que se lo quitaron desta suerte que los tenía Ginés Peres.

Yten, le cupo al susodicho, en el quatro tranze, a las quinze suertes, otras quatro fanegas de sembradura, poco más o menos, y alinda con Sevastián Ruis. E tiene siete olibos, e más un chiquito. I tiene un cortixo i encima/fol.72vº el cortixo. Quedan puestos sus mojonnes encima una olibera, un mojón encime la hera.

EL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO LOCAL COMO TEMA DE INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA.

Antoni Bardavio
abardavi@pie.xtec.es

IES Sant Quirze

Cristina Gatell

IES La Románica

Paloma González Marcén
Paloma.Gonzalez@uab.es

Universitat Autònoma de Barcelona

Durante los cursos 1997-98, 1998-99 y 1999-2000 se desarrolló en el IES Sant Quirze (Sant Quirze del Vallès) y el IES La Románica (Barberà del Vallès) un proyecto de investigación con alumnos de 1º y 2º de Bachillerato centrado en la recuperación de un yacimiento arqueológico de época neolítica ubicado en el término de Sant Quirze del Vallès. Este proyecto se realizó en colaboración con el grupo de *Arqueologia i Ensenyament* de la Universidad Autónoma de Barcelona y contó con el apoyo del Ayuntamiento de Sant Quirze del Vallès y el *Comissionat per Universitats i Recerca* de la Generalitat de Catalunya (1999ACOM00035).

La experiencia consistió en facilitar a dos grupos de alumnos que realizaban el trabajo de investigación en los institutos anteriormente citados la participación en una excavación real, dirigida, realizada y supervisada por profesores de la UAB y de *Arqueologia i Ensenyament*. Se trataba de completar la excavación de un pequeño yacimiento funerario del Neolítico tardío, excavado parcialmente con anterioridad hace unos 25 años y abandonado sin haber sido excavado en su totalidad. El yacimiento, conocido como la *Balma de Can Pallàs*, se halla situado en el término municipal de Sant Quirze del Vallès, cerca de unos de los institutos y bastante próximo a la zona arqueológica de la Bòbila Madurell.

El proyecto, encuadrado en el mencionado trabajo de investigación sobre un elemento "marginal" del patrimonio arqueológico en estado de semi-abandono, se diseñó con un doble objetivo: por una parte, ensayar la puesta en práctica de una investigación real tutorizada por profesionales de ese campo por parte de alumnado de bachillerato, y por otra, desarrollar actitudes favorables a valorar el patrimonio arqueológico a partir de la comprensión del significado histórico del yacimiento y de la implicación de chicos y chicas en su recuperación para el municipio.

Para poder cumplir estos objetivos resultaba necesario, lógicamente, organizar el proyecto con un grupo reducido de alumnos y elegir un marco docente que permitiera un trabajo a medio/largo plazo. Por esta razón se creyó idóneo integrarlo en la

realización del “*Treball de recerca*” de doce alumnos, ocho del IES Sant Quirze y cuatro del IES La Románica de Barberà del Vallès.

EL TREBALL DE RECERCA EN EL NUEVO BACHILLERATO EN CATALUNYA

El *treball de recerca* (trabajo de investigación) pertenece a la parte diversificada de los *currícula* del bachillerato, junto con las denominadas materias de modalidad y las materias optativas. Se realiza, de forma obligatoria, durante el segundo año de la etapa y tiene asignados un total de dos créditos dentro del currículum del alumnado.

El papel del trabajo de investigación dentro del currículum es importante por dos motivos. Primero, y desde el punto de vista formativo, en el sentido que permite que el alumnado se inicie en la metodología propia del proceso de investigación, facilitándole el desarrollo de un conjunto de capacidades que, posteriormente, le serán de utilidad para continuar su formación en etapas educativas superiores. Además, tiene carácter certificador, ya que la calificación obtenida por el alumnado con este trabajo representa un 10% de la nota global del bachillerato, y por lo tanto, tiene más peso específico que cualquiera de las otras materias cursadas a lo largo de la etapa. Y segundo, este trabajo constituye un ámbito muy adecuado para el desarrollo de trabajos interdisciplinares, poniendo en evidencia la importancia funcional de muchos de los contenidos transversales y disciplinares trabajados durante las diferentes etapas educativas.

Uno de los errores que hace falta combatir durante la realización de estos trabajos, y que se repite con frecuencia en el ámbito de las ciencias sociales, es la tendencia a configurar el trabajo no como una investigación, sino como una síntesis elaborada a partir de la copia de libros, revistas o incluso de Internet. Como dice Cunill (2000: 78-80), no se trata de un “recortay pega”, sino de la realización de pequeñas investigaciones en algún ámbito concreto. En este contexto es esencial el trabajo en archivos, museos, bibliotecas, filmotecas, el uso de fuentes orales, etc. Manipular fuentes primarias y secundarias de diferente categoría, saber extraer la información necesaria para dar respuesta y contrastar hipótesis de salida ha de convertirse en el eje prioritario del trabajo de investigación.

EL TREBALL DE RECERCA COMO ESTUDIO DE FENÓMENOS LOCALES: EL USO DIDÁCTICO DEL PATRIMONIO HISTÓRICO ARQUEOLÓGICO DEL ENTORNO

Los estudios de entorno, desde un enfoque educativo, constituyen un laboratorio de trabajo interdisciplinar y un motor de aprendizajes procedimentales y de desarrollo de habilidades cognitivas. Por otro lado, con relación a los contenidos factuales-conceptuales, los estudios locales desarrollan la idea de la búsqueda de testimonios específicos, tangibles y, por lo tanto, físicamente observables, que permiten analizar su conformación a lo largo del tiempo en un espacio claramente definido. Desde el punto de vista de los estudios históricos, permiten captar la interrelación continua y sutil entre lo local, lo nacional, lo internacional. Desde esta perspectiva son, por lo tanto, ideales como contextos de realización de potenciales trabajos de investigación en el bachillerato.

Si definimos el patrimonio como “conjunto de bienes que se transmiten por herencia” y al monumento como el “objeto o documento de utilidad para la historia”, podemos componer que patrimonio monumental es aquel conjunto de bienes que se transmiten por herencia y que tienen utilidad para la historia. Actualmente, el monumento como elemento patrimonial ha superado su identificación exclusiva con edificios emblemáticos que por su categorización estuvieron creados por grupos

hegemónicos de otras épocas (monasterios, castillos, catedrales,...), para vincularse a conjuntos urbanos, testimonios arqueológicos y edificios sencillos pero históricamente significativos.

Esta ampliación del concepto de patrimonio monumental democratiza y aproxima los elementos patrimoniales a la práctica totalidad de las poblaciones y barrios, haciendo posible acercar la historia a los chicos y chicas y creando nexos de identidad individual y colectiva a partir de la aprehensión de la historia como un conjunto de factores de cambio y continuidad que les permite ser quienes son hoy en día. Ayudar a conocer las raíces de su comunidad más propia, por cercana, revierte, sin duda, en el fomento de actitudes cívicas y comprometidas ante los asuntos y problemas que surgen en su contexto cotidiano. Por lo tanto, convierten los trabajos didácticos sobre el entorno en laboratorio vivencial de la historia. El documento histórico será tanto más útil para los fines del profesorado de historia, cuanto más cercano sea al alumnado. Como enuncia Gavalrà (1996: 67), “la historia local es una historia que forma parte de la historia general y que en el ámbito educativo puede aportar elementos de fijación de conceptos de todo tipo, de trabajo procedimental y de procurar actitudes activas para la comprensión y preservación de hechos, de circunstancias y de testimonios patrimoniales”.

Así pues, la comunidad local puede ser utilizada como punto de partida de una indagación histórica en el ámbito escolar. Esto presenta notables ventajas: indica al alumnado que la historia se encuentra a su alrededor, permite desarrollar la idea de la investigación de testimonios de una forma específica, como se ha conformado el entorno a través del tiempo, los materiales que se utilizaron y las técnicas que se adoptaron. El adiestramiento del alumnado en la lectura del paisaje histórico, su observación, análisis y comprensión, no corresponde solamente a escuelas en ciudades o pueblos con grandes restos monumentales. Cada escuela, cada instituto, ha sido construido en un espacio que es posible interpretar en el tiempo y el espacio a partir de los restos que han perdurado hasta nuestros días.

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN ARQUEOLÓGICA

La arqueología en la educación ofrece un método de trabajo desde las *evidencias* a la *interpretación*. O utilizando una frase más familiar, desde lo *conocido* hacia lo *desconocido* (Corbishley y Cracknell 1986: 5). Como afirma Muir (1998: 184): “la habilidad de Sherlock Holmes para observar lo aparentemente trivial es la clave de sus diversos éxitos en investigaciones criminales, una característica que convierte sus soluciones, cuando se examinan retrospectivamente, tan convincentemente simples. Hace tiempo que a los historiadores (*y de forma muy especial los arqueólogos*¹) les gusta señalar las similitudes entre la investigación criminal y la histórica”.

Conviene a la comprensión de la historia que, además de los contenidos conceptuales, se realice un conocimiento práctico de lo que suele denominarse “el método del historiador”. Para esto hace falta contemplar la historia desde un cierto dominio del pensamiento formal, como alguna cosa más que un corpus de conocimiento, y considerarla como una forma de conocimiento que comporta una metodología propia que posibilita el acercamiento a la comprensión del pasado a través de unas evidencias. Así planteada la cuestión, la asimilación de conocimientos como producto elaborado no tiene que contraponerse a la adquisición de los procedimientos que permitan al alumnado tomar conciencia de las implicaciones que comporta la construcción de la ciencia histórica (Liceras 1997:156).

¹ La cursiva es nuestra.

Si los contenidos son uno de los determinantes principales, a pesar que no exclusivo, de las alteraciones en la forma de enseñar del profesorado (Stodolsky 1991: 154), los contenidos de ciencias sociales desde la arqueología pueden desarrollarse en el aula desde una metodología especialmente sugerente, significativa, activa y esencialmente multidisciplinar. Se ha escrito ya con bastante profusión sobre las ventajas de la inclusión en el currículum escolar de actividades de aprendizaje relacionadas con la arqueología (Ruiz Zapatero 1995). A modo de recordatorio citaremos algunos de los ámbitos sobre los que puede incidir la introducción de la arqueología en el aula (Bardavio, Gatell y Molinero 1996; Santacana 1996):

- ✓ el método y la tarea del arqueólogo ofrecen un marco idóneo para el desarrollo de un conjunto de procedimientos, habilidades y destrezas cognitivas que ayudan a la formación de un pensamiento explicativo, interpretativo y crítico.

- ✓ el uso y procesamiento de fuentes arqueológicas permite el desarrollo de las muchas de las tareas procedimentales básicas (identificar, describir, comparar, clasificar, interpretar...)

- ✓ su carácter interdisciplinar facilita un aprendizaje más globalizador

- ✓ fomenta el desarrollo de valores y actitudes relacionadas con la valoración y conservación del patrimonio

La arqueología cristaliza la idea de que podemos conocer aspectos del pasado gracias a la investigación de materiales concretos y de naturaleza diversa y no por ciencia infusa de enseñantes o de libros. Estos trazos materiales no hablan directamente, las informaciones que transmiten provienen de un necesario trabajo analítico sobre ellos. Es un descubrimiento que se hace desde las mismas posturas críticas y documentales que se instalan en otras disciplinas, a pesar que adquieran aquí características específicas. De hecho, con la aproximación desde el método arqueológico al conocimiento de las sociedades pretéritas se busca "proporcionar al alumnado una concepción de la ciencia entendida como una construcción social cambiante, que busca respuestas a los problemas que se plantea la sociedad en un determinado momento y que presenta, por lo tanto, un cierto grado de relativismo" (Quinquer y Benejam 1995:469).

UN PROYECTO CON HISTORIA. LOS ANTECEDENTES

Como ya se ha comentado anteriormente, la experiencia que se presenta en esta comunicación ha sido desarrollada con alumnos del IES Sant Quirze y del IES La Románica, en relación con un yacimiento arqueológico ubicado en el municipio de Sant Quirze del Vallès (Vallès Occidental), situado a unos 20 kilómetros de Barcelona.

Tanto en el IES Sant Quirze como en el IES La Románica se han llevado a cabo diversas actividades curriculares tendentes a introducir los métodos de la arqueología y el estudio de los restos materiales del pasado en el aula. En La Románica se ha experimentado desde el curso 1990-91, y durante varios cursos de forma intermitente, un crédito variable que bajo el nombre "Taller d'Arqueologia" reproduce en el patio del centro una excavación simulada y un taller de reproducción de utensilios prehistóricos (Gatell *et alii* 1992).

En Sant Quirze, ya desde su fundación en el curso 1994-95, la enseñanza-aprendizaje de la historia se ha vinculado estrechamente a estudios de entorno, y en especial a la utilización didáctica de su rico patrimonio arqueológico, especialmente el yacimiento neolítico de la Bòbila Madurell, uno de conjuntos arqueológicos de este período más relevantes de la fachada mediterránea peninsular (Díaz *et alii* 1995). En estos momentos se encuentra en fase de excavación el sepulcro, también neolítico, de Can Pallàs, como continuación del proyecto que presentamos. Concretamente,

vinculado al patrimonio histórico del pueblo, en el instituto se han desarrollado los siguientes proyectos educativos:

- ✓ Un crédito variable que, con el nombre de *Introducción a la arqueología*, propone a alumnado de 1º de ESO conocer las técnicas del trabajo arqueológico, y las formas de vida de los primeros habitantes del actual Sant Quirze del Vallès, a partir de una propuesta didáctica basada en la metodología del descubrimiento guiado y la recreación histórica a partir de técnicas similares a las desarrolladas por la arqueología experimental (Bardavio 1998). Este crédito variable se desarrolla de forma ininterrumpida desde el año 1994 hasta la actualidad, y tiene carácter trimestral.

- ✓ Un Proyecto Educativo Europeo Comenius que, a lo largo de los cursos 1997/1998, 1998/1999 y 1999/2000, desarrolló una propuesta basada en tres ejes: la dimensión europea de la enseñanza, la arqueología como fuente del conocimiento del pasado y el entorno local como laboratorio de acercamiento y experimentación del pasado. Los centros educativos participantes fueron el IES Sant Quirze y el IES La Románica de Barberà del Vallès, el *Collège Les Korrigans* de Carnac (Bretaña) y el *Christ's Hospital School* de Horsham (Inglaterra) (Bardavio y Gatell 2001: 97-108).

EXCAVANDO EN EL PASADO: EL YACIMIENTO ARQUEOLÓGICO DE CAN PALLÀS: UN EJEMPLO DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL PATRIMONIO LOCAL

En el año 1975 tuvo lugar la primera intervención arqueológica en el sitio arqueológico conocido con el nombre de *Balma de Can Pallàs* que se interrumpió el año 1976 sin que hubiera finalizado la excavación del lugar. La existencia del yacimiento fue prácticamente olvidada por la población, a excepción de algunas aproximaciones al sitio realizadas por estudiantes de la antigua EGB a partir de diversos talleres sobre patrimonio realizados desde el centro de enseñanza primaria de la localidad, C.P. Purificació Salas Xandri, en el curso 1986/1987.

En el curso 1997/1998, se planteó la posibilidad de desarrollar un *Treball de recerca* con alumnos de 2º de Bachillerato, en el que se rescatara del olvido dicho yacimiento. Lo que nació como una simple aproximación a la historia del yacimiento, acabó convirtiéndose en un ambicioso proyecto de investigación mixta instituto-universidad.

De este modo, se desarrolló un proyecto de tres años de duración (1997-2000), que involucraría a un grupo de doce alumnos y alumnas y que había de consistir tanto en la recuperación de las vicisitudes que había sufrido aquel conjunto patrimonial del pueblo, como en la recuperación de su significado original mediante su investigación y posterior presentación pública.

1ª fase (1997/98): ¿Qué se sabe de Can Pallàs?

Durante el curso 1997/98 cuatro alumnas del IES Sant Quirze desarrollaron la primera fase del proyecto en su trabajo de investigación que consistió en recopilar toda la información existente hasta ese momento del yacimiento. Investigar su descubrimiento comportó contactar con los niños (ya adultos) que fortuitamente habían descubierto el sepulcro el año 1972. Sus aportaciones, recogidas con la metodología propia de la investigación a partir de fuentes orales, ayudaron a situar los orígenes del conocimiento del sitio, así como a detectar las primeras impresiones (a menudo confusas y contradictorias) que se generaron con el hallazgo de huesos humanos en el

paraje, hasta que se puso en conocimiento del *Museu d'Història de Sabadell* su existencia, momento a partir del cual se iniciaría la excavación científica de Can Pallàs.

De estas primeras indagaciones surgieron dos nuevas vías a explorar: por una parte documentar el material y la información que pudiera reportar el museo y, por otra, acudir a los arqueólogos que habían investigado el yacimiento 25 años atrás.

En primer lugar, en el *Museu d'Història de Sabadell* se fotografiaron, dibujaron y registraron los escasos materiales arqueológicos conservados de esa primera intervención arqueológica, ya que muchos de ellos fueron sustraídos furtivamente entre el año 1972 y el 1975. Posteriormente, el grupo de investigadoras entrevistó al señor Ramon Ten, arqueólogo que participó en la excavación del año 1975, y que actualmente es el Jefe del Servicio de Arqueología del Departamento de Cultura de la Generalitat de Catalunya, y vecino de Sant Quirze. Sus datos permitieron situar cronológicamente el yacimiento, así como recuperar determinada información referente a secciones y plantas de éste, realizadas durante la campaña de excavación.

2ª fase (1998/99): Investigar Can Pallàs

El segundo año representó un decisivo empuje hacia propuestas más atrevidas. Se solicitó al Servicio de Arqueología de la Generalitat permiso para reiniciar las excavaciones en el yacimiento. El equipo propuesto estaba formado por ocho alumnos de 1º y 2º de bachillerato (4 del IES Sant Quirze y 4 del IES La Romànica) de diferentes modalidades, dirigidos por dos arqueólogos de la Universidad Autónoma de Barcelona y un profesor del Departamento de Ciencias Sociales del IES Sant Quirze, también arqueólogo. El permiso solicitado fue aceptado y el equipo de alumnos inició su trabajo de investigación, que comportó la siguiente secuencia, que se desarrolló de noviembre de 1998 a junio de 1999:

1. Análisis de los estudios previos realizados en el *treball de recerca* del curso 1997/1998, y planteamiento de hipótesis y objetivos.
2. Planificación de la intervención arqueológica y definición de la metodología de excavación y de registro de los datos de campo.
3. Análisis geológico y caracterización medioambiental del sitio con ayuda del Departamento de Ciencias Experimentales del instituto.
4. Trabajo de campo. Participación en la excavación del yacimiento de forma regular.
5. Evaluación de los resultados obtenidos y de la metodología empleada.

Lógicamente, el grueso de la investigación de esta fase se centró, tanto por su volumen como por su complejidad, en los trabajos de excavación. El evidente atractivo que ejerce sobre jóvenes – y no tan jóvenes – el proceso de descubrimiento arqueológico fue mediatizado y relativizado mediante el primer acercamiento a la historia de la investigación y la discusión con detenimiento de la planificación metodológica de la intervención. Tanto en estos planteamientos preliminares como, posteriormente, a lo largo de las sesiones de excavación, resultó especialmente estimulante para el equipo la constatación de que todos ellos, procedentes, como ya se ha comentado, de diferentes modalidades de bachillerato y con intereses académicos muy diversos, podían hacer aportaciones relevantes al desarrollo del proyecto, dado el carácter eminentemente interdisciplinar de la arqueología – “desde la más dura de las ciencias a la más suave de las humanidades”, tal como lo describe el arqueólogo británico Peter Stone – como también por la importancia de las habilidades manipulativas y observacionales propias del trabajo de excavación.

En el transcurso de la campaña de excavación (sesiones de 4-5 horas de lunes a sábado a lo largo de los meses de febrero a mayo de 1999) se constató también otro de los aspectos fundamentales del proyecto. La recuperación y estudio de Can Pallàs no era exclusivamente un “trabajo de investigación”, sino que, paulatinamente, fue conociéndose en el pueblo la iniciativa y en muchas de las tardes en que el equipo se hallaba trabajando en el yacimiento se recibieron múltiples visitas de vecinos de la zona, de compañeros y profesores del instituto, de habitantes de Sant Quirze que habían sido testimonios de las primeras excavaciones de 1975 o de simples paseantes que se acercan atraídos por la curiosidad. En estas situaciones, los alumnos ejercían de expertos guías e explicaban las características del yacimiento y su historia, la necesidad de su investigación arqueológica y los pormenores y razones de aspectos, generales o específicos, de la metodología empleada.

3ª fase: Interpretar Can Pallàs

En el curso 1999/2000 se desarrolló la última fase del proyecto. Cuatro de los alumnos que ya habían participado en la fase anterior y ya cursando segundo de bachillerato, centraron su trabajo en el trabajo de laboratorio con los materiales recogidos en la campaña de excavación del curso anterior, en la redacción de su *treball de recerca*, y en la elaboración de conclusiones.

El trabajo de laboratorio se centró en dos aspectos de los datos recogidos en la fase anterior: el inventario, clasificación, restauración e identificación preliminar de los huesos humanos documentados en el yacimiento (el 95% de los hallazgos) y el análisis de las planimetrías elaboradas en el campo analizando mediante ellas la lógica de la disposición de los hallazgos.

La redacción del *treball de recerca* se definió como una de las partes sustanciales del proyecto, ya que implicaba la formulación del proceso de investigación en su globalidad, desde las informaciones y las hipótesis previas hasta el establecimiento de inferencias a partir de los datos analizados (hallazgos y disposición de los hallazgos). La importancia de la redacción del trabajo, planteado al alumnado a modo de memoria de la investigación y de sus resultados, estribaba en que éste asumiera, junto a las destrezas lingüísticas y formales propias de un escrito de estas características, la necesidad de divulgación y presentación de los conocimientos adquiridos, en primer lugar como parte intrínseca del proceso de investigación y, en segundo lugar, como vehículo para dar a conocer los elementos patrimoniales y su significación histórica.

Estos argumentos quedan reflejados de este modo en las conclusiones del *treball de recerca*:

El objetivo inmediato de la mayor parte de investigaciones es dar respuesta a las preguntas específicas formuladas inicialmente; en el caso de la arqueología, otro de sus propósitos fundamentales tiene que ser proporcionar a la población una mejor comprensión de su pasado. Es por esto, que esta disciplina tiene que dar a conocer sus conclusiones, es decir, ser más popular entre la gente a través de exposiciones, libros, programas de televisión, etc., con la intención de hacer comprensibles los restos arqueológicos visibles al público no especializado.

Nuestra aportación a esta divulgación es la siguiente: a partir del estudio realizado en el yacimiento podemos decir, de momento, que Can Pallàs es un sepulcro colectivo, con un mínimo de 6 a 7 individuos inhumados. El yacimiento consta esencialmente de dos partes claramente diferenciadas: la primera es un pequeño abrigo

natural que denominamos “cripta” y la segunda es la denominada zona “tumular” que va decreciendo desde la zona superior hacia el abrigo.

La interpretación sobre la deposición de los restos humanos inclina la hipótesis hacia la posibilidad de una práctica mixta de enterramiento: inhumaciones primarias y inhumaciones secundarias. Es decir, primero los cadáveres se depositaban en la cripta para descarnarlos. Una vez producida la descarnación se acumulaban los huesos en el túmulo acompañados de ofrendas funerarias (cerámicas y cuentas de pulsera y/o collares). Esta manipulación de los huesos en la zona tumular es evidente por la desconexión en la que se encuentran depositados los huesos en el túmulo en contraposición a la conexión anatómica con que fueron encontrados los esqueletos en la cripta o “balma”.

Una de las dificultades que presenta el túmulo (definido como enterramiento secundario) es el hecho que no se sabe en que posición se encontrarán los huesos, ya que, por lo que parece, eran colocados anárquicamente, sin seguir pauta alguna.

Los huesos se encuentran en malas condiciones, debido a su mala conservación en un terreno con un alto grado de humedad (el yacimiento se encuentra cercano al lecho de la riera de la Betzuca y justo debajo de él hay una fuente - la Font de la Riba). Como consecuencia de estos factores que influyen directamente en el estado de los restos arqueológicos de tipo orgánico, los huesos se encuentran muy alterados y generalmente los huesos largos son extraídos sin epífisis. (...)

La adscripción cronológica al Neolítico Final parece definitivamente aceptada tanto por los paralelos arqueológicos encontrados en la misma comarca del Vallès en los cuales se han realizado dataciones absolutas de C-14, como por la adscripción morfológica del material cerámico y ornamental localizado.

Durante la elaboración de las hipótesis para clasificar un yacimiento, debes documentarte y a la vez, hacer comparaciones con otros yacimientos, buscando las diferencias y semejanzas entre los lugares. Hemos visto que uno de los yacimientos que presenta características más similares al yacimiento sepulcral de Can Pallàs es el denominado Enterrament de la Florida. En este yacimiento se encuentra también una “balma”, que tiene una anchura de unos 7 m. y una profundidad de 2,5 m. La estratigrafía es muy sencilla: existe una capa superficial de tierras revueltas, debajo una capa de arenisca, seguida de gravas y arena, y debajo una capa de arcillas grises y oscuras muy compactas. Parece ser que se trata de un enterramiento secundario, suposición a la cual hemos llegado también en nuestro yacimiento.

No queríamos acabar nuestro “Trellat de recerca” sin manifestar que, a pesar de la gran cantidad de horas que ha comportado su realización, nos sentimos muy satisfechos de haber participado en una experiencia tan interesante, didáctica y emotiva, que nos ha permitido trabajar, codo a codo, con arqueólogos profesionales. De esta manera hemos podido aprender muchos de los conocimientos necesarios para investigar en el pasado desde la arqueología, y sobre un yacimiento tan desconocido para nuestros conciudadanos.

PATRIMONIO LOCAL E INVESTIGACIÓN ARQUEOLÓGICA

La participación de alumnos de bachillerato en un proyecto de excavación arqueológica como el que hemos presentado contiene un triple valor formativo y educativo. En primer lugar, hace realidad la colaboración entre universidad y centros de secundaria y permite dar al “Trellat de recerca” el significado real con el que fue concebido: introducir al alumnado de bachillerato en una situación de investigación, que gracias a esta colaboración puede ser real y no ficticia. Eso les permite entrar en

contacto con el mundo de la universidad y el mundo de la investigación, ayudándoles sin duda en la clarificación de su futuro profesional, sobre el cual los alumnos deben tomar importantes decisiones en un futuro muy próximo. En segundo lugar, la excavación arqueológica permite combinar trabajo de campo y trabajo de laboratorio, a la vez que desarrollar una pequeña investigación (pequeña, dada la magnitud del yacimiento y de la limitada parcela en la que intervienen los estudiantes), pero que requiere de la puesta en funcionamiento de los procesos básicos del método de investigación: formulación de hipótesis, búsqueda de nuevos datos y análisis de los mismos, verificación o negación de las hipótesis. Y, en tercer lugar, la puesta en valor de un pequeño patrimonio local.

Este último aspecto nos introduce de lleno en el uso del patrimonio local como recurso didáctico en la enseñanza secundaria. Viejo es también el debate entre los que reivindican las virtudes didácticas de la historia local como una manera más concreta de introducir el conocimiento histórico entre los adolescentes y los que por el contrario niegan esa contribución de la historia local como inductora de visiones excesivamente simplistas y particularistas. Nuestra experiencia en Can Pallàs creemos que puede constituir una buena muestra de cómo desde el punto de vista didáctico, el uso del patrimonio local puede ser un motor de aprendizaje que permita a los alumnos y alumnas la construcción de un conocimiento interdisciplinar y globalizador y además, en contacto con los avances científicos de la disciplina. También les permite ubicarse en una situación apta para desarrollar un pequeño trabajo de investigación, que por sus reducidas dimensiones, puede ser real y a la vez adaptado a sus capacidades cognitivas. Finalmente, la vinculación del patrimonio a su localidad y su participación directa en un proyecto de preservación y digamos, para entendernos, de “musealización” (aunque el término es excesivamente pretencioso para nuestro caso) da al proyecto un valor añadido de identificación con la comunidad, y decimos identificación en su sentido más amplio ya que el proyecto generó en los alumnos un cierto sentimiento de “servicio a la comunidad” de estar colaborando en un plan que dejaría una “huella permanente” en su municipio y que ayudaría a sus convecinos a saber y comprender lo que sucedía en Sant Quirze hace más de 4.000 años. Y ellos fueron convirtiéndose en los primeros defensores de la necesidad de preservar el patrimonio, porque eso forma parte de nuestro pasado colectivo y nos ayuda a formar nuestra propia identidad.

Esta concepción del uso didáctico del patrimonio local está muy alejada de la que recela de la historia local por considerarla una manera de difundir conocimientos poco relevantes y que nada aportan a la comprensión de la dinámica y explicación de los hechos y periodos históricos. Al contrario, la contextualización de la excavación de Can Pallàs ha permitido a nuestros estudiantes no solo la participación en una investigación y la práctica de los procedimientos y habilidades que comporta el método arqueológico, sino también una mejor comprensión de las complejas transformaciones que comportó el neolítico y de cómo vivían y pensaban las sociedades neolíticas, Y todo ello en un marco comparativo que les permitía una focalización conceptual a varios niveles: el proceso de neolitización, el neolítico en el ámbito mediterráneo, y finalmente el neolítico vallesano, uno de los más ricos de esa área. (Hernández, Pibernat y Santacana 1998)

Esta reivindicación de las potencialidades didácticas de la historia local no debe verse evidentemente como una reivindicación exclusiva ni un remedio a las muchas dificultades que debemos afrontar los profesores de historia. La introducción del patrimonio y de la historia local es uno más de los instrumentos didácticos que los profesores de historia tienen a su alcance para aproximar a los alumnos a un conocimiento histórico científico y para fomentar el desarrollo de las capacidades de

análisis histórico. La historia local no tiene porqué implicar ni la difusión de unos conocimientos históricamente irrelevantes y a menudo "chauvinistas" y conceptualmente raquíticos. Todo depende de los objetivos y del enfoque con que la utilice el profesorado. En este sentido, quizás es más acertado el concepto de "microhistoria" que defiende una historia tan ambiciosa en su substrato teórico y en su metodología como la historia general, pero aplicada a un espacio reducido².

BIBLIOGRAFÍA:

- Bardavio, A. (1998). Arqueología experimental en la E.S.O. *Revista de Arqueologia* 208: 6-15.
- Bardavio, A.; Gatell, C. (2001). Los primeros agricultores: un proyecto educativo en el marco de la Unión Europea. *Iber* 28: 97-108. Bardavio, A.; Gatell, C.; Molinero, F. (1996). Recerca i divulgació arqueològica. Un camí per al desenvolupament d'estratègies interdisciplinars a l'ESO. *Treballs d'Arqueologia* 4: 50-76.
- Corbishley, M.; Cracknell, S. (1986). *Presenting Archaeology to Young People*. Council for British Archaeology, Londres.
- Cunill, J. (2000). El treball de recerca del Batxillerat en l'àmbit de la història local. *L'Avenç* 248: 78-82.
- Díaz, J.; Bordas, A.; Martí, M.; Pou, R.; Parpal, A. (1995). *El Vallès fa 6000 anys. Els primers agricultors i ramaders*. Fundació Cultural de la Caixa de Terrassa, Terrassa.
- Gatell, C; Carrera, M; Homar, J; Molinero, F. (1992): Las enseñanzas del pasado. *Historia* 16 198.
- Gavaldà, A. (1996). La història local en la vessant didàctica. *Balma* 3: 65-72.
- Hernández, F.X.; Pibernat, Ll.; Santacana, J. (1998) Fundamentación epistemológica de una didáctica del patrimonio. *Iber* 17: 27-39.
- Liceras, A. (1997). *Las dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*. Grupo Editorial Universitario, Granada.
- Muir, E. (1998). Observar les petiteses. En A. Colomines y V. Olmos (ed.), *Les raons del passat. Tendències historiogràfiques actuals*. Afers, Catarroja - Barcelona: 183-208.
- Prats, J. (1996). El estudio de la historia local como opción didáctica ¿destruir o explicar historia?. *Iber* 8: 83-105.
- Quinquer, D.; Benejam, P. (1995). Las Ciencias Sociales en el aula: secuencias didácticas para atender a la diversidad. En E. Repetto y G. Marrero (dirs.), *Estrategias de intervención en el aula desde la LOGSE*. ICEPSS. Canarias: 465-483.
- Santacana, J. (1996). La interrelació entre docència i investigació en arqueologia. *Treballs d'Arqueologia* 6: 8-38.
- Stodolsky, S. (1991). La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales. Paidós/MEC, Madrid.

² Un pequeño estado de la cuestión sobre la introducción de la historia local en los currícula escolares y una reflexión sobre su uso se encuentra en Prats (1996).

EL PATRIMONIO FOTOGRÁFICO. APORTACIONES A LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y ESCOLAR

Antoni Gavaldà
Antoni Santisteban.
Universitat Rovira i Virgili.

EL PATRIMONIO FOTOGRÁFICO

Patrimonio es un término amplísimo que abarca infinidad de cuestiones que identifican a una comunidad y que dan testimonio de su existencia y de su cultura. Es curioso comprobar como se define con facilidad y se usa con frecuencia el término patrimonio artístico, en cambio el concepto de patrimonio histórico está poco definido y muy poco usado. Es evidente que la amplitud del término y las connotaciones ideológicas dificultan su uso, pero en nuestro caso, cuando nos referimos a la fotografía histórica, es del todo necesario. Patrimonio histórico es el conjunto de los objetos de la cultura material, fuentes de información histórica, escritas o iconográficas, primarias o secundarias, así como cualquier tipo de testimonio, ya sea en formato auditivo o visual.

El patrimonio escrito e iconográfico ha merecido por parte de las instituciones mayor atención en los últimos años. Los archivos han mejorado instalaciones, han catalogado fondos y han incorporado fuentes nuevas. Dentro de estos cambios cabe destacar la creación de servicios didácticos, que han acercado al alumnado de la enseñanza obligatoria a las fuentes primarias de la historia. En general, el aspecto más descuidado ha sido, sin duda, la recopilación del patrimonio iconográfico, ya que aun hay archivos, museos, bibliotecas u otras instituciones culturales en que este apartado está en sus balbucesos iniciales o en una primera fase de catalogación.

El patrimonio fotográfico, con las excepciones de rigor que existen, no ha contado con tratamientos archivísticos acordes con el valor que representan sus fondos. Ello ha sucedido así porque tanto los profesionales que cuidan de los archivos, como los historiadores que los frecuentan, han sido más sensibles ante un documento escrito que ante una información gráfica, la cual ha sido tratada de manera más superficial. De esta manera, la imagen, ya sea como patrimonio histórico o como instrumento para la investigación, muestra un camino amplio y de gran riqueza (Díaz Barrado, 1996). Algunos autores creen, incluso, que la imagen aporta elementos espontáneos y emocionales, que complementan los materiales textuales, mucho más mediatizados por un determinado filtro cultural o intelectual.

El patrimonio fotográfico adquirió una cierta relevancia en debates y encuentros a finales de los años ochenta y durante los noventa del siglo XX, al mismo tiempo que aparecían las historias gráficas de algunos municipios, con un cierto éxito entre un numeroso público, tanto el que ya consumía historia como aquel otro que se acercaba a su conocimiento por primera vez, atraídos por un formato agradable y fácil de digerir. Las primeras historias gráficas, desiguales en cuanto a resultados, aportaron una forma de contraste de la historia entre el pasado y el presente, que, cuando iban acompañadas de textos pertinentes, ayudaron a relativizar la realidad actual, así como a entender la perspectiva de la historia más próxima. Un segundo avance que proporcionaron las historias gráficas fue la humanización de la historia, ya que el observador podía sentirse

más cerca o, incluso, parte de la historia. De esta manera, podía pensar que en el futuro, con su actuación o activa o pasiva, podía o ayudar o dificultar un avance ecológico, social o cultural de ámbito local.

El problema, con todo, era y es en la actualidad la absoluta dispersión de los fondos existentes, la falta de planificación de los organismos competentes y las dificultades y el elevado coste del proceso de conservación y archivo. En Catalunya, un monográfico de la revista *Plecs d'Història Local de l'Avenç* de octubre del 1989, con el título de "Els Arxius: la normalització pendent", informaba de los resultados de las "II Jornades d'Arxivística de Catalunya" celebradas en el mismo año, donde se constataba que el patrimonio documental, aun a pesar de los avances de los últimos años, era el último peldaño de la cultura. Un artículo de Vicente (1989) sobre los archivos de imágenes analizaba la situación del momento. El panorama presentado era variado y algo pesimista. En la actualidad, esta situación no ha cambiado en exceso.

1. En los archivos históricos de carácter público existen fondos gráficos, organizados de formas diversas.
2. En los archivos locales y comarcales se encuentran fondos importantes, sin apenas ningún tratamiento archivístico o realizado de una forma superficial.
3. En los museos se dan tres variantes: a) las fotografías de las piezas del mismo museo; b) fotografías en formato de fondo museístico, como cualquier otro elemento del museo; c) y, en un tercer caso, como colecciones locales y comarcales.
4. En las bibliotecas populares, con frecuencia existen fondos gráficos sin catalogar.
5. En fondos de instituciones y empresas públicas, como las diputaciones y los Ferrocarrils Catalans i Transports de Barcelona, por poner unos ejemplos, existe un rico material.
6. También se localizan fondos gráficos en los archivos privados y en los medios de prensa, por poner un último ejemplo de esta radiografía de la documentación histórica, ni mucho menos exhaustiva.

Las "Jornades Antoni Varés. La imatge i la recerca històrica", celebradas en Girona en los años noventa, han sido un referente importante en el trabajo de historiadores y profesionales de los archivos, así como de una parte del profesorado interesado en este tipo de fuentes históricas para la enseñanza.

LA FOTOGRAFÍA Y LAS CIENCIAS SOCIALES. UNAS FUENTES POCO UTILIZADAS

Se escribe con frecuencia que una imagen vale más que mil palabras y estamos de acuerdo en tal afirmación en su concepción estricta, pero es evidente que su aportación a la historia depende del uso que hagamos de ella. Una imagen vale bien poco si no está localizada en un contexto social determinado, si no aporta elementos de semejanza y de contraste con otras imágenes, si no se hace una interpretación sobre la finalidad que se pretendía al realizarla. De hecho hay fotografías –de igual forma que documentos– que resultan parciales, sumamente ambiguas, tanto por la forma de su presentación como por el contenido que llevan implícito. Es por ello que el historiador debe valorar las fuentes para realizar su trabajo, analizar lo explícito y su significado, así como lo implícito y lo que no está presente.

Podríamos comentar, aunque no es la intención de este trabajo, la imagen ausente o la imagen ignorada, importante para la investigación histórica y muy de actualidad en algunos de nuestros medios de comunicación, intervenidos por el poder

político o económico. Las imágenes que muestran la realidad son substituidas por otras imágenes que nos enseñan otro mundo, mejor o peor, según la intencionalidad de la información. En este caso la lectura de la imagen no es sólo una interpretación de lo que observamos, sino que también requiere de una indagación de aquello que no aparece o, incluso, valorar aquello que se nos esconde (Elorza, 2000). La historia debe reconocer el poder de las imágenes en la construcción del imaginario social (Spillmann/Spillmann, 1991).

El uso de la imagen como documento histórico ha sido analizado con detalle por algunos autores desde la comprensión de las posibilidades que atesoran. Gaskell (1994) y Burke (2001) han incidido en estos aspectos, desde presupuestos diferentes de partida. El primero intentando analizar los intereses que rigen el pensamiento y la práctica de quienes manejan material visual. El segundo desde una perspectiva en la que las imágenes no son consideradas reflejos objetivos de un espacio y de un tiempo, sino que forman parte del contexto social que las produjo y es el historiador quien ha de reconocer este contexto e integrar la imagen en él. Gaskell hunde su reflexión en la "historia de las imágenes" como una superación de la "historia del arte", señalando que la fotografía ha generado un impacto cultural en los últimos ciento cincuenta años, de igual forma que las imágenes visuales en movimiento registradas en los vídeos y otros artilugios la generan actualmente.

Burke ha ampliado el campo de acción al visualizar las fuentes –propone sustituir el término por vestigios–, y señala que los historiadores no deberían limitarse a utilizar las imágenes sólo como testimonios, sino como elementos de impacto en la imaginación histórica, en el sentido de permitir imaginar el pasado de un modo más vivo. Con todo, indica la enorme fragilidad en el uso del testimonio de las imágenes que, de igual forma que las fuentes escritas, deberían pasar por el tamiz de la crítica, por cuanto pueden plantear problemas de contexto, de función, de retórica, de calidad del recuerdo si se trata de un testimonio secundario. Por estas razones, su utilidad estaría relacionada con las preguntas que pudiese soportar.

La apreciación ante una fotografía debe ser global intuyendo el por qué se ha realizado. Las fotos publicitarias tienen un uso concreto, de igual forma que las fotografías que sirven para propaganda, ya que éstas captan una parcela social, a menudo sesgada. Las fotografías no son instrumentos de la historia, ya que ellas mismas son algo histórico. Esta reflexión comporta entender la diversidad de intenciones de los fotógrafos, pero también facilita el uso correcto de la fotografía como testimonio histórico.

Por todo este entramado, sería necesario entender la iconografía de la imagen, la interpretación a través de sus elementos y de los detalles. Burke propone dos alternativas en confluencia. Una, seguiría las tres pautas extraídas de Erwin Panofsky, académico con vastos intereses en el ámbito de la historia, perteneciente a la Escuela de Warburg de los años treinta. Estos pasos permitirían asumir la apreciación de la fotografía en su totalidad y sabríamos cuando una fotografía tiene rango histórico o no.

1. El primer estadio sería la descripción de la imagen y consistiría en identificar los objetos (árboles, edificios, animales, personajes, etc.) y situaciones (banquetes, batallas, procesiones, etc).
2. El segundo sería el análisis iconográfico relacionado con el significado convencional (reconocer el autobús que hacía el trayecto entre Barcelona y Tarragona o una comida campestre como un acto de afirmación carlista).

3. El tercer estadio correspondería al nivel iconológico, o sea el significado intrínseco o “los principios subyacentes que revelan el carácter básico de una nación, una época, una clase social, una creencia religiosa o filosófica”.

La segunda alternativa propuesta sería aceptar su tesis que “las imágenes no son un reflejo de una determinada realidad social, ni un sistema de signos carentes de relación con la realidad social, sino que ocupan múltiples posiciones intermedias entre ambos extremos”, dando a entender que la lectura de la imagen histórica requiere del análisis de diversos factores, lo que refleja la complejidad de la construcción de la historia. En un trabajo anterior Riego (1994) considera que cada fotografía histórica es como un mapa de significados y su análisis requiere, además de la descripción, la interpretación de los diferentes elementos que la componen. En una línea parecida existen otros trabajos que consideran la fotografía como un tipo de memoria histórica específica, con un código de significados o un lenguaje propios del tiempo y del espacio donde aparecieron.

EL VALOR DE LA IMAGEN EN LA ENSEÑANZA

Uno de los aspectos culturales más característicos de nuestra sociedad es la presencia exhaustiva de la imagen en la vida de las personas, unas veces en formato publicitario o de cine, otras como simbología. Cualquier niño o niña en la etapa de Educación Infantil reconoce decenas de imágenes, además de las fotografías familiares, identifica marcas deportivas, logotipos de cadenas de televisión, indicadores de unos grandes almacenes, señales informáticas o de videojuegos.

La diferencia esencial entre el cúmulo de imágenes que recibimos es, como ya se ha insinuado, por una parte las que captan un fragmento de la realidad, como las fotografías o el cine, y, por otro lado, las que sintetizan una información, en forma de símbolos o logotipos. Estas últimas ya tienen una intencionalidad explicativa, nacen con la intención de facilitar las acciones o la orientación del lector, del consumidor o del agente que las interpreta.

Las imágenes de origen fotográfico, que originaron después el cine y el video, tienen un lenguaje específico, difícil de aprender y con múltiples variantes. La fotografía para la publicidad es un buen ejemplo para comprender cómo se puede manipular la realidad, utilizando la imagen retocada o tratada de manera parcial. Pero también existen otros muchos ejemplos para demostrar la gran complejidad de la lectura de la imagen, sin entrar en otros temas como el contexto cultural o histórico. Pensemos en la imagen periodística o la imagen manipulada con fines políticos.

El formato, el ángulo de visión o el plano elegido por el autor no son aspectos externos de la fotografía, sino parte de la intencionalidad de la misma, elementos del lenguaje visual. El encuadre vertical, el ángulo picado o el plano de detalle, no son coincidencias estéticas, sino elecciones técnicas con el fin de resaltar determinados aspectos del mundo que se nos muestra. Este mundo es, por definición, una verdad inventada, es una realidad creada con un lenguaje que debe dominarse para comprenderla.

Para la enseñanza, la lectura de la imagen debería ser, por lo que hemos comentado, una finalidad de primer orden, pero la realidad presenta más sombras que luces. Uno de los valores que nos pueden ayudar a entender la situación es la presencia y la función de las imágenes en los libros de texto. Hasta hace unos años las imágenes quedaban circunscritas a unas fotografías a modo de ilustración, con la intención de darle algo de colorido al texto o, como mucho, reforzar las ideas expuestas por el autor

(Valls, 1995). Esta situación ha mejorado en el último decenio y, en algunas obras, las imágenes comienzan a jugar un papel importante como fuentes de información. Nuestra opinión es que las imágenes, en el libro de texto o como material curricular, se justifican porque pueden aportar elementos importantes al aprendizaje conceptual (Deforge, 1992). Con todo, aun hoy en día, queda mucho camino por recorrer y, aunque vivimos en el mundo de la imagen, en los manuales escolares todavía la exposición y la documentación escritas son la principal fuente de actividades.

Para la Didáctica de las Ciencias Sociales enseñar a leer imágenes es importante. Es esencial incorporar estos contenidos en la formación inicial del profesorado, para ayudar a que exista un currículo de lectura de la imagen en la enseñanza obligatoria. Es esencial incorporar en nuestras aulas universitarias experiencias con el lenguaje fotográfico y de tratamiento de la información visual, desde archivos de ilustraciones hasta las técnicas de tratamiento informático de la imagen. Se trata de facilitar al alumnado una mirada intelectual y crítica ante la imagen, lo que le ayudará a entender todas esos significados que percibe, todas esas imágenes llamadas por algún autor placeres inquietantes (Giroux, 1996).

La lectura de la imagen relacionada con la enseñanza de las ciencias sociales está presente en diferentes ámbitos, por ejemplo las imágenes geográficas, como fotografías aéreas o el paisaje como un conjunto de elementos que deben interpretarse, las imágenes esquemáticas que reproducen modelos geográficos para el urbanismo, las comunicaciones terrestres, etc. Para la historia del arte el uso de la imagen es imprescindible, ya que la propia iconografía es objeto de estudio, pero también porque su aportación al lenguaje visual es fundamental (Hernández, 2000). Las otras ciencias sociales utilizan también la imagen como fuente de información, pero a menudo no son conscientes de su valor.

En historia la imagen en general es una documentación muy importante para la enseñanza de una parte de la realidad del pasado. Las imágenes adquieren en determinados momentos históricos una importancia parecida a la que hoy día tienen los medios de comunicación de masas. En particular la fotografía, pero también el cartel o la caricatura, nos acercan a algunos aspectos de nuestra historia próxima, para reconocer diversas formas de vida y poderlas enseñar, así como para entender determinadas actitudes sociales o políticas (Moreno, 2000). La fotografía es un vestigio voluntario, no involuntario como una herramienta agrícola gastada o vieja. No es un indicio, sino una señal creada para conservarse como vestigio (Sega, 1986). La fotografía responde a una necesidad social de identidad, de celebración, de conservación de nuestra imagen. En las clases populares la fotografía substituyó a la memoria oral.

Para los niños y niñas sus fotografías familiares de los primeros años y las de sus padres en la infancia son, ante otras informaciones más difíciles de interpretar, la principal fuente de conocimiento de su historia personal y un instrumento esencial para la comprensión del tiempo histórico. En edades posteriores las fotografías han de ser objeto de un análisis con detenimiento, no sólo de su cronología y contexto, sino también de los valores sociales implícitos que representan. Hemos de recordar que la imagen no requiere una descodificación digital como el lenguaje verbal, sino analógica, necesita una visión global y una evaluación de lo esencial y de lo accesorio. A partir de esta concepción, la imagen nos ayudará en la reconstrucción de conceptos, en la aplicación de conocimientos, en la motivación, en la elaboración de preguntas o, entre otras posibilidades, en la evaluación del saber histórico en nuestro alumnado de cualquier edad (Ossana; Bargellini; Laurino, 1984).

Por lo indicado, consideramos que la fotografía, como fuente de información de la historia, es un recurso básico y asequible, a través del cual nuestro alumnado puede introducirse en el lenguaje visual, al mismo tiempo que conoce y profundiza en una fuente de información histórica original, que le ayudará a comprender el proceso de construcción del mosaico de la historia. Por otro lado, la fotografía familiar es también un recurso fundamental para la enseñanza de la historia, por lo cual el profesorado debe conocer bien este material curricular para su utilización en las clases. Este recurso, utilizado en la mayoría de países de nuestro entorno, es indicado en especial para la comprensión del tiempo histórico en la enseñanza primaria (Corrigan, 1995).

El papel de los archivos y su vertiente didáctica, en especial las relaciones entre los centros escolares y los archivos, ha merecido la atención reciente con la celebración de las Primeres Jornades Ensenyament-Arxiu, tituladas "Didáctica con fuentes de archivos", celebradas en Barcelona y coordinadas por Tribó (2002). A partir de algunas de las aportaciones de las ponencias y comunicaciones, se constata que hay un creciente interés, tanto por parte de los archiveros como de los profesores, en potenciar los servicios didácticos, con la finalidad de acercar nuevos instrumentos de aprendizaje a los alumnos, que sirvan para replantearse dilemas o hipótesis a partir de documentos y para reconstruir sus ideas sobre la historia.

La mayoría de aportaciones hacen referencia al documento escrito, pero también hay alguna propuesta sobre la documentación gráfica. Navarro (2002), señala que la fotografía se puede estudiar desde distintas vertientes y desde el análisis de su valor artístico, histórico, testimonial-documental, informativo, pedagógico y social, proponiendo hasta nueve modelos de experiencias, unos con más valor formativo que otros, pero que demuestran el potencial y la capacidad de posibles trabajos con materiales fotográficos de archivo. Señala desde talleres -de historia de la fotografía, de crítica y de análisis de imágenes-, hasta concursos de fotografías, exposiciones de fotografías en la escuela o instituto, dípticos informativos o aplicaciones informáticas interactivas. En este ámbito también es interesante la aportación de Arqué (2002), partidaria de introducir las fuentes fotográficas en la enseñanza con la finalidad de desarrollar en los alumnos las capacidades de observación, de análisis e interpretación, que les permita discriminar entre información y conocimiento. En su reflexión sistematiza las funciones del documento fotográfico en el campo de la investigación social, la metodología y los procedimientos para interrogar y analizar las fuentes fotográficas, concluyendo con un bloque de ventajas y de inconvenientes del trabajo con este tipo de fuentes.

Todas estas reflexiones consideran que la utilización de fuentes documentales fotográficas, es un elemento de mejora para la enseñanza y el aprendizaje de la historia, mucho más importante de lo que en principio podría pensarse. El uso de la imagen y de la fotografía permite acercar al alumnado la -a veces desconocida- historia visual (Counsell, 1999). Estamos convencidos que el contacto con este tipo de materiales, utilizados con criterios científicos coherentes, históricos y didácticos, sienta las bases de una nueva concepción de la enseñanza de la sociedad y de la propia historia, para su investigación, para su producción y para su consumo, acercándola a la ciudadanía como construcción social, un conocimiento que puede interpretarse y debatirse.

UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO CON FOTOGRAFÍAS

Nuestra experiencia se origina en el trabajo en el Laboratorio de Didáctica de las Ciencias Sociales (Gavaldà; Santisteban, 2002). Nuestro alumnado aporta cada año fotografías y documentos de su historia familiar, de los cuales ellos mismos realizan una

serie de fichas para archivar su contenido, clasificarlo y facilitar su búsqueda posterior, y, como último paso de su tratamiento, las almacenan en el ordenador por medio de un escáner y son tratadas con medios informáticos. Esta información, ya almacenada, pasa a formar parte de los recursos que se hacen servir en las clases de Didáctica de las Ciencias Sociales, para hacer referencia a determinados aspectos de la historia, o para la creación de materiales curriculares de enseñanza y aprendizaje de la historia. Una actividad posterior, en coordinación con el Museu d'Història de Catalunya, permite trabajar la vertiente museística como complemento de la utilidad de la documentación histórica.

La ficha de la fotografía ha sido mejorada año tras año, y en la actualidad recoge diferentes elementos, agrupados en diversos aspectos interrelacionados:

- a) cuestiones sobre el origen, la localización y la autoría de la fotografía;
- b) sobre sus características físicas, como el soporte o el tamaño;
- c) las cuestiones técnicas, como el color, el formato, el encuadre, el plano y el ángulo de visión;
- d) coordenadas espacio y tiempo para situar su contenido;
- e) descripción detallada de la escena, personajes y objetos que aparecen;
- f) intencionalidad del autor, identificar periodismo, propaganda, manipulación, etc.;
- g) descriptores para el almacenamiento, clasificación y utilización de las imágenes, a partir de conceptos históricos;
- h) descriptores para el almacenamiento, clasificación y utilización de las imágenes, a partir de elementos curriculares, como ciclo, temáticas o actividades;

La ficha actual es la que presentamos a continuación.

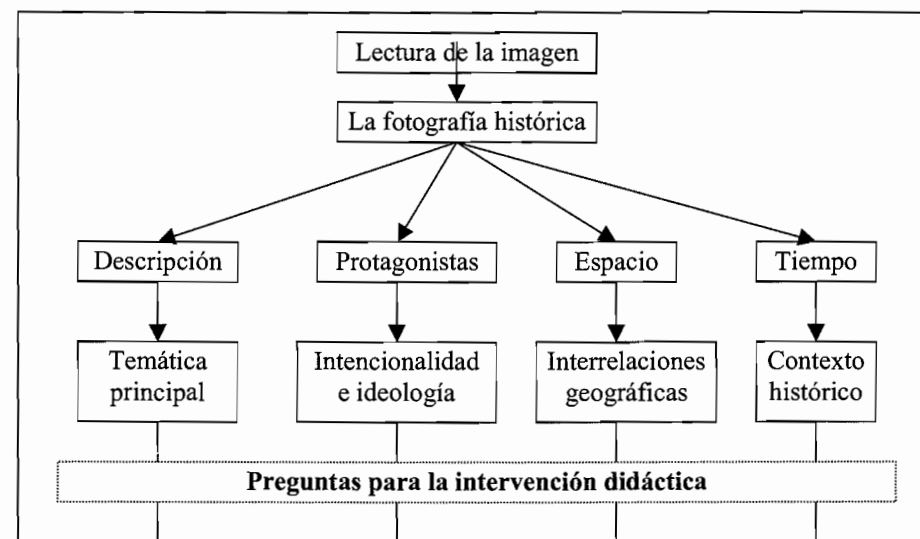
FICHA DE LA FOTOGRAFÍA			
Apellidos y nombre de la persona que la presenta:			
Curso:		Especialidad:	
1.- Origen y localización de la fotografía:			
2.- Autor de la fotografía:			
2.b.-Era un fotógrafo (X)		Profesional.....	Amateur.....
3.- Características físicas:		Soporte	
		Tamaño	
4.- Características técnicas:		Formato	
		Plano	
		Ángulo de visión	
5.- Población, comarca, provincia, donde se realizó:			
6.- Año exacto o período aproximado en que fue realizada:			
7.- Explicación detallada del contenido. <small>Incluir, si se conoce, el nombre y la profesión o la responsabilidad de los protagonistas. Dar más detalles del lugar exacto donde se realizó. Condiciones concretas de realización de la fotografía: trabajo, fiesta, clandestinidad,... Si se está utilizando alguna herramienta o máquina dar información sobre ella, incluso, si se conoce, dónde fue adquirida, su precio, etc.</small>			
8.- ¿Qué intencionalidad piensas que tenía el autor de la fotografía?			
9.- ¿Cómo titularías la fotografía?			
10.- Nombra tres conceptos históricos o sociales que identifiquen o que se puedan relacionar con esta fotografía:		1:	
		2:	
		3:	
11.- ¿Para qué ciclo o etapa educativa es más adecuada la utilización de esta fotografía?			
12.- ¿Cuál es el tema principal que podría estudiarse con esta fotografía? Nombra también otros dos temas que podrían ser objeto de enseñanza y aprendizaje.		1:	
		2:	
		3:	

Analizadas las fotografías y después del trabajo individual en el ordenador del Laboratorio de Didáctica de las Ciencias Sociales con el programa de tratamiento de imágenes, la visita y el trabajo en el Museu d'Història de Catalunya permite conocer y valorar las posibilidades didácticas de las fuentes históricas. En el mismo museo se presentan las fotografías aportadas por el alumnado, por grupos se comentan según sus temáticas, la fabricación artesanal e industrial, formas agrícolas, medios de comunicación, milicia, educación, fiestas,... Estos aspectos se comparan con la información del museo y se identifican las relaciones, las contradicciones o la complementariedad de las fuentes. Por último, se realiza una propuesta de secuencia didáctica para la enseñanza de la historia en la escuela primaria.

El trabajo en el Laboratorio de Didáctica de las Ciencias Sociales y en el museo tienen como finalidad, entre otras más relacionadas con el tratamiento de las fuentes históricas, la comprensión de la necesidad de conservar el patrimonio histórico fotográfico, siendo las fotografías familiares las primeras que forman parte de este patrimonio. El aprendizaje de este valor de conservación y de la actitud de actuar en consecuencia, favorecen un modelo de profesorado y de enseñanza de la historia que defendemos con firmeza.

Es necesario remarcar el descubrimiento que para gran parte de nuestro alumnado representa la búsqueda de documentos y fotografías familiares. Es un encuentro con su propio pasado, que adquiere forma e incluso rostro en las fotografías. Por un momento, algunos de los pasajes históricos repasados en las clases adquieren sentido. El alumnado toma conciencia de su pertinencia a un pasado y a una historia. ¿Por qué sucede esto? La respuesta más simple y más lógica es pensar que nunca se habían trabajado las fuentes históricas primarias a este nivel.

Las fotografías recogen instantes de la vida familiar o de la historia del pueblo o de la ciudad. Pero un instante, para la ciencia histórica, tiene una importancia relativa, ya que necesitamos hechos que expliquen cambios históricos en el tiempo, es decir, conocer la evolución en el tiempo de aquello que observamos, como el trabajo, la cultura, el poder o los intercambios. Pero la fotografía como instante del pasado es un documento histórico que nos muestra cómo eran, como vestían, cómo viajaban o cómo se divertían las personas. La fotografía nos permite pasar del tiempo de la memoria hasta el tiempo abstracto de la historia (Sega, 1986), del tiempo de la historia familiar al tiempo de la historia colectiva.



¿Qué vemos?	¿Quién son?	¿Dónde?	¿Cuándo?
¿Qué podemos aprender con esta fotografía?	¿Qué hacen? ¿Qué pretenden en esta escena?	¿Es importante el escenario? ¿Cómo es?	¿Cómo era la vida en esta época?
¿Qué pretende el fotógrafo? ¿Cómo lo transmite?	¿Cuál es nuestra opinión? ¿Qué juicio emitimos?	¿Existen fotos parecidas de otros lugares?	¿Qué ha cambiado hoy día?

Si en las escuelas se crean laboratorios de imágenes y se trabajan las fotografías familiares, si se componen archivos y se realizan exposiciones, entonces estaremos en clases de historia donde la reconstrucción del conocimiento social puede ser posible, no sólo reproduciremos contenidos, sino que reinterpretaremos el pasado y el presente, con lo cual también podríamos imaginar el futuro. Si en las escuelas y en los institutos las fotografías de los últimos cien años de las familias, forman parte del currículo de historia, entonces el alumnado comprenderá que la historia se teje con una gran diversidad de retales de pequeños pasados.

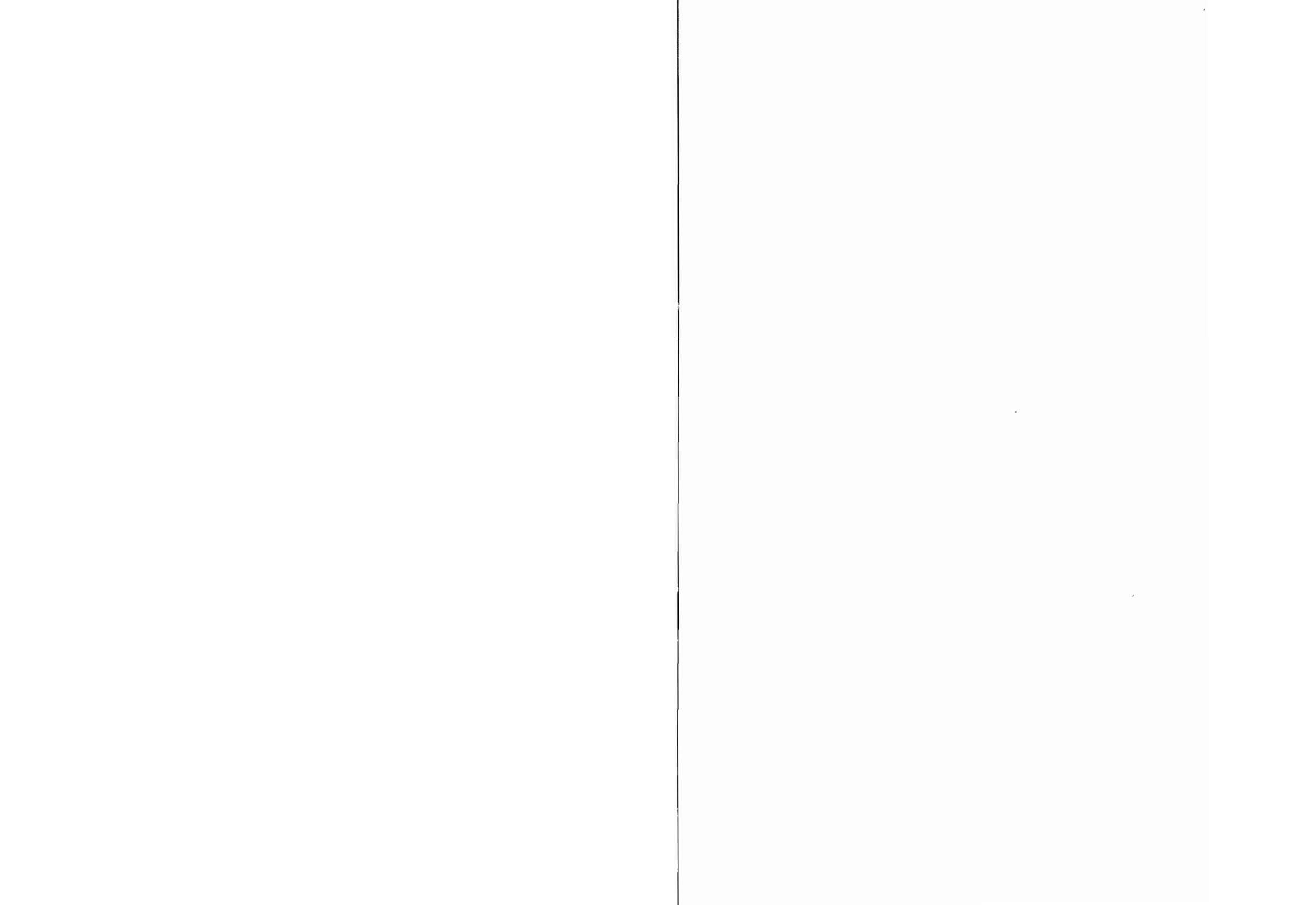
Una de las consecuencias más importantes de este trabajo es, cada año, comprobar como nuestro alumnado se siente protagonista de la historia que debe conocer y como, al mismo tiempo, toma conciencia del modelo de historia que debe enseñar. Es triste y al mismo tiempo fantástico comprender que una buena parte del alumnado, sin este trabajo, nunca hubiera abierto la caja vieja de las fotografías familiares y, nunca, hubiera relacionado su historia con la historia de los historiadores. Y nunca, tal vez, hubiera estado preparado para proponer a sus futuros alumnos que abrieran las cajas viejas de las fotografías de la familia.

El patrimonio que debemos reivindicar y redescubrir es el conocimiento relacionado con las imágenes cotidianas, familiares, relacionadas con el trabajo o con el ocio, con la guerra o con la cultura, con la política o las relaciones humanas. El patrimonio cultural de un conocimiento que se perdería sin la interpretación histórica de estas fotografías. Por lo tanto, no sólo debemos reivindicar, para nuestras universidades y para las escuelas, el patrimonio histórico fotográfico, sino una nueva forma de hacer historia y de aprender historia.

BIBLIOGRAFÍA

- ARQUÉ, M.; GÓMEZ, P.; TRIBÓ, G. (2002): "Didáctica de la història amb fonts primàries", en Tribó, G. (Coord.): *Didáctica amb fonts d'arxius*. ICE-UB. Barcelona.
- BURKE, P. (2001): *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Crítica. Barcelona.
- CORRIGAN, E.M. (1995): "Battling on: family history in the primary classroom", en *Teaching History*, 81. The Historical Association. Londres.

- COUNSELL, C. (ed.) (1999): *Visual History. Teaching History*, 97. The Historical Association. Londres.
- DEFORGE, Y. (1992): "Las imágenes didácticas en las obras escolares", en Costa, J.; Moles, A. *Imagen Didáctica*. CEAC. Barcelona.
- DE LUNA, G. (1993): *L'occhio e l'orecchio dello storico. La fonti audiovisive nella ricerca e nella didattica della storia*. La Nuova Italia. Firenze.
- DÍAZ BARRADO, M.P. (ed.) (1996): *Imagen e historia*. Marcial Pons. Madrid. Col.Ayer, 24.
- DÍAZ BARRADO, M.P. (ed.) (1998): "Historia y fotografía: la memoria en imágenes", en *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, 19. Universidad de Barcelona.
- ELORZA, A. (2000): "Imagen, religión y poder", en Barros, C. (ed.). *Actas del II Congreso Internacional Historia a debate*, vol. II. *Retorno al sujeto*. La Coruña.
- GASKELL, I. (1994): "Historia de las imágenes", en Burke, P. *Formas de hacer Historia*. Alianza Universidad. Madrid.
- GAVALDÀ, A.; SANTISTEBAN, A. (2002): "El laboratorio de didáctica de las ciencias sociales", en Estepa, J.; de la Calle, M.; Sánchez Agustí, M. *Nuevos horizontes en la formación del profesorado*. ESLA. Madrid.
- GIROUX, H.A. (1996): *Placeres inquietantes*. Paidós. Barcelona.
- HERNÁNDEZ, F. (2000): *Educación y cultura visual*. Octaedro. Barcelona.
- MANFREDI, S.M. (1998): "Enseñanza de la historia a través de la fotografía", en *Historia, antropología y fuentes orales*, 20.
- MORENO, M. (2000): *Las imágenes de la persuasión. Materiales gráficos para la enseñanza de la Historia Contemporánea*. Universidad de Alicante. Alicante.
- NAVARRO, N. (2002): "La utilització pedagògica de les imatges d'arxiu", en Tribó, Gemma (Coord.): *Didáctica amb fonts d'arxius*. ICE UB. Barcelona.
- OSSANA, E.O.; BARGELLINI, E.M.; LAURINO, E.S. (1984): *El material didáctico en la enseñanza de la historia*. El Ateneo. Buenos Aires.
- RIEGO, B. (1994): "La imagen fotográfica como un mapa de significados: el caso del estudio fotográfico, un espacio para la representación social", en *III Jornades Antoni Varés. La imatge i la recerca històrica*. Girona.
- SEGA, T. (1986): "Lo specchio dotato di memoria: la fotografia", en Falteri, P.; Lazarin, G. *Tempo. Memoria. Identita. Orientamenti per la formazione storica di base*. La Nuova Italia. Firenze.
- SPILLMANN, K.R.; SPILLMANN, K. (1991): "La imagen del enemigo y la escalada de los conflictos", en RICS (Revista Internacional de Ciencias Sociales), 127, marzo.
- VALLS, R. (1995): "Las imágenes en los manuales escolares de Historia, ¿ilustraciones o documentos?", en *Iber*, 4, abril.
- VICENTE, C. (1989): "Els arxius d'imatges a Catalunya", en *L'Avenç. Plecs d'Història Local de l'Avenç*, 23, octubre.



**ARTE DEL S. XX:
MULTILENGUAJES EN TORNO AL ESCULTOR ALBERTO**

Sandra Font Sendón.
sandrafont@eresmas.com

C.C. Pineda

INTRODUCCIÓN AL PROYECTO Y JUSTIFICACIÓN PEDAGÓGICA

"Didarco'Al" pretende ser la primera de una serie de propuestas encaminadas a mejorar la enseñanza-aprendizaje del Arte Contemporáneo. En ellas se tienen en cuenta la opinión de algunos expertos en Didáctica de las Artes Visuales y Plásticas, se programan actividades o talleres para llevar a cabo con los alumnos y se analizan los resultados.

El punto de partida es "una pedagogía escolar que potencia la creatividad del alumno y echa mano del arte contemporáneo, que es el más cercano a la juventud, (...) sólo a partir de esa creatividad se podrá dar paso a socializar el patrimonio histórico-artístico" (Rosa María Ávila, 2001).

Este **proceso creativo**, tan esencial para enseñar en educación artística, no es algo traspasable a modo de receta, es decir, como un paquete compacto de conocimientos. El proceso creativo no se enseña sino que **se muestra**, se deja capturar en fragmentos, como todo lo complejo. Pero lo más interesante desde el punto de vista pedagógico es que también **se instiga**. Por esto la pedagogía artística ha de emular la estrategia de la creación siendo ella misma creativa.

Hoy por hoy, la materia de Historia del Arte, tanto en la ESO como en el Bachillerato, es impartida por profesores de Historia. Así, la educación artística suele convertirse en cantidad de imágenes, datos y clasificaciones que estandarizan y momifican los conocimientos y que se alejan de los intereses vitales de los alumnos. No se tiene en cuenta que "el ser humano es incapaz de aprender, asimilar información, ideas o conceptos, sin una **aprensión emotiva** que les de significación" (Julián Soriano, 1998). Además, muy a menudo, en la enseñanza de la Historia del Arte no se entra a fondo en el arte del siglo XX, y esto tanto por falta de preparación del profesorado como por falta de tiempo, ya que en un solo curso es imposible presentar toda la Historia del Arte desde la Antigüedad hasta nuestros días.

En un intento de paliar estas dificultades y suscribiendo lo que hizo Howard Gardner en el experimento educativo basado en la teoría del desarrollo, **Arts PROPEL**³, mi propuesta es partir de las producciones artísticas de los alumnos. Con estas creaciones, manipulándolas y trabajando con ellas, se puede comenzar el proceso de socialización de los objetos artísticos asociándolos a las obras que pertenecen a la Historia del Arte. Se trata de que los estudiantes participen en proyectos de elaboración de obras artísticas (teatro, escritura de ficción y artes visuales), que sean capaces de diferenciar los rasgos importantes de las obras de arte y que tengan habilidad para distanciarse y reflexionar sobre el significado de las obras, tanto de las que han sido creadas por otras personas como por ellos mismos.

OBJETIVOS DEL PROYECTO "DIDARCO'AL"

En abril del 2002 tuvo lugar la primera experiencia piloto "Didarco'Al", llevada a cabo con un grupo de catorce alumnos de 4º de ESO a lo largo de siete sesiones. Se trata de experimentar una metodología que aproxime al alumno a la escultura del s. XX, en este caso la escultura del toledano Alberto Sánchez. Es interesante que sea de escultura, y no de pintura, ya que la primera ha sido objeto de menos estudios y las dificultades de aprendizaje difieren notablemente de un género a otro.

Los **objetivos** del proyecto son:

- A nivel **conceptual**:
 - Adquirir el **vocabulario específico** sobre la obra de arte, necesario para interpretar todo fenómeno histórico-artístico. (Objetivo de tipo lingüístico).
 - Entender las coordenadas espacio-temporales: **relacionar** la historia de una época concreta con la estética, la poesía y la antropología de gran calado social. (Objetivo de tipo lógico y epistemológico).
- A nivel **procedimental**:
 - Comprender y valorar el **arte contemporáneo** a partir de la **observación** y del desarrollo de la **creatividad**.
 - Aproximar a los alumnos al fenómeno **arte** entendido como **experiencia vital**.
- A nivel **actitudinal**:

Sensibilizar a los alumnos ante el valor de un **patrimonio** próximo a su entorno. En el caso de esta primera experiencia, esto fue posible gracias a la exposición organizada por el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía que llegó a Barcelona, al Museo Nacional de Arte de Catalunya, en febrero del 2002.

³ "La adquisición del saber artístico busca desarrollar construcciones especificables para aquellas formas de simbolización que expresan la ambigüedad como definición. Percepto, concepto y materialización integran el espacio de esa búsqueda; esta "trivalencia", frente a la dual integración percepción-expresión, fue el criterio que se articuló en la experiencia PROPEL, (acrónimo de los términos percepción, reflexión, producción), y que argumentó Gardner (1990), haciéndose eco y adalid de las transformaciones cognitivas necesarias en los diseños curriculares de la educación artística (...)" (Javier Díez Álvarez).

CONTENIDO DE LA EXPERIENCIA

En cuanto al **contenido** de esta experiencia en torno al escultor Alberto, cabe destacar la **interdisciplinaridad** o globalización de los conocimientos, facilitada por la trayectoria personal del artista que resumo brevemente:

A pesar de nació en una humilde familia de panaderos y fue analfabeto hasta los quince años, se conservan textos en los que el artista rememora poéticamente situaciones o circunstancias que le inspiraron a la hora de dibujar y esculpir. La **poesía** es sólo un cerrojo descorriéndose sobre la infinitud del horizonte que le circunda por los cuatro puntos cardinales en el lugar del barrio madrileño de Vallecas, que él bautizó como "Cerro Testigo".

Alberto quería hacer un **arte revolucionario** que reflejase una nueva vida social y su compromiso solidario con el género humano.

"Yo deseaba que todos los hombres de la tierra disfrutaran de esta emoción que me causaba el campo abierto. Por eso siempre he considerado este arte, un arte revolucionario que busca la vida".

Una vertiente **antropológica** muy interesante de Alberto, que se presta a debatir con los alumnos, es el **exilio** a Moscú tras la Guerra Civil, que le obliga a abrir su sensibilidad hacia los nuevos paisajes y circunstancias. Su amigo Rafael Alberti escribió:

"Y ya no vi más a Alberto hasta 1956, y lo vi en su casa de Moscú, con su inseparable compañera Clara y su hijo Alcaén. Allí lo encontré tan lejos de Toledo, de sus campos vallecánicos, de sus cantos rodados y hierros retorcidos, pintando, dibujando, cantando con su ancha voz de todas las tormentas, haciendo decorados escénicos... Pero la escultura... ¿La escultura? Aquel genial invento de formas sorprendentes, en donde el aire era uno de los principales elementos vivificadores de ellas! - El tiempo pasa, Alberto. Y algún día volveremos a España. Y aunque tus tierras toledanas y ensueños vallecánicos estén lejos, están dentro de ti, cantan y te golpean dentro de ti, esperando".

*En esta etapa de su vida Alberto trabaja como **escenógrafo** de obras de teatro y óperas como Carolina, Fuenteovejuna, La Casa de Bernarda Alba, etc. obras interesantes para comentar con los alumnos.*

Al final, Alberto volvió a hacer escultura, su escultura originalísima y que no se parece a la de nadie. La obra soviética de Alberto funde el insistente recuerdo de las formas vallecánicas con una nueva sensibilidad abierta hacia la específica naturaleza de la que estaba siendo su tierra de acogida. Así, **materia y experiencia** se dan cita en su última década.

"Y Alberto trabajó, trabajó insomne, encontrando sus nuevos materiales, creando de nuevo una obra nueva perdurable, durante los diez años que alcanzó a vivir (...), pero sin retornar a España" (Alberti, 1956).

En su vida y obra también aparecen reflejados destacados personajes de la época que le tocó vivir, de los que se conservan textos muy interesantes para leer y comentar. Es el caso de Rafael Barradas, Benjamín Palencia, Jorge Oteiza, Miguel Hernández, Pablo Neruda, etc

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El siguiente cuadro es un esquema-resumen de las **fases** o niveles del proyecto - percepción (**P**), producción o materialización (**M**), reflexión, concepto, evaluación (**R**)-, las **actividades** realizadas en cada sesión, el **material** utilizado y la **valoración** del 1 al 10 que los alumnos de **4º de ESO** dieron a cada sesión. Las sesiones aparecen por el orden en que fueron realizadas.

FASE	ACTIVIDAD	MATERIA L	NOT A
P	1. INTRODUCCIÓN A ALBERTO Y SU ÉPOCA: Introducción a la vida y obra del artista situándola en su contexto histórico (2ª República, Guerra Civil, exilio, personajes de la época...)	Libro catálogo Alberto	6.3
P	2. VÍDEO "CERRO TESTIGO. MEMORIA DE ALBERTO..." Visualización y comentario del vídeo que se ha realizado para la exposición, donde salen los paisajes que le inspiraron, algunas obras, testimonios, imágenes de la época, poemas, etc.	Copia del vídeo	7.8
P R	3. POEMAS EN TORNO A ALBERTO Lectura de algunas poesías dedicadas a Alberto de Pablo Neruda, Blas de Otero, César Mª Arconada, Semiión Kirsanov, Rafael Alberti, Joan Miró... y del mismo artista; de ellas, los alumnos escogen la que más les gusta y argumentan su elección.	Fotocopias de poemas	7.8
M R	4. ESCULTURAS Y TÍTULOS. Observación de unas veinte obras de Alberto fotocopias y lectura de los títulos, por separado, con el objetivo de relacionarlos. Algunas obras están fotografiadas desde diferentes puntos de vista y otras no tienen título y los alumnos lo proponen.	Fotocopias	7
M R	5. TALLER DE ESCULTURA. Elaboración y titulación de esculturas que se mostrarán en una futura exposición en la escuela.	Barro y plastilina	9.4
P R	6. VISITA A LA EXPOSICIÓN DE ALBERTO AL MNAC. Visita a la exposición, comentada por la profesora. Los alumnos también aportan comentarios, identifican algunas obras, escogen la que más les gusta y explican el porqué.	Folleto de la exposición y fotocopias	9.2
M R	7. TALLER DE PANADERÍA. Amasamiento del pan, con el material, las explicaciones y demostraciones de Manel Cortés del "Gremi de Forners". Con esta experiencia el taller entronca con la infancia del artista.	Aula y utensilios de hostelería	9.7

VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Partidaria, como Gardner, del análisis de resultados, la evaluación o valoración de la experiencia la realizo en base a lo que los alumnos han aprendido y su participación en la actividad artística.

De la **fase de percepción**, destaco un poema de Semiión Kirsanov y otro del propio Alberto que han sido de especial interés para los alumnos:

"Para Alberto Sánchez" Soneto.

*Sin vida están la arcilla y la madera;
inmóvil, en tierra, yace el hierro.
Pero, ¿por qué? ¿A qué razón se debe?
Yo respondo: sin imaginación*

*no vivirán la arcilla y la madera;
la imaginación -he aquí el mecanismo
de pensamientos y visión armados-
del gigante ¡Viva la imaginación!*

*Cuando el pájaro bífido y el toro,
se alimenten del hierro extravagante,
los límites, traspuestos, de la muerte,*

*la victoria de España será eterna.
Yo dedico la mejor página a
Alberto Sánchez, escultor de Toledo.*

Semiión Kirsanov, 1960.

Se trata de un breve, sencillo y, a la vez, completo poema centrado en el tema de la **imaginación** del artista; la valoración de este tema por parte de los alumnos puede ser el primer paso hacia la valoración de la **creatividad propia y ajena**.

Cuatro poemas. Poema 4.

*Quién soy yo me pregunto día a día noche a noche.
Y mi corazón responde: nadie, absolutamente nadie.
Tuve alas para volar alto pero me las dejé cortar.
Náufrago soy en el mar de mis propios pensamientos
y en ellos he de ahogar.*

*Mas la maldad de la gente le empieza a contar a uno
los años cuando las ilusiones empiezan a envejecer.
Mas no importa.*

Presiento al mundo como una nube de langosta que va sin cabeza.

Alberto Sánchez, 1935?

Este poema de Alberto conecta especialmente con lectores adolescentes que ya empiezan a saber lo que es un abatimiento espiritual, un desánimo, una duda existencial y supone, de algún modo, una identificación con la figura del **artista-poeta**.

En la **fase de producción**, los estudiantes trabajan con diversos materiales y se familiarizan con sus posibilidades y limitaciones. Es interesante ver, no sólo las obras realizadas por los alumnos sino el proceso y también algunos títulos, tal vez algo influidos por los del artista.

En la **fase de reflexión** hay tres aspectos interesantes:

- I. La evaluación que hacen los alumnos de las diferentes actividades.
- II. El motivo que dan para escoger una obra de Alberto y la conexión que los alumnos ven entre sus propias creaciones y las exhibidas en el museo.
- III. El resumen final que han elaborado personalmente sobre lo que han llegado a saber de la vida y obra del artista.

I. Las dos actividades más valoradas por los alumnos son las más prácticas, el taller de escultura y el taller de panadería seguidas de la visita al museo. Pienso que, al ser ésta la penúltima sesión, los alumnos han ido con un trabajo teórico y práctico en torno al artista y su obra, que ha repercutido muy positivamente en su motivación.

II. La obra de Alberto que más ha gustado ha sido "Maternidad" (la misma que se ha escogido para la portada del catálogo de la exposición) y la "Dama de verde". Destaco uno de los argumentos dados para cada obra:

- ✓ "El niño está de pie y a la vez, con su forma, está en el cuerpo de su madre."
- ✓ "Me ha gustado la forma y el color."

III. En el breve resumen final de la experiencia realizado por cada alumno, he podido apreciar cómo alumnos con notables dificultades en el lenguaje y la escritura, han conseguido asimilar los mismos conceptos esenciales que otros alumnos más brillantes. Estos resultados tienen que ver con la importancia que se le da en todo el proyecto a la experimentación, con la variedad de temáticas tratadas (interdisciplinariedad) y, sobre todo, con la ambivalencia o doble fase que se da en casi todas las actividades (percepción y reflexión o materialización y reflexión).

Con un grupo de **2º de Bachillerato** más numeroso tuve la oportunidad, a lo largo de una jornada, de llevar a cabo las mismas actividades, exceptuando la 4 y la 7 y añadiendo el análisis de críticas de arte publicadas en la prensa local. Los alumnos sacaron sus propias conclusiones a partir de algunas preguntas o cuestiones que se les plantearon sobre distintos temas. Destaco las siguientes:

- ✓ "Alberto es un artista que, marcado por una guerra y un exilio, vuelve a renacer, vuelve a encontrar inspiración (...), aunque alejado de su tierra y sin materiales, pero buscando y dando lo mejor de sí."

- ✓ "Para Alberto, el campo tiene un sentido distinto, especial (...), y sabe reflejarlo en sus obras."
- ✓ "Es imprescindible para el artista encontrar inspiración en lo que le rodea. Alberto supo ver lo bello de un paisaje como Vallecas, y es que no basta con ver, hay que saber mirar con los ojos del alma."
- ✓ "“El pueblo español tiene un camino que conduce a una estrella” me recordó a "La mujer y el pájaro" de Miró por su estructura alargada y por el pájaro que, para mí, simboliza la libertad y la esperanza".

Son consideraciones formales o de aspectos históricos y culturales que un adolescente ya es capaz de añadir a sus discusiones en torno a un artista y su obra.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE DESARROLLO

Esta primera experiencia del proyecto "Didarco'Al" y el análisis de los resultados, me ha llevado a seguir con él durante este curso 2002-2003 a lo largo de un crédito variable de 4º de ESO, "**Introducción al Arte. Escultura, poesía y escenografía del s. XX**". Cabe destacar las actividades que en las sesiones piloto no dio tiempo de realizar, como un recital de poesía y música, la puesta en escena de un guión elaborado por los alumnos con una triple ambientación (Madrid /Toledo, París y Moscú), así como una exposición de las esculturas realizadas por el alumnado. En lugar de la visita a la exposición del MNAC viajaremos a Alicante, con una subvención de la Fundación Eduardo Capa, para realizar un taller de escultura y una visita comentada a la Colección de Escultura Española del s. XX que alberga veinte esculturas de Alberto. También tendremos la oportunidad de poner en escena la obra de teatro y el recital de poesía en torno a Alberto ante el público familiar que acuda a la Fundación el 18 de mayo, Día Internacional de los Museos.

En todo el proyecto es fundamental que el alumno se involucre, que interactúe... y que se dé un contexto de apoyo entre el colegio y el museo, una cooperación bien pensada. De esta manera, podemos conseguir que jóvenes de estas edades se inicien en el aprendizaje de los diversos lenguajes de las artes, vean las obras de arte como ocasiones para expresar necesidades, deseos, ansiedades... y puedan llegar a ser buenos conocedores de las artes y se sientan implicados como creadores.

BIBLIOGRAFÍA:

- ÁVILA, R.M.: "Las concepciones de los alumnos sobre la obra de arte y sus implicaciones didácticas" en *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n.23, 2000, pp. 77-87.
- BARRAGÁN, J.M.: Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía. Manresa. Angle, 1997.
- GARDNER, H: *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona. Paidós, 1994.
- GENERALITAT DE CATALUNYA: Monogràfic "Ensenyament i cultura visual". Institut Municipal d'Acció Cultural. Reus, 2000.

IVAM: *Los talleres didácticos del IVAM*. Valencia. Ivam, 1998.
 MUSEO NACIONAL CENTRO DE ARTE REINA SOFIA. Catálogo *Alberto (1985 - 1962)*. Madrid, 2001.

BIBLIOGRAFÍAS DE INTERÉS

ANSON, A: "Errores conceptuales y terminológicos frecuentes en la enseñanza-aprendizaje de la Historia del Arte" en *Aspectos didácticos de Geografía e Historia (Arte)*, n. 8, 1994, pp. 99-133.
 EISNER, E: *Educación la visión artística*. Barcelona. Paidós, 1995.
 FREEDMAN, K: "La enseñanza del tiempo y del espacio: comprensión de la Historia del Arte y de la herencia artística" en *Revista de Educación*, n. 298, 1992, pp. 81-88.
 GARDNER, H: *Inteligencias múltiples*. Barcelona. Paidós, 1995.
 HARGREAVES, D.J: *Una educación para el cambio*. Barcelona Octaedro, 1999.
 HERNÁNDEZ, F- SANCHO, J. M.: *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona. Laia, 1989.
 PAPERT, S: *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*. Barcelona. Paidós, 1993.
 VV.AA: *Educació Artística. Propostes didàctiques d'innovació curricular*. Barcelona. Eumo, 1996.
 ZABALA, A: *Como trabajar los contenidos y procedimientos en el aula*. Barcelona. Graó, 2001.

ARTE Y CIENCIAS SOCIALES

Manuel García Estrada
 magares_pesquera@yahoo.es

Universidad de Guadalajara

Áurea Cascajero Garcés
 aurea.cascajero@uah.es

Universidad de Alcalá.

CUESTIONES PREVIAS

Parece obvio que tratar en la actualidad sobre el arte fuera del contexto de las Ciencias Sociales queda como algo trasnochado, ajeno a las corrientes actuales de renovación pedagógica. La Didáctica de la historia del arte, sin duda, se encuentra presente en el amplio campo que abarcan las Ciencias Sociales. Pero también es cierto que en la práctica, aún perviven en demasía visiones del pasado, en el que el objetivo primordial era el ver el fenómeno artístico únicamente en su vertiente formal (plástica), en otras iba ligado a aprender las diferentes técnicas artísticas y a saber el nombre de quienes utilizaban unas u otras.

No de otra manera se puede entender que la metodología a emplear en el estudio del arte, en alguna época, se haya basado exclusivamente en la descripción del arte a través de la vida de los artistas, práctica utilizada durante siglos, y en algunos casos explicable, como sucedió durante el Romanticismo, corriente multidisciplinar si tenemos en cuenta aspectos generales como fueron la exaltación del "yo" como libertada del artista para manifestar su mundo interior frente al normativismo clasicista; la valoración de lo popular y también de lo desconocido, utilizando épocas remotas (Edad Media) o lugares no habituales y conocidos; sirviéndose de paisajes en ocasiones lejanos para el individuo, etc.

Pero, sin duda, la metodología más cercana a nosotros y presente en muchas programaciones es aquella que ve el arte a través de una superestructura constituida por aspectos materiales, pero también, y no en menor medida, por los espirituales e individuales. Es decir, el arte, como cualquier otra disciplina, no es otra cosa que un eslabón más de una cadena cultural, en la que la comprensión final se debe hacer a través del conocimiento de las conexiones extraídas de las -formalmente- distintas materias de estudio. Se nos viene a decir que el arte de una época determinada es distinto en sus manifestaciones al de otra más o menos contigua porque la mente del hombre y la sociedad son diferentes. Y en esas diferenciaciones entran en juego factores artísticos, culturales, económicos, geográficos, filosóficos, etc. Por lo que, tal como se ha escrito, el arte sirve para fusionar al individuo con cuanto le rodea.

ARTE Y SOCIEDAD

Por lo que hemos apuntado anteriormente el arte pierde su carácter de disciplina autárquica para convertirse en un eslabón más de esa enorme cadena que supone el saber. La persona es un ser individual, pero a la vez es un componente más de esa "globalidad" que es la sociedad. Por lo tanto, ni actúa solo ni puede abstraerse de cuanto le rodea, algo que necesita entender y explicar, ya que la sociedad no es uniforme ni en el actuar ni lo es en el tiempo.

Otro aspecto a considerar es que la sociedad no son repetitivas a lo largo de los tiempos. Cada época tiene sus inquietudes y sus condicionantes, su interpretación de la vida y su cultura, sus clases dominantes y sus dominados. Todo ello, pues, debe ser considerado, ya que el tiempo y el espacio son factores esenciales, entre otros, para encontrar la aproximación debida a una mayor o menor comprensión del arte de una época. No olvidemos que las diferentes sociedades han viajado en el tiempo de espaldas unas de otras (sociedades primitivas) o bien las diversas culturas interpretan la realidad desde enfoques divergentes (Islam y Cristianismo), aun siendo contemporáneas.

Por otro lado tengamos en cuenta que, si el arte tuvo en su momento funciones de servicio para las creencias religiosas o fue una simple manifestación de la realidad visualizable, hoy es la diversidad lo que le caracteriza. Es decir, las técnicas de comunicación pueden universalizar las manifestaciones artísticas, ponerlas ante los ojos de todo tipo de personas, desde las más preparadas por su cultura hasta aquellas que se encuentran en estadios inferiores, desde un extremo a otro del mundo. Otra cosa diferente es que el arte también se ha convertido en un bien más de las clases económicas dominantes, hecho, por cierto, no nuevo, aunque puedan diferir en los fines (posición social o producto meramente mercantil).

Pero quizá el contenido más importante para la sociedad es la capacidad que el arte tiene para despertar inquietudes, perplejidad, asombro, admiración, ...; es decir, todo aquello que tiene que ver con la sensibilidad de las personas. Podemos ir desde la visualización de la perfección técnica en formas, colores, composición general hasta los temas tratados o las formas de comunicarnos con las obras. Despertar sentimientos es agrandar la capacidad que tiene la persona para reflexionar y reforzar su conducta, así como cambiarla. El arte refleja la vida de las diferentes sociedades, con su carga ejemplarizante o rechazable, pero siempre reproduciendo su realidad. El arte es un espejo que nos devuelve las múltiples conductas que componen nuestra vida, desde nuestros gustos más internos hasta acciones visualizables y comportamientos: lo ético y lo estético.

Esa sensibilidad, por otro lado, no es siempre unidireccional en la comprensión de la obra. Esto último permite ver y entender múltiples factores que toda manifestación artística conlleva —explícitamente o no—, como es el ámbito social, político, económico y cultural del momento cronológico hasta los condicionantes propios del autor de la obra artística. Esto nos va a permitir entender que toda obra debe ser analizada desde la perspectiva artística, pero también desde un contexto mucho más amplio, dentro del cual entran ámbitos como el social y cultural que pueden dar al arte una dimensión más real y verídica de la nuestra, a la vez que nos presenta la diversa interpretación y sentimientos que los componentes de la sociedad pueden tener sobre una misma obra de arte.

La sensibilización de la población ante una obra artística implica, pues, beneficios cuantiosos, que van desde un mejor entender el arte y las acciones de las diferentes sociedades que se han ido sucediendo a lo largo de los siglos hasta la asimilación por parte de esa población de pautas de comportamiento personal y social conducentes a una mejora de su vida individual y de conjunto.

ARTE Y CIENCIAS SOCIALES

El arte y su historia forman parte del amplio campo de las Ciencias Sociales, lo que parece natural si consideramos que en lo social está representada la persona y su trayectoria y conducta. También es cierto que nos encontramos en un tramo de aprendizaje en el que los niños ni cognitiva ni técnicamente están bien preparados para llegar a ser especialistas en este apartado artístico. ¿Por eso no hay en su currículo una disciplina específica de historia del arte? ¿Será que sufre el arrastre de la tradición de los sistemas educativos anteriores? ¿No seguimos considerando la historia del arte como un adorno más de la Historia?

La motivación y el interés calan fácilmente en el niño si sabemos inculcárselos, y la visualización de las obras están ahí, delante de él; no son sólo el complemento más o menos vistosos del jardín o parque de su barrio ni sirven únicamente para celebrar cultos religiosos ni están en esa calle o plaza para cobijar a organismos oficiales...; son belleza física e intelectual y, además, un muestrario del pensamiento de otras generaciones pasadas o contemporáneas, de su entendimiento de las cosas o personas, de agradecimiento por acciones o actitudes. Merece el arte una disposición de consideración pro también de profundización y conocimiento histórico y técnico de la obra, además de un respeto como cultura venida de otro momento que hay que donar al futuro.

Estas cosas son de tanta relevancia que deberían ser consideradas en los currículos como elementos que tienen personalidad propia y, por lo tanto, la historia del arte, estar en el escenario del aprendizaje como un actor que desempeña un papel destacado, no como complemento de la Historia, sin que por ello peligre la interdisciplinariedad.

Esa falta de motivación del niño por la historia del arte también está presente fuera del aula. Los organismos administrativos y la sociedad en general tampoco favorecen la predisposición del alumno por acercarse al arte; desde la curiosidad al conocimiento más profundo. Son, pues, dos los ámbitos en los que habría que trabajar para cambiar el enfoque del estudio del arte y su acercamiento al niño.

HISTORIA DEL ARTE, AULA Y SOCIEDAD

En el apartado anterior pedíamos la supresión del vasallaje de la historia del arte con respecto a la Historia. Esto en modo alguno debe ser entendido como una ruptura entre las dos disciplinas, más bien lo que propugnamos es que el arte no esté tiranizado por su sumisión a la Historia y se produzca una interdependencia mutua. Las Ciencias Sociales, con lentitud, van perdiendo ese centralismo basado en la Geografía y la Historia, y no porque estas hayan bajado de su pedestal tradicional, más bien lo que se ha producido es el encumbramiento de otras disciplinas, entre ellas el Arte, especialmente en su dimensión social (Conocimiento del Medio Social y Cultural).

El arte no es sólo una manifestación personal, es también la exposición de un lenguaje. Y esto se percibe en el niño que empieza a manifestarse y expresarse.

La historia del arte no puede entenderse ya como un estudio de formas y estilos con cronología continuada, categorizando unos estilos como de esplendor y otros de menor entidad artística. La comparación entre estilos hace perder la verdadera personalidad de la obra artística, que lo que quiere es expresar el sentir de una época, sin entrar en valoraciones comparativas. Hauser habla del estilo como el concepto fundamental de la historia del arte; sin él, hablaríamos de una historia de unos artistas y de sus obras, y no cabría un estudio de las formas generales que unen entre sí los productos artísticos de una época o nación. Guzmán aboga por una intensificación del “enseñar a ver” en la enseñanza de Primaria, dado que en el ambiente social de los adultos considera que generalmente educar artísticamente es una causa perdida si antes no se ha producido ya esa circunstancia. Es en el aula donde la sensibilización y la percepción de la belleza es más realizable, inculcando al niño capacidades de observación, admiración y entusiasmo por la obra de arte, consiguiendo hábitos que le permitirán en el futuro seguir percibiendo la belleza artística en sus múltiples manifestaciones.

La obra de arte se convertirá así en objeto de percepción y de conocimiento, dando como fruto una educación y una cultura artísticas, asociándose con la Historia, ya que las formas artísticas son la consecuencia de una sociedad determinada en un momento concreto. Ese autor expresa también la idea de acercar más la historia del arte al área de educación Artística, con el fin de que lo estético y el patrimonio artístico vayan hermanados, practicando la globalización y la interdisciplinariedad en un entorno próximo.

La densidad del currículo en Ciencias Sociales ha llevado a cargar la docencia básicamente en Geografía e Historia, disciplinas tradicionales que han absorbido comúnmente el gran abanico de las programaciones de la enseñanza en esa área, cuando otras, como el arte, nos presentan material importante para llevar a cabo la formación del alumno, en unos casos completando la programación de ciertos campos del saber y en otros convirtiéndose en único informante.

La historia del arte va ligada a nuestra vida cotidiana. Y nosotros estamos permanentemente haciendo historia, con nuestros actos, nuestros pensamientos, nuestros gustos,...; estamos haciendo constantemente una película, en la que cada uno somos actores desempeñando una labor que, sumada a la de los demás intérpretes, forma el argumento que habla de una época en la que vivimos.

El arte y su historia, por otro lado, no siempre es una película en la que interviene el conjunto de la sociedad; más bien, especialmente en siglos pasados, el elenco artístico lo formaban grupos minoritarios con poder ideológico y económico, con una historia referida exclusivamente a sus gustos y costumbres, sus ideologías y fines, etc. En este caso, la parcialidad de la historia del arte es manifiesta y están ausentes otros grupos que, aunque ajenos al poder político, ideológico y económico, también son creadores de arte.

Estas últimas manifestaciones, quizás menos grandilocuentes para el público en general, y ajenas a otros fines, como en algunos casos el hecho religioso, el político o el propagandístico de determinados poderes o personas, también son elementos indispensables, comúnmente acogidos bajo el epígrafe de artes menores (cerámica, orfebrería,...), terminología incorrecta por su minusvaloración cultural.

Esto nos lleva a unas generalizaciones: cada época puede y tiene una concepción distinta del campo que abarca el arte, los fines artísticos pueden buscar metas diversas, las directrices artísticas pueden estar marcadas por grupos diferentes, bien sean políticos, religiosos, económicos, etc. Pro lo que implica toda obra de arte es la

búsqueda de comunicación y de mensaje, relacionando autor – obra – sociedad. En este caso el arte es forma, lenguaje visual y también pensamiento.

ARTE Y PRÁCTICA ESCOLAR

Se ha escrito suficientemente que, entre las técnicas a emplear con los niños en la enseñanza-aprendizaje, está la de motivación. El alumno necesita impregnarse de esta predisposición para obtener, no sólo buenos resultados, también para emprender y realizar ese viaje de manera más cómoda y fácil, así como la visión o intuición de la utilidad real o cultural de lo que hace. Lo abstracto no es asumible con facilidad por el escolar, y esto es lo que, con demasiada frecuencia, hemos querido practicar con ellos.

El valor cultural del arte no está habitualmente presente en el niño por varias razones; entre ellas, por no tener un entorno social o familiar que le vaya desarrollando el gusto por este tipo de manifestaciones; en otros casos, debido a que el currículo escolar carece de un campo concreto referido a la historia del arte.

Todo niño tiende al juego y a la manipulación de los materiales, recreando ideas reales o imaginadas por él. Es una práctica inherente a estas edades. Por eso la plástica sí cubre suficientemente las necesidades de conocimiento y desarrollo propios de estos primeros estadios de enseñanza, siempre que cumplan, creemos, esas dos condiciones: representaciones de imágenes, tanto reales como imaginadas: El entorno le puede nutrir suficientemente de imágenes visuales a las que intentará dar forma con sus dibujos o adaptación de materiales. Sin apenas percibirlo irá adquiriendo técnicas de dominio de la plástica que, más tarde, puede trasladar al conocimiento de la historia del arte.

Este dominio de la imagen no puede satisfacer plenamente todo cuanto el niño debe saber sobre la plástica. Falta, al menos un dato importante: “saber ver”; es decir, que el niño aprenda a leer las imágenes, a interpretar y comentar los detalles y el conjunto, a inventarse historias utilizando como soporte la representación plástica, a descifrar los símbolos que acompañan o sustituyen con frecuencia a las imágenes.

Esta simbiosis de dominio técnico y lectura de las imágenes, dibujos, representaciones simbolizan un campo lo suficientemente amplio y completo como para cubrir los primeros ciclos de la enseñanza y servir de base sólida para entrar más tarde en el conocimiento e interpretación de la historia del arte.

ARTE Y DIDÁCTICA

Siguiendo a Bou, y pretendiendo reforzar o aplicar el compromiso que las Ciencias Sociales deben tener con el arte y su historia, nos permitimos plantear una serie de objetivos en el intento de lograr esas metas.

Es comprensible que nuestro primer planteamiento vaya enfocado a que el niño “aprenda a ver”. Todo objeto tiene una forma, y esa forma, en principio, constituye una unidad que, a su vez, está constituida por una diversidad de elementos que, interpretados aisladamente, nos llevarán a la comprensión de la totalidad. Esa “localización” de los detalles se presentan como un esquema básico para la interpretación del conjunto; son el análisis de la obra. La conducción del maestro se nos antoja básica, ya que un buen análisis es el primer paso para la interpretación artística y su encuadramiento en un momento histórico o ideológico. Bou incide en la importancia de la comparación; en este caso confrontando épocas contiguas o no, con el fin de hacer más visualizables las diferencias formales, que les lleven a los alumnos a ver la historia y el pensamiento de esos momentos, incluso adquiriendo aprendizajes desde la

abstracción, realidad difícil de aplicar en estas etapas, especialmente en la referencia a lo histórico.

En esto, como en todo el campo de las Ciencias Sociales, es vital la adscripción del arte y su estudio a ese escenario multiformal que es el entorno. A veces lo próximo, por habitual y cotidiano, pierde la concepción de lo particular por la visión superficial que del conjunto nos hemos hecho. Es aquí donde tenemos que despertar la curiosidad de los niños, interesándoles en que vean la multiplicidad de contenidos que en ese entorno hay. Lo inmediato, por conocido, con profundidad o no, ya es un resorte motivador en sí mismo; además, lo vemos, lo percibimos físicamente, y esa visualización facilita la función del aprendizaje del niño, adentrándole en la descomposición de ese todo en sus detalles. Parece innecesario recordar que de esa inmediatez del arte el alumno por comparación y abstracción puede llegar a conocer no sólo el hoy artístico, también los gustos del ayer, así como lo acontecido en otros escenarios geográficos.

Pero el arte del entorno del niño no está recluso en el aula. Por eso requiere un acercamiento a la obra o manifestación artística mediante la visita. Ésta no es sólo contemplativa. Bou pide "tocar" el arte, apreciar con el tacto, si es posible, los volúmenes y las formas, captar las dimensiones. La obra en sí, con sus análisis pormenorizado, ya es importante, pero quedarse en eso es como dejar en un escenario teatral al actor protagonista y retirar del mismo a los secundarios y todo el atrezzo que sirve de soporte para la historia que quiere representarse. La obra artística es fruto de la concepción y pensamiento del artista (prescindamos de los encargos condicionados). Tiene unos fines y necesita unos escenarios (el entorno). De ahí que sea necesario para el niño "entender" la obra en sí misma, pero también "situarla" en el contexto para el que fue creada. El arte no se debe comprender como elemento aislado; el lugar también forma parte importante de la obra. Bou considera "descontextualizada" una catedral, por ejemplo, cuando, para una mejor contemplación, se ha destruido el entrono o una obra pictórica se encuentra situada en un lugar (el museo) para el que no fue creada. La realidad, en ocasiones, no puede evitar estas situaciones; entra entonces la labor del profesor para llenar esas lagunas y no se pierda por parte del niño todo el significado que el arte encierra.

La necesidad de que el niño entre en contacto con la obra está determinado también porque la "visión" de la misma (diapositiva) puede distorsionar sus formas, volúmenes, dimensiones, su entorno, etc., comparado con la visión directa (visita). A nosotros posiblemente nos haya ocurrido "conocer" una obra indirectamente y provocar admiración o decepción su contemplación directa. Es, por lo tanto, muy relevante el uso de la visita siempre que sea posible. Un argumento más que ayuda a conocer "en vivo" la conducta de la sociedad de la época a la que pertenezca el monumento u obra artística que contemplemos y analicemos para inscribirla en su lugar y en su tiempo.

Si reconocemos que la "visita" enseña y ayuda a aprender arte, no es menos interesante que el niño entre en el conocimiento de la diversidad de los gustos artísticos a través del tiempo. Cada época le ha dado al arte una personalidad que es el fruto de múltiples causas: en unos casos es la dependencia mágica a la que el hombre se cree sometido, en otros será la necesidad de expresarse por parte del hombre, más allá serán las creencias religiosas las que envuelven su sentir y hacer, en otros se perseguirá la perfección física, el dirigismo formal y temático ocupará otros momentos o un espíritu "rompista" nos mostrará un arte individualista, imaginativo y al servicio de unas ideas revolucionarias, cuando no se abandona el formalismo figurativo para abrazar fórmulas abstractas,...

Este variado muestrario no es otra cosa que un acompañamiento a través del arte de los gustos, tendencias, sometimientos, creencias que ha dejado el pensamiento y la conducta del hombre a lo largo de los siglos. Y el arte ayuda de manera clara al niño a entender ese caminar cultural del hombre. Por eso el arte es técnica y también historia; una disciplina que, a través de su metodología, puede llegar a configurar bastante bien el conocimiento sobre el hombre. Es importante que el niño pueda reconocer las características de cada estilo artístico a través de ese "saber ver" cada realidad artística, elementos capaces de permitirle asociar su "lectura" con un tiempo histórico, con un pensamiento religioso o filosófico, con una creación literaria determinada, con el uso de unas técnicas concretas, con la utilización de algunos tipos de materiales, etc.

No completaríamos este cuadro didáctico si nos olvidamos de las consecuencias prácticas que se derivan de cuanto aquí venimos comentando. Es decir, una meta a lograr en la docencia es preparar al niño para su desenvolvimiento futuro en la vida. Esa formación no puede obviar ni rehuir un hecho tan esencial como el de la aplicación del aprendizaje a su conducta.

CONCLUSIONES

De la historia del arte también se obtienen consecuencias formativas para el comportamiento del alumno, tanto en su edad escolar como en la posterior. El clásico "conócete a ti mismo" no es sólo una frase para enmarcar y colgar de la pared. Es todo un principio de aplicación al arte, ya que su universalización, con el conocimiento de las bases técnicas que permiten su elaboración, con el soporte de la circunstancia histórica, filosófica, económica y religiosa que le acompañan, es algo que identifica a una sociedad. Y de ello se va a derivar la obtención de una serie de valores tanto conductuales como prácticos. Entender algo da la posibilidad de valorarlo. O si se prefiere, valorar algo es conocerlo antes.

El arte es un bien prestado, lo que nos lleva a inculcar en el niño actitudes de respeto, y de valoración de cuanto otras gentes, otras sociedades, han hecho en su momento. De ahí que se desprenda otra consecuencia: hay que profundizar más en el estudio del arte, tanto en la extensión de la propia materia como en la divulgación educativa entre todos los individuos. Son tan diversos, así como importantes, en la formación humanística los campos disciplinares en los que se incardina el conocimiento del arte, que en un primer cambio que debería producirse es el del escaso campo de actuación (salvo en educación plástica) que en la actualidad tiene lo relativo al arte en la planificación del currículo escolar. Junto a ello el propio profesorado deberíamos profundizar más, especialmente en cuanto a los valores que de su estudio se desprenden, así como la incidencia e interdisciplinaridad, en la que el arte ocupa un lugar de privilegio por su ligazón con el individuo, lo que nos lleva a la conclusión de que arte y cultura tienen mucho que ver en la conducta de la persona. Es en la escuela en donde hay que centrar el cambio de enfoque en el estudio del arte. La sensibilización generalizada de la sociedad ante la obra artística no se producirá si antes, en la escuela, no hemos cambiado la orientación y peso que hoy día tiene el arte.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1.994): "El Patrimonio Histórico" en *Iber*, Didáctica de las Ciencias sociales. Geografía e Historia. Nº 2.
- AA.VV. (1.980): *Historia del Arte*. Vicens Vives. Barcelona
- ALEGRE, A. (1.977): "Hacia la comprensión de los movimientos artísticos" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 34.
- ARNHEIM, R. (1.984): *Arte y percepción visual*. Alianza Ed. Madrid.
- ARNHEIM, R. (1.993): *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós.
- BALADA, M. (1.978): "Aprendizaje del arte" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 24.
- BOSWELL, D. y EVANS, S. (1.999): *Representing the nation: histories, heritage and museums*. Londres & n.York.
- BOU, LI. (1.986): *Cómo enseñar el arte*. Ceac.
- CALAF, R. (1.994): *Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Historia*. Oikos-Tau.
- CAMPILLO GARRIGÓS, R. (1.998): *La gestión y el gestor del Patrimonio cultural*. Murcia K.R. Colección Historia y patrimonio.
- DELVAL, J. (1.981): "La representación infantil del mundo social" en *Infancia y Aprendizaje*, nº 13.
- ESTEPA, J. (2.001): "El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula" en *Iber*. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia. Nº 30. Barcelona. Grao.
- ESTEPA, J., DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J.Mª (2.001): *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Huelva. Universidad de Huelva.
- FARRE-SAMPERA (1.975): "Aprender en el Museo" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 2.
- FERNÁNDEZ, A. (1.994): "La pintura como fuente histórica e instrumento didáctico" en *Iber*. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia. Nº 1. Barcelona. Grao.
- GRUP EIDOS (1.989): *Técnicas y términos artísticos*. Recursos y Publicaciones Universitarias. Barcelona.
- GUZMÁN, M.F. (1.991): "Orientaciones didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la Historia del Arte en la escuela" en *Revista de Educación*. Universidad de Granada, nº 5.
- GUZMÁN, M.F. (1.993): *Arquitectura. Percepción y conocimiento. Propuesta didáctica*. Comares. Granada.
- GUZMÁN, M.F. (1.994): *Escultura. Percepción y conocimiento. Propuesta didáctica*. Comares. Granada.
- GUZMÁN, M.F. (1.994): *Pintura. Percepción y conocimiento. Propuesta didáctica*. Comares. Granada.
- HAUSER, A. (1.969): *Introducción a la Historia del arte*. Guadarrama. Madrid.
- HAUSER, A. (1.969): *Historia social de la Literatura y el Arte*. Guadarrama. Madrid.
- JUNTA DE COMUNIDADES DE CASTILLA-LA MANCHA (1.995): *Castilla-La Mancha: nuestro Patrimonio*. Servicio de Publicaciones de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Toledo.
- MARTÍN GONZÁLEZ, J.J. (1.974): *Historia del Arte*. Gredos. Madrid.
- OTERO, H. (1.993): *Educación con imágenes*. CCS. Madrid.

- RAMÍREZ, J.A. (1.987): "La Historia del Arte entre las Ciencias Sociales" en AA.VV. *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales*. MEC. Madrid.
- READ, H. (1.986): *Educación por el arte*. Paidós.
- READ, H. (1.970): *Arte y sociedad*. Enlace.
- SOCIAS, I. (1.991): "El valor de la imagen en el aprendizaje significativo" en *Apuntes de Educación*, nº 40.

**UNA APLICACIÓN DIDÁCTICA EN CIENCIAS SOCIALES. EL
CONOCIMIENTO DEL PATRIMONIO URBANO A TRAVÉS DE LA
NOVELA HISTÓRICA: “EL HEREJE” DE MIGUEL DELIBES.**

Mercedes Valbuena Barrasa.
mmeval@sdc.uva.es

Jesús Ángel Valverde Ortega.
javorf@sdc.uva.es

Universidad de Valladolid

**UNA APLICACIÓN DIDÁCTICA EN CIENCIAS SOCIALES. EL
CONOCIMIENTO DEL PATRIMONIO URBANO A TRAVÉS DE LA
NOVELA HISTÓRICA:
“EL HEREJE” DE MIGUEL DELIBES.**

Una de las asignaturas ofertadas por el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales correspondiente a la optatividad de libre configuración, de la Universidad de Valladolid, es la denominada “*Recursos y Técnicas para el conocimiento del Medio Social y Cultural*”.

Entre los objetivos que presenta dicha asignatura se encuentran los siguientes:

- Conocer y analizar los diferentes recursos por observar y experimentar en el Paisaje Urbano y el Paisaje Rural.
- Utilización de recursos y medios para representar el Medio Local del modo más integrado posible en el conocimiento del Patrimonio Urbano.
- Reflejar estas propuestas de técnicas y recursos a través del desarrollo de un Proyecto didáctico concreto.
- Valorar el Patrimonio Histórico-Artístico dentro del contexto general de recursos y técnicas para conocer el Medio.

Entre los contenidos teóricos que comprende la asignatura se citan los siguientes:

- La percepción del paisaje histórico como forma de conocer el Medio Urbano.
- El paisaje histórico y su reconstrucción como una forma de conocer y valorar el Patrimonio Urbano.

Junto con los contenidos teóricos, en la asignatura se integra una parte práctica, que se organiza mediante la elaboración de un Proyecto didáctico por parte de los alumnos, en relación con un listado de temas, entregado al comienzo del curso y del que señalamos los siguientes:

.....
 - **El Patrimonio Histórico-Artístico de la ciudad.**

- El pasado arqueológico de la ciudad.
- Valladolid y el entorno catedralicio.
- La novela histórica y la ciudad de Valladolid.
- Los viajes de agua y las Arcas Reales.
- Las murallas de Valladolid.
- La Ruta de los Palacios en Valladolid.
- La ciudad, el río y sus puentes.
- Los bienes de interés cultural y su entorno en el casco histórico.

Estos Proyectos didácticos se desarrollan a lo largo del curso por grupos de dos o tres alumnos, tutorizados por los profesores que tienen asignada dicha asignatura.

Para la valoración de estos Proyectos se tiene en cuenta varios criterios, que son los que caracterizan a la asignatura, y entre los que señalamos los siguientes:

- a) El grado de integración de los recursos utilizados para realizar el Proyecto.
- b) El grado de relación pluridisciplinar que se pueda producir en los mismos por los contenidos de las diversas disciplinas que los apoyan.
- c) La presentación de los recursos a través de nuevas tecnologías de soporte audiovisual.

Debemos señalar que los alumnos que asisten a dicha asignatura tienen un origen académico diverso, en su mayoría no pertenecen a las Especialidades de Maestro en Educación Primaria e Infantil, por lo que el proyecto didáctico no irá directamente vinculado a su aplicación en niveles educativos.

De esta manera, los contenidos teóricos que se aportan a los alumnos están más cercanos al reconocimiento y análisis de las técnicas y recursos para conocer y valorar el Medio Rural y Urbano por parte de éstos, que dirigidos a una aplicación educativa y por lo tanto más centrados en la percepción del paisaje urbano y rural.

Los Proyectos de utilización de recursos para el conocimiento del Patrimonio Urbano se corresponden con la parte práctica de la asignatura. Los alumnos, con la tutorización de los profesores que la imparten, escogen, entre los diversos temas que se les propone, uno de ellos. Sobre él, tienen que recoger datos e información y, mediante la utilización de nuevas tecnologías (principalmente de imagen y sonido), elaborar una propuesta de contenidos que se desarrolla a través de un recurso, no sobrepasando los quince minutos de duración -si es proyección de imagen y sonido- o de veinte páginas -si se hace con texto e imagen-.

La mayor parte de los alumnos optan por Proyectos de Patrimonio Urbano, por ser estos de los que se dispone de mayor información y los que tienen mayor interés.

Además, en la propuesta que vamos a relatar, el conocimiento del Patrimonio Urbano a través de la novela histórica de "El Hereje", existía ya un trabajo previo que los profesores habían desarrollado para el Ayuntamiento de Valladolid, dentro del Programa "Conoce tu ciudad".

LAS BASES DE LA APLICACIÓN DIDÁCTICA.

La experiencia que presentamos se apoya sobre la denominada "Ruta del Hereje". Dicha ruta fue desarrollada por el Ayuntamiento de Valladolid en el año 2000, como homenaje a Miguel Delibes, escritor vallisoletano que dedicó su última novela, "El Hereje", a "Valladolid, mi ciudad".

Esta ruta recuerda los pasajes de la novela y recrea los acontecimientos históricos del Valladolid del siglo XVI, que permite transportarnos a la época en la que el protagonista de la novela, Cipriano Salcedo, le tocó vivir.

El Ayuntamiento realiza esta ruta guiada, dentro del Programa "Conoce tu ciudad", por el centro histórico a lo largo de todo el año, bien con Colegios de Enseñanza Primaria e Institutos de Enseñanza Secundaria y Bachillero, o bien para el turismo cultural.

Al mismo tiempo, esta Ruta del Hereje constituye una de las actividades fundamentales de la Semana del Renacimiento que se realiza entre el 11 y el 19 de Mayo. Durante varios días, los rincones por los que transcurre la ruta se pueblan de personajes de época que escenifican los acontecimientos más relevantes de la novela "El Hereje".

Para reforzar la presencia de esta ruta dentro de la ciudad, el Ayuntamiento ha colocado placas metálicas situadas en los puntos (hitos) "estaciones" de la misma, con textos de la novela, que nos permiten revivir en cada rincón de la ciudad los acontecimientos históricos de "El Hereje". A título de ejemplo, señalamos el contenido de la placa que se corresponde con el hito Nº 7 de dicha ruta:

LA CASA DE ALONSO BERRUGUETE.



La reciente instalación en la ciudad de Alonso Berruguete dio ocasión a Don Ignacio de encargarle un panel de madera en relieve, lo que el artista llamaba "una tabla de bulto" representando a su mujer Doña Gabriela.

Juan García (Platero).

Cada una de las placas se compone del título del hito, un fragmento de texto de la novela, un personaje y un icono que le representa el cual sirve de imagen representativa de los distintos personajes de la novela.

El Proyecto se propone utilizar esta ruta como un recorrido didáctico que nos permita aunar en un mismo itinerario diversas actividades y recursos, que sirvan para reconstruir un pasado y un paisaje histórico. Para ello, se utilizan los siguientes recursos:

1. La novela histórica "El Hereje", de Miguel Delibes,⁴ de la que se extraen los siguientes datos:

⁴ DELIBES, M. *El Hereje*. Editorial Destino. Colección Ancora y Delfín. Volumen 827. Barcelona, 1998.

- a) Descripción del entorno histórico de la ciudad. A título de ejemplo, citamos los siguientes dentro de la novela:
- Libro I. Los primeros años. Páginas 49-50.
 - Libro I. Capítulo XI. Página 295.
- b) Descripción de los páramos de Zaratán y La Mudarra y la Campiña de Tordesillas a Toro:
- Libro I. Páginas 90, 91 y ss. de la novela.
- c) Descripción de determinadas calles y rincones existentes hoy en día y que luego citaremos en la ruta propiamente dicha o en sus alrededores.
- Plaza de San Juan, Calle Mantería, Corredera de San Pablo.
- d) Descripción de los modos de vida, mentalidades y realidad socio-económica.
- Páginas 84, 89, 101 y ss. de la novela.
- e) Utilización de la toponimia urbana aparecida en la novela y que aún es reconocible hoy en día, y nos permite localizar calles existentes y explicar su significado, utilizando otros textos:
- Corredera de San Pablo.
 - Calles y Plazas: La Trinidad, Fabio Nelli, Expósitos, Tenerías, La Judería, San Nicolás, Mantería...
 - Palacios: Fabio Nelli, Chancillería.
 - Edificios religiosos: San Benito y diversos Conventos.
 - Personajes: Doctor Cazalla, Condes de Benavente...
- f) Utilización de expresiones y vocabulario⁵ correspondientes a la novela y que nos permite recuperar un lenguaje del castellano antiguo y un conjunto de expresiones que, hoy en desuso, nos retrotrae a otra época. A título de ejemplo citamos algunas, aunque están recogidas en el trabajo más de 825 palabras y expresiones:
- Herrada: Cubo de madera con aros de hierro, más ancho en la base que en la boca.
 - Borra: Pelusa que se desprende de algunos tejidos. También se llama así a los restos de hilar.
 - Gálocha: Calzado rústico de madera con aros de hierro.
 - Paredaño: Que está al otro lado de la pared.
 - Cangilón: Cada uno de los recipientes que sirven a la noria para elevar el agua. En ocasiones son simples álabes curvados.
- g) Hechos históricos descritos en la novela y que nos recuerdan episodios vinculados a la ciudad o a la historia de España:
- **Comercio de la lana:** Que mantenían los reinos de España con Flandes y los Países Bajos a través de Burgos (Real Consulado del Mar), desde Valladolid, Segovia y las Ferias de Medina del Campo, Villalón y Medina de Rioseco.
 - **La Inquisición Española** o el Santo Oficio, Tribunal que fue creado por los Reyes Católicos en 1478 y que perseguía a los falsos

- conversos judíos y moriscos, y posteriormente las desviaciones de la fe católica de luteranos, erasmistas y protestantes en general.
- **Las Comunidades de Castilla y León.** La Guerra de las Comunidades, levantamiento de la nobleza de segunda clase y de la incipiente burguesía castellana contra el Rey Carlos I por la defensa de sus libertades, y que concluye con la derrota de Villalar de los Comuneros.
 - **Pureza o limpieza de sangre.** Prueba documental que exigía demostrar no tener antepasados de origen musulmán y judío para poder acceder a puestos de la Administración del Estado.
 - **Auto de Fe.** Juicio donde se leía la sentencia que condenaba o absolvía a los acusados de herejía o a los judíos, moriscos o brujos.
2. Utilización de la cartografía histórica que nos permite cotejar las descripciones de la ciudad hechas en la novela con la ciudad actual, o recorrer, en concreto, a través del trazado actual, las antiguas calles o itinerarios, bien de las Esguevas (hoy tapados y canalizados), bien de las murallas, o bien de los portillos de las mismas, y reconocer el Patrimonio Histórico-Artístico localizado en ellos y que permanecen aún hoy. Los documentos utilizados son los siguientes:
- a) Reconstrucción del Plano de Valladolid en el siglo XIII.⁶
 - b) Valladolid hacia 1580.⁷
 - c) Grabado de Valladolid a finales del siglo XVI.⁸
 - d) Reconstrucción de las murallas de Valladolid.
 - e) Plano de Bentura Seco. 1738.
3. Localización y descripción de Monumentos Histórico-Artísticos unidos a la novela "*El Hereje*" y situados dentro de la ruta:
- a) Palacio de Pimentel o Rivadavia.
 - b) Convento de San Pablo.
 - c) Palacio Real.
 - d) Plaza de Las Brígidis, en cuyo entorno se encuentra:
 - La parte trasera del Palacio Real.
 - La Casa del Licenciado Butrón (Convento de Las Brígidis).
 - e) Plaza de Fabio Nelli, en cuyo entorno se encuentra:
 - El Palacio de los Valverde.
 - El Convento de la Concepción.
 - La Casa de los Jesuitas, ocupada por la Parroquia de San Miguel y San Julián.
 - El Palacio de Fabio Nelli, sede del Museo de Valladolid.
 - f) Plaza de la Trinidad (Hospital de Expósitos).
 - g) Palacio de los Condes de Benavente.
 - h) El Convento de Santa Catalina.

⁶ WATENBERG, F. *Valladolid. Desarrollo del núcleo urbano de la ciudad desde su fundación hasta el fallecimiento de Felipe II.* Ayuntamiento de Valladolid. Valladolid, 1975.

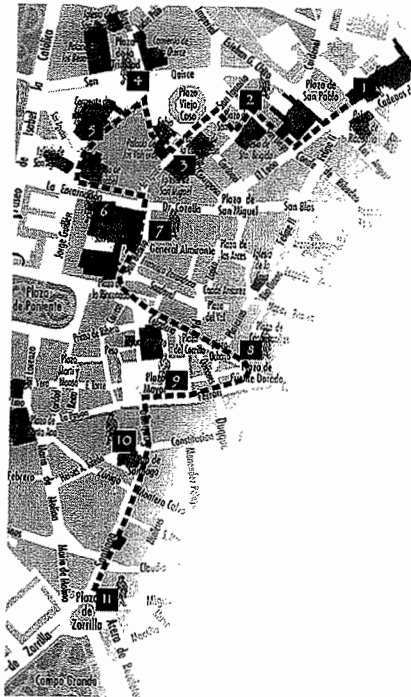
⁷ BENASSAR, B. *Valladolid en el Siglo de Oro.* Editorial Ámbito y Ayuntamiento de Valladolid. Valladolid, 1989.

⁸ RUIZ ASENSIO, J.M. y otros. *Valladolid Medieval.* Tomo II. Historia de Valladolid... Ateneo de Valladolid. Valladolid, 1980.

⁵ www.personal.telefonica.terra.es/web/ans/guias/hereje.2htm.

- i) La Capilla de los Condes de Fuensaldaña.
- j) La Casa-Taller de Alonso Berruguete.
- k) La Plaza del Mercado (hoy Plaza Mayor).
- l) La Iglesia de Santiago.
- m) Plaza de Zorrilla.
 - Campo Grande.
 - Acera de Recoletos.

4. La toponimia urbana. El mantenimiento de la denominación de las calles y plazas a lo largo del tiempo, así como los antiguos nombres de Palacios e Iglesias, nos permite localizar aún hoy los lugares que jalonan la Ruta del Hereje y conocer su significado.⁹
5. La Ruta del Hereje.
La Ruta del Hereje organizada por el Ayuntamiento se compone de once hitos principales, cuyo listado y plasmación espacial es la siguiente:



1. LA CASA DE LOS SALCEDO. LA CORTE Y LA IGLESIA.
Plaza de San Pablo.
2. EL MUNDO DE LOS LETRADOS.
Palacio Licenciado Butrón. Plazas de Las Brígidas.
3. LA NOBLEZA Y LA ASPIRACIÓN NOBILIARIA.
Plaza Fabio Nelli.
4. EL ALMACÉN DE LA JUDERÍA Y EL HOSPITAL DE EXPÓSITOS.
Plaza de La Trinidad.
5. LOS CONVENTOS IMPLICADOS EN LA REFORMA.
Convento de Santa Catalina. Calle Santo Domingo de Guzmán.
6. EL ENTIERRO DE LEONOR DE VIVERO.
La Capilla de Fuensaldaña.
7. LA CASA DE ALONSO BERRUGUETE.
Calle San Benito.
8. LA TABERNA DE GARABITO, LA CASA DE ORATES Y EL CRUCE CON LA COMITIVA REAL.
Plaza Fuente Dorada.
9. EL AUTO DE FE.
La Plaza Mayor.
10. LA PRÉDICA DEL DOCTOR CAZALLA.
La Iglesia de Santiago.
11. EL QUEMADERO.
La Plaza Zorrilla.

Figura 1: La Ruta del Hereje sobre el plano actual de Valladolid. Tomado de la Guía Conmemorativa de la Ruta del Hereje. Ayuntamiento de Valladolid, Valladolid, 2000.

Además, se ha recreado una galería de personajes que permite identificar, a través de diferentes iconos con trajes de época, los principales protagonistas de la novela "El Hereje".

9 AGAPITO REVILLA, J. *Las Calles de Valladolid. Nomenclator Histórico (1937)*. Edición Facsímil. Grupo Pinciano. Valladolid, 1982.



- Carlos V y Felipe II.
- Fernando de Valdés.
- Agustín Cazalla.
- Catalina de Cardona.
- Cipriano Salcedo.
- Minervina Capa.
- Teodomira Centeno.
- Carlos de Seso.
- Ana Enríquez.
- Fray Domingo de Rojas.
- Juan García Platero.
- Ignacio Salcedo.
- Doctor Mercado.
- Néstor Maluenda.

Figura 2: Galería de personajes de "El Hereje". Tomado de la Guía Conmemorativa de la Ruta del Hereje. Ayuntamiento de Valladolid, Valladolid, 2000.

LA UTILIZACIÓN DIDÁCTICA DE LOS DIFERENTES RECURSOS.

La utilización didáctica de las técnicas y recursos del Proyecto se organiza en torno a un itinerario urbano que nos permite localizar, en el espacio y en el tiempo, el recorrido de los lugares señalados en la novela histórica.

Los itinerarios urbanos constituyen una de las más importantes fuentes de información para conocer la ciudad. Estos pueden organizarse en torno a rutas artísticas, históricas, personajes o elementos arquitectónicos (puentes, murallas o edificios). El itinerario didáctico se constituye como un recurso didáctico, a través del cual el alumno se interrelaciona con el Medio Urbano. "El itinerario urbano se concibe como una estrategia de enseñanza especialmente adecuado para explicar los fenómenos espaciales que se producen en la ciudad a través de la observación directa de sus complejas interrelaciones".¹⁰

Pese a las críticas que ha tenido la utilización de la **novela histórica** como recurso didáctico, indicando que este género literario, aunque documenta muchas veces históricamente los personajes y los datos que utiliza, otras está al servicio de un argumento, adquiriendo éste más importancia que la propia reconstrucción del paisaje histórico o de las mentalidades de la época. "La novela histórica tiene una notable mala fama entre los críticos literarios y los historiadores. Unos y otros suelen reprocharle que es un género bastardo y ambiguo, pues ha nacido de la mezcla o combinación (en fórmulas variables) de la crónica histórica y la ficción novelesca. Es cierto que, frente a la búsqueda de la verdad rigurosa que emprende el historiador, el novelista escribe una ficción meramente verosímil con una notable dosis de fantasía".¹¹

¹⁰ ZARATE MARTÍN, A. "El itinerario urbano como estrategia de aprendizaje de la Geografía". *Revista Didáctica Geográfica*. Segunda Época. Nº 1. 1996. Página 21.

¹¹ GARCÍA GUAL, Carlos. *Apología de la novela histórica*. Península Ediciones. Barcelona, 2002. Página. 14.

Su utilización es importante como recurso didáctico, ya que:

- Permite presentar de un modo más eficaz y próximo al alumno los hechos históricos a través de un género literario que cada día tiene más aceptación.
- Describe los ambientes históricos desde una propuesta de ficción que da lugar a reconocer espacios y paisajes.
- Utiliza un vocabulario y un lenguaje que aproxima al alumno a la mentalidad histórica de cada época que recrea.
- Permite descripciones de paisajes o monumentos histórico-artísticos situándolos en la época próxima a la que fueron construidos.
- Describe personajes que recuerdan épocas, lugares y mentalidades históricas.

La diversidad de opciones didácticas de la novela histórica es amplia, tanto en la reconstrucción de paisajes, como en la de personajes históricos, su carácter, su papel y su función en el pasado. *“Sigui com sigui, l’objectiu principalés aconseguir que les alumnes i els alumnes relacionin un personatge històric concret amb un context mes ampli, i es facim conscients que un mateix personatge pot ser presentat de manera molt diversa en les reconstruccions del passat”*.¹²

Desde la **novela histórica** se utiliza, así, el texto proporcionado por el autor para situar y localizar en el espacio un paisaje y un ambiente histórico *“... donde la ambientación sobria y precisa, en la España inquisitorial de Felipe II, es un trazo esencial de la trama”*.¹³

Los protagonistas también nos sirven, tanto en su papel dentro de la novela, como por su realidad histórica. Personajes como Agustín Cazalla o Néstor Maluenda dan lugar a reconocer tipos o clases sociales de una época de la Historia.

La **Cartografía Histórica**, en su aplicación didáctica, no permite reconocer la trama de las calles del pasado, la localización de determinados monumentos histórico-artísticos y la toponimia urbana, que ha permanecido a lo largo del tiempo. Los alumnos han podido dibujar sobre un plano actual el recorrido que corresponde a la Ruta del Hereje, así como localizar y situar los edificios históricos en el entorno que les correspondía. *“Cualquier tipo de cartografía del presente o tiempos anteriores es una fuente de información histórica privilegiada, en torno en cuanto refleja la situación de un espacio en un momento histórico dado”*.¹⁴

Con esta aplicación didáctica sobre la descripción de la ciudad y su evolución, así como la enumeración de calles y plazas que se hace en la novela, hemos podido vincular las diferentes partes descritas en la misma con el plano reconstruido de la ciudad para esa época.

Mención aparte, resulta de la **Toponimia Histórica** que, vinculada a la trama de las calles actuales, permite rememorar un pasado unido a la historia de la ciudad.

¹² ROTÉS, Helena. “La novella històrica com a recurs didàctic de les Ciències Socials: Un exemple de treball”. *Revista Balma. L’Europa del Segle XXI*. Nº 4. Pàgina 118.

¹³ GARCÍA GUAL, Carlos. Opus cit. Pàg. 17.

¹⁴ HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Editorial Graó. Barcelona, 2002. Pàgina 91.

Nombre como Orates, Expósitos, Doctor Cazalla... siguen hoy siendo protagonistas de una parte o de un rincón de Valladolid.

III. EL DESARROLLO DE LA APLICACIÓN DIDÁCTICA.

La aplicación didáctica se ha desarrollado como trabajo práctico en tres fases a lo largo del cuatrimestre escolar.

Primera Fase: Recopilación de la documentación, cartografía y textos históricos.

En esta fase se propone leer con muchos de los alumnos la novela *“El Hereje”*, subrayando aquellos pasajes que hacen referencia a los siguientes aspectos:

- Descripciones y localizaciones geográficas.
- Vocabulario y expresiones desconocidas para los alumnos.
- Hechos históricos narrados por los protagonistas.
- Descripción y localización de edificios civiles y religiosos existentes.
- Descripción de personajes.
- Aspectos itinerantes y de desplazamientos de los personajes de la novela.

También se buscó en esta fase cartografía de la ciudad para el siglo XVI, tomando como base la *“Vista de Valladolid”* según grabado del *“Civitatatis Orbis Terrarum”*, de G. Braun y F. Hogenbeg, Editorial de Colonia, 1593, así como diversas reconstrucciones tomadas de B. Benassar o Luis Antonio Ribot García, y utilizando como plano-guía el realizado por Bentura Seco en 1738 como más próximo y fiable para la época.

Se utilizaron también las *“Ordenanzas de Valladolid de 1549”* como texto histórico donde se describen diversas medidas para el buen Gobierno de la ciudad, así como diversos grabados sobre determinadas zonas de la ciudad que, aunque no son coetáneos a la acción de la novela, sí reflejan paisajes urbanos concretos (Corredera de San Pablo, Santo Oficio en la Plaza Mayor).

Segunda Fase: Se desarrolla efectuando un itinerario urbano con los alumnos para tomar fotografías e imágenes de los edificios próximos a cada uno de los hitos de la Ruta del Hereje, reconociendo las características artísticas y arquitectónicas de cada uno de ellos y elaborando una ficha con todos estos datos.

De igual forma, se realiza una visita al Museo Nacional de Escultura y otras Iglesias para visitar la obra de Alonso de Berruguete, unida a la acción de la novela y que configura el Hito Nº 7.

Este recorrido se realiza tomando como base el plano de Bentura Seco, anteriormente citado, señalando en el mismo la orientación, el sentido y la dirección en relación con la Ruta.

Tercera Fase: Elaboración y Redacción del Proyecto didáctico. Como consecuencia de los trabajos anteriores, se consigue un conjunto de recursos didácticos que forman la aplicación propiamente dicha, entre los que podemos destacar los siguientes:

- Montaje en Power-Point de un itinerario sobre un plano de la ciudad, donde se pueden abrir diferentes “ventanas” en cada uno de los hitos señalados en la Ruta para ver imágenes de las edificaciones con carácter histórico-artístico y sus características dentro del entorno señalado.
- Elaboración sobre el plano de Bentura Seco de 1738 del Itinerario-Ruta del Hereje, tal como se aprecia en la imagen.

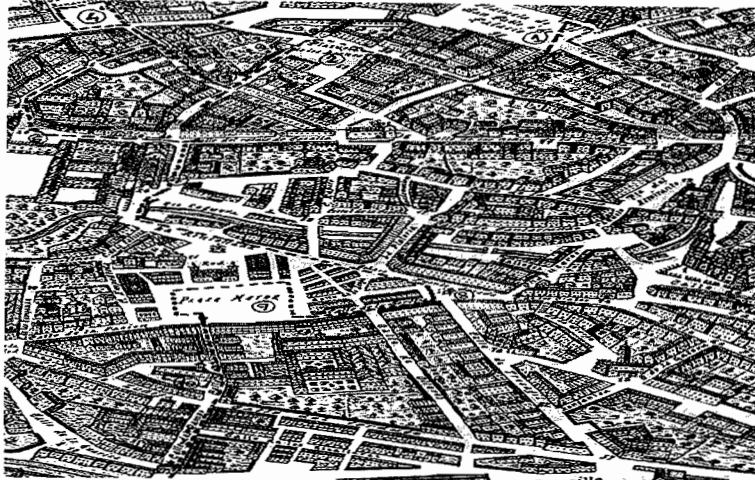


Figura 3: La Ruta del Hereje sobre Plano de Bentura Seco. 1738.

- Elaboración de un vocabulario y expresiones de cada uno de los capítulos y libros de la novela “*El Hereje*”.
- Descripción de hechos históricos vinculados a la novela “*El Hereje*” con su correspondiente cronología.
- Elaboración de un itinerario por el páramo de La Mudarra y Zaratán, producto de los viajes realizados por el protagonista de la novela: Cipriano Salcedo.

CONCLUSIONES.

Como resultado de esta experiencia desarrollada a lo largo de tres cursos, hemos obtenido las siguientes conclusiones:

- a) La integración de diversos recursos en torno a una misma actividad didáctica permite conseguir que alumnos de diferentes carreras y formación puedan aunar sus esfuerzos para conocer una época de la historia de la ciudad.
- b) Las nuevas tecnologías (informática y fotografía digital) permiten elaborar aplicaciones didácticas de carácter interactivo, que constituyen un material muy eficaz para valorar los diferentes aspectos del Patrimonio Urbano.
- c) La reconstrucción de un paisaje histórico exige la colaboración de diversas informaciones y técnicas propias de otras Ciencias diferentes a la Historia o a la Geografía Histórica. “*El Patrimonio Arqueológico, Histórico y Artístico de una ciudad está ligado a su evolución histórica y a la identidad propia que cada*

momento de esa ciudad tiene. Desde esa perspectiva son varias las disciplinas que se ocupan de su estudio”.¹⁵

- d) El Patrimonio Histórico-Artístico edificado existente de la ciudad de Valladolid, en torno a una época en la que fue capital del Imperio, puede ser reconocido, localizado y observado desde una perspectiva histórica diferente, tomando como base los datos de la novela histórica, así como otras fuentes escritas. “*Junto a estos procedimientos más disciplinares de Geografía e Historia, el Área de juego u otros contenidos procedimentales pueden presentar un denominador común con otras Áreas, y que pueden presentar también procedimientos que, siendo cercanos a la Geografía y a la Historia, adquieren su lógica curricular desde una perspectiva didáctica*”.¹⁶

BIBLIOGRAFÍA.

- AGAPITO REVILLA, J. *Las Calles de Valladolid. Nomenclator Histórico (1937)*. Edición Facsímil. Grupo Pinciano. Valladolid, 1982.
- BENASSAR, B. *Valladolid en el Siglo de Oro*. Editorial Ámbito y Ayuntamiento de Valladolid. Valladolid, 1989.
- DELIBES, M. *El Hereje*. Editorial Destino. Colección Ancora y Delfín. Volumen 827. Barcelona, 1998.
- GARCÍA GUAL, Carlos. *Apología de la novela histórica*. Península Ediciones. Barcelona, 2002.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Editorial Graó. Barcelona, 2002.
- ROTÉS, Helena. “La novella histórica com a recurs didactic de les Ciéncies Socials: Un exemple de treball”. *Revista Balma. L'Europa del Segle XXI*. Nº 4.
- RUIZ ASENSIO, J.M. y otros. *Valladolid Medieval*. Tomo II. Historia de Valladolid... Ateneo de Valladolid. Valladolid, 1980.
- VALBUENA BARRASA, M. “El Patrimonio Cultural, testigo de una época”. *Revista Iber*. Nº 2. “*El Patrimonio Histórico-Artístico*”. 1994.
- WATENBERG, F. Valladolid. Desarrollo del núcleo urbano de la ciudad desde su fundación hasta el fallecimiento de Felipe II. Ayuntamiento de Valladolid. Valladolid, 1975.
- ZARATE MARTÍN, A. “El itinerario urbano como estrategia de aprendizaje de la Geografía”. *Revista Didáctica Geográfica*. Segunda Época. Nº 1. 1996.

¹⁵ VALBUENA BARRASA, M. “El Patrimonio Cultural, testigo de una época”. *Revista Iber*. Nº 2. “*El Patrimonio Histórico-Artístico*”. 1994. Página 62.

¹⁶ HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. Opus cit. Página 133.

PATRIMONIO Y FIESTAS. LA FIESTA DE SAN ISIDRO

Juana Anadón Benedicto
Juanaab@edu.ucm.es

Caridad Hernández Sánchez
cariher@edu.ucm.es

Antonia Rodríguez García.
tonigarc@edu.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid

“El patrimonio, en el seno de nuestras viejas sociedades latinas, es el legado del padre que recibimos en herencia y que nosotros transmitimos a su vez en aras de la continuidad del linaje”. (Citada por Prats 1997:7)

El patrimonio es fruto de la actividad del hombre, pero lo que se suele denominar como tal no es todo el resultado de la actividad humana. Así se refleja, en el uso frecuente de este término, cuando se menciona el Patrimonio histórico-artístico, el Patrimonio cultural, el Patrimonio lingüístico, etc. como si hubiera diferentes tipos de patrimonios. Parece, entonces, significativo cuestionarse por qué se destacan y toman relevancia algunos elementos de esa herencia a expensas de otros, a los que se atribuye en exclusiva la etiqueta de patrimonio, así como acerca de esa necesidad de conocer, valorar y respetar exclusivamente aquello que se considera patrimonio. De la misma forma, conviene preguntarse en qué consiste ese legado, al que hace referencia la cita, y por qué el hecho de transmitirlo de una generación a otra ayuda a establecer una continuidad entre los antecesores y los descendientes.

Algunos estudios señalan que la categoría de patrimonio es una construcción social, es decir, algo que se ha elaborado socialmente, por tanto algo cambiante, dinámico, con capacidad para representar simbólicamente una identidad; que se emplea como un recurso turístico, es decir, que funciona como un artículo de consumo y que forma parte de la memoria colectiva que hay que mantener. Su transmisión establece una línea simbólica imaginaria de continuidad entre los que han vivido, los que viven y los que van a vivir como miembros del grupo, y por tanto les confiere un sentimiento de identidad. Identidad que, a su vez, también es una construcción social y por tanto dinámica; se está construyendo, afirmando y rehaciendo continuamente.

Ya que lo que habitualmente se entiende por patrimonio, y así se refleja en los currículos de enseñanza, son las “obras de arte” (el llamado patrimonio histórico-artístico), la cultura popular y el folklore, fundamentalmente, junto a otros términos más recientes, parece que ampliando el campo del patrimonio, como patrimonio cultural, lingüístico, etnológico, entre otros, es necesario, de acuerdo con lo mencionado, un análisis del contexto en el que acontecen estos procesos, en los que determinados elementos del conjunto de la herencia han sido destacados y señalados como patrimonio, así como cuál es su uso, cómo se vive y por qué se aceptan de esta manera para entender qué es y cómo funciona lo que denominamos patrimonio.

Desde una perspectiva antropológica lo que se lega de una generación a otra es la cultura, por lo tanto, la cultura en general y cada una de sus manifestaciones particulares es lo que constituye el patrimonio. Su transmisión de una generación a otra permite a un grupo humano emplear los recursos y las soluciones ideadas por la generación anterior. Un antropólogo español, José Luis García, lo ha definido así:

“El concepto de patrimonio significa en primer lugar recursos. [...] Son recursos que, en principio, se heredan, y de los que se vive. Ello quiere decir que, a lo largo de esa vida, se modifican necesariamente: en algunos apartados se incrementan sin más; en otros evolucionan hacia nuevas formas; algunos aspectos de ese patrimonio desaparecen. Además entra dentro del sistema de responsabilidades admitidas prever su legación a los descendientes”. (Citado por Prats 1997:60)

Por lo tanto, el patrimonio no sólo se transmite o se hereda, sino que además se transforma al ser utilizado. Parece lógico, pues, que al hablar de patrimonio se haga alusión a las personas, y que la investigación del patrimonio proporcione un mejor conocimiento a las personas acerca de su forma de vida, su existencia y por qué hacen unas cosas y no otras.

LA FIESTA COMO PATRIMONIO

De acuerdo con el significado expuesto del concepto de patrimonio, la fiesta es patrimonio y está reconocida así al incluirla en los currículos de Educación Infantil y Educación Primaria, si bien en ambos con el concepto restrictivo en lugar del significado amplio, que nos parece más adecuado.

Realizamos una propuesta de trabajo – para formación inicial del profesorado – en la que contemplamos tres apartados: 1. Reconocer el fenómeno festivo; 2. Analizar y diferenciar la fiesta; 3. La aplicación de ambos a una fiesta concreta: San Isidro.

1. RECONOCER EL FENÓMENO FESTIVO

Se pretende adquirir el conocimiento que permita reconocer el fenómeno festivo y por tanto diferenciarlo de otros fenómenos sociales.

No encontramos una definición única para el fenómeno festivo, los autores que se han ocupado del mismo lo definen de manera diferente. Una en la que queda patente su atractivo y que tiene gran poder evocador sería la de C. Lisón (1983:44)

“[la fiesta] hermana la fantasía con la acción, hace fluir significados emblemáticos de la escultura y la pintura, engasta la poesía en el ritual, concierta la danza, el color, el canto y la música, unce la excitación sensorial con la mística, disuelve lo profano en lo sagrado y en el misterio. (...) ¿Qué estoy realmente haciendo?. Enumerar las cualidades intrínsecas, inherentes al hombre, las que lo definen como tal; estoy, por tanto, diciendo que la fiesta es algo excepcionalmente serio, tan serio que es rasgo consustancial, dimensión constitutiva de nuestra existencia, algo exclusiva y radicalmente humano, de lo más humano.”

Para poder profundizar en su conocimiento nos acercamos a lo que los estudiosos han señalado en sus trabajos y extraemos como características del mismo:

- v Es una *manifestación estética*. Priman las percepciones sensoriales: color, sonido, movimiento, luz, etc.
- v Propio de él es el “*ambiente de fiesta*”: carga afectiva, tonalidad emocional, tiempo no laboral, de holganza; regocijo, diversión, disfrute de la vida.
- v Es un *conjunto de actividades de experiencia grupal* que conlleva una interacción social, la integración de los distintos sectores y la socialización de los mismos (religiosas, espectáculos, danzas, ...).
- v Como consecuencia *se produce comunicación*, por tanto, una profusa transmisión de mensajes, mediante un conjunto estructurado de signos, señales, indicadores y símbolos perfectamente integrados en un código comunicativo que constituye un lenguaje o metalenguaje.
- v Es un *cambio de las coordenadas espacio/tiempo*:
 - El *espacio ordinario* se convierte en sagrado gracias a la limpieza y ornamentación. Si no existe hay que crearlo o bien se transforma el que existe dando lugar a otro diferente, no cotidiano.
 - El *cuerpo*, como espacio personal, también es susceptible de una limpieza extraordinaria y ritual, de una ornamentación adecuada y de una transformación que asegura el predominio de los sentidos por encima de la razón.
 - El *tiempo* ya no se mide en función del trabajo, sino de las actividades lúdicas, y la noche, dedicada habitualmente al descanso, es el momento más intenso. Es tiempo lúdico, no laboral. Es un tiempo de rebeldía metafísica ante la monotonía y la rutina, de exceso en contra del orden; es tiempo de caos en contra del orden. Hay una vivencia del caos como forma de destrucción del tiempo viejo y como forma de alumbrar un nuevo comienzo de la vida. Hay un significado nuevo del tiempo: tiempo de disfrute de la vida; es un tiempo no ordinario sino extraordinario.
- v Es un *conjunto de rituales y símbolos*:
 - Hay una condensación de ambos: rituales y símbolos. Se ritualizan actitudes, valores, fenómenos sociales, etc. Se expresan simbólicamente tensiones y conflictos.

2. ANALIZAR Y DIFERENCIAR LA FIESTA

Después de señalar los rasgos que nos permiten reconocer el fenómeno festivo, se proponen una serie de puntos, a modo de guía, para realizar el análisis de cualquier fiesta; que permitirá identificar sus aspectos diferenciadores.

- ▶ Origen y evolución. Estudio del origen y desarrollo de la fiesta a través del tiempo, señalando sus cambios, transformaciones y permanencias.
- ▶ El tiempo. Comparación del tiempo ordinario en contraste con el tiempo festivo. Las fiestas como medida del tiempo.
- ▶ El espacio. Análisis del espacio de la fiesta como marco o escenario: iglesias, plazas, calles, ...
- ▶ Los grupos sociales. Participación de los distintos grupos sociales, distinguiendo quiénes y cómo participan.
- ▶ Recursos económicos. Análisis de los recursos económicos empleados en la fiesta y de cómo ésta reactiva la economía a través del consumo y del gasto.
- ▶ Los actos de la fiesta. Atención a los actos de la fiesta que la particularizan con respecto a otras.

- ▶ El ritmo. Estudio del ritmo del hecho festivo, distinguiendo entre los momentos de mayor y menor intensidad.
- ▶ El motivo. A quién está dedicada o por qué se celebra.
- ▶ Socialización. Los procesos de socialización en la fiesta, no sólo de aprendizaje, sino de afirmación de lo aprendido.
- ▶ Identidad. La identificación por parte de los actores como miembros del grupo que celebra la fiesta y como miembros de cada uno de los sectores que intervienen en ella, confiriéndoles un papel social diferente.
- ▶ Símbolos y rituales. Observación de los símbolos y de los rituales que intervienen en la fiesta y estudio de los significados que esos símbolos y rituales transmiten o pretenden transmitir.

3. APLICACIÓN A UNA FIESTA CONCRETA: SAN ISIDRO

Actividades a realizar en el aula:

1. Explicación por parte del profesor/a de los instrumentos teóricos necesarios para reconocer e identificar la fiesta como fenómeno social.
2. El alumnado individualmente o en grupos –preferimos en grupo- indagará principalmente en los siguientes aspectos:
 - Datar el personaje y recoger los datos que se conocen de su vida.
 - Estudiar la ciudad y la sociedad madrileña de su época
 - Conocer el Madrid del siglo XVII, con especial hincapié en la beatificación y canonización del Santo.
 - La sociedad y la fiesta en el siglo XIX
 - La fiesta en la actualidad

Recogida la información cada grupo elaborará un Informe.

3. Puesta en común de los Informes realizados.

Actividades a realizar fuera del aula:

4. Realización de un itinerario integrador desde las Ciencias Sociales.

La información permite trabajar varios itinerarios, sin embargo, hemos considerado conveniente organizarlos en dos:

I - Lugares en los que transcurre la vida de San Isidro, desde el nacimiento hasta su muerte. Lo llamamos: Los espacios de la vida de San Isidro. (Veáse plano adjunto)

- 1 - Nacimiento, calle Águila (arrabal mozárabe), donde se encuentra la capilla actual de San Isidro, que conmemora este hecho.
- 2 - Edad adulta; en principio trabajó como pocero. La huella de esta actividad se encuentra en la Real Colegiata de San Isidro, calle de Toledo, anteriormente solar que ocupaba la casa de Los Vera.
- 3 - Su vivienda, en una de las casas que poseían los Vargas en la Villa, emplazada en el actual Museo de San Isidro, en la plaza de San Andrés. En ella sitúa la tradición el milagro del "Pozo".

- 4 - La Cuadra, lugar en donde guardaba el ganado que utilizaba en sus tareas agrícolas. Calle Pretil de Santisteban
- 5 - La Ermita de San Isidro, seguramente construida en el solar de la casa donde residía el Santo con su familia, cuando trabajaba las tierras de los Vargas, tierras situadas en la margen derecha del río Manzanares, que se extendían desde la Casa de Campo hasta Carabanchel Bajo. Próxima a ésta se encuentra la "Fuente milagrosa" – fruto de la intercesión de San Isidro para saciar la sed de Iván de Vargas- y delante, la "Pradera". Aquí sitúa la tradición el milagro de los "bueyes arando"¹⁷.
- 6 - Ermita de Nuestra Señora de la Antigua –Parroquia de La Magdalena en tiempos de San Isidro-, de estilo mudéjar, situada en las tierras pertenecientes a la familia Vargas en Carabanchel Bajo. En esta ermita se sitúa el milagro del "borriquillo y el lobo".

II – Este itinerario abarca los lugares relacionados con el Santo a partir de su muerte. Podemos denominarlos: espacios testimoniales de la huella del Santo.

- 7 – Cementerio de la Parroquia de San Andrés.
- 8 – Capilla del Obispo.
- 9 – Capilla de San Isidro en la Parroquia de San Andrés.
- 10 – Colegiata de San Isidro, siglo XVIII. De corte clasicista con elementos barrocos que se añaden posteriormente.
- 11 – Puente de Toledo. Barroco, primera mitad del siglo XVIII; realizado por Pedro de Ribera.
- 12 – Ermita y Pradera de San Isidro al otro lado del río Manzanares. La Ermita erigida a principios del siglo XVI sufrió varias transformaciones. La Pradera fue inmortalizada por Goya.

Actividades a realizar en el aula:

5. La fiesta en la actualidad

Los alumnos/as deberán localizar los espacios y las actividades festivas consultando los programas que edita cada año el Ayuntamiento de Madrid.
6. Realizadas las actividades anteriores se trabajará en el aula el análisis de la fiesta, de acuerdo con el guión del apartado 2, titulado "Analizar y diferenciar la fiesta".
7. El alumnado elaborará una "programación de aula" sobre el fenómeno festivo.

Además de estas características que nos configuran ya un concepto, una idea, del hecho festivo, hay una serie de aspectos que los estudiosos han destacado en sus trabajos sobre las fiestas, como elementos relevantes y al mismo tiempo nos hablan de los protagonistas de la misma. Son:

- el aspecto histórico-cultural
- el tiempo y el espacio
- el cambio y la permanencia

¹⁷ Pueden ser estudiadas en el Mapa Topográfico Nacional de España, 1ª Hoja de Madrid. (1875)

- la organización social
- la identidad
- el simbolismo

Histórico-cultural.

Entendido como estudio del origen y desarrollo de la fiesta a través del tiempo, poniendo de relevancia tanto las pervivencias como las transformaciones. El carácter cíclico de las fiestas es un rasgo fundamental, que ha generado diversas reflexiones acerca del origen sincrético de muchas fiestas populares españolas, en las que se entremezclan elementos procedentes del calendario lunar y solar, del año litúrgico y del ciclo agrícola, al igual que de los calendarios históricos de los celtas y de los romanos.

El tiempo y el espacio.

Casi todas las fiestas requieren la preparación del espacio físico, es decir, el marco o escenario. Dicha preparación se consigue mediante la limpieza y la ornamentación, o mediante la selección de un lugar ya previamente dotado de unas características simbólicas especiales. La limpieza física, además de higiénica, posee un claro sentido de “descontaminación”; es una purificación ritual para acceder al espacio “sagrado” de la fiesta, extraordinario como no ordinario.

El tiempo no es sólo lúdico como oposición al tiempo ordinario y, por tanto, lo que supone esa oposición, sino que es tiempo de actividad festiva, es otra vivencia del tiempo. Los días de fiesta son categorías de tiempo bien diferenciadas de los demás días, además de regular el tiempo laboral, son una general regulación del tiempo, pues las fiestas marcan los tiempos sociales y ordenan las secuencias temporales de cada sociedad. El conjunto de fiestas forma un sistema de ordenación del tiempo y el calendario es la expresión de ese sistema. Como ha dicho Leach. “En el mundo entero, los hombres marcan sus calendarios por medio de fiestas” (Leach 1971: 204).

Las fiestas interrumpen la sucesión lineal del tiempo y establecen períodos y ciclos. Un período comienza y acaba con una fiesta. Desde este planteamiento general de la ordenación del tiempo, las fiestas aparecen especialmente localizadas en y como momentos de transición, lo que se relaciona con una concepción del tiempo festivo como una opción de transformación.¹⁸

Además del tiempo colectivo, externo a cada uno de nosotros, marcamos el tiempo de vida individual por medio de fiestas, desde el nacimiento a la muerte. Es el ciclo de la vida, cuyos ritos festivos son más bien “ritos de paso” (Van Genep, 1986), por medio de los cuales las personas cambian de status.

La magia del tiempo festivo está no sólo en un sistema de ordenación del tiempo, sino también en un sistema de estructuración y reestructuración social.

Cambio y permanencia

Reflejan como los cambios inciden en la fiesta, en la pervivencia y auge de unas frente a la decadencia de otras, el cambio de significado de unos rituales y símbolos

¹⁸ La serie de transformaciones en la fiesta es amplia: repentinos incrementos demográficos, transformación idealizada de los espacios públicos, cambio en los comportamientos y actitudes habituales, abandono del trabajo en un tiempo hábil, dedicación alternativa de ese tiempo a la diversión o al culto, intensificación del consumo, derroche y ostentación, dieta más copiosa y cualitativa, transformación de roles, extensión y activación de las redes sociales, proximidad a los seres sobrenaturales, expresión pública de las creencias comunes, cambios de “status” ..., transformación en suma, de una comunidad dispersa en una comunidad expresa, es decir, congregada, y transformación de una estructura en antiestructura, es decir, en “communitas”. El tiempo festivo es el goce del presente, una liberación del tiempo que transcurre irremediamente, una posibilidad de transformación. (Velasco, 1982: 24)

frente al resurgir o nacimiento de otros. Velasco (1982) señala el cambio a través de las transformaciones que han sufrido los antiguos ciclos festivos junto a la desaparición de rituales y la aparición de otros nuevos, el traslado de fechas y la incidencia de los cambios políticos. Como causas de estos cambios indica un proceso homogeneizador y reductivo, la modernización y secularización, la transformación de la población activa y el despoblamiento de las zonas rurales. Dice que el cambio es complejo y apunta dos tendencias: reductiva y expansiva.

Organización socio-económica

Se señala la incidencia que los grupos sociales tienen en la fiesta a distintos niveles y desde distintas perspectivas, pero el ciclo de fiestas anual es también escenario en el que son protagonistas las categorías sociales más relevantes. En ciertos rituales festivos aparece una redundancia de la estructura social, en cambio, en otras fiestas se produce una desestructuración del orden social siendo más bien la expresión de la antiestructura (Turner: 1988). Y es que “la antiestructura es precisamente activación de la communitas, es decir, la disolución de las diferencias y las posiciones de poder, la liberación de las ataduras sociales y, con ello, la adhesión desinteresada, la vinculación profunda, la igualdad y la solidaridad de todos”. (Velasco, 1982:23)

Así otros autores hablan también de significación social de la fiesta, unas veces como fiel reflejo de la estructura social, otras como negación simbólica de esa realidad social. O bien, se limitan a decir que la fiesta tiene que ver con las características sociales y económicas, que son expresión, a niveles reales y a niveles simbólicos, de la estructura social y de otros factores de los grupos humanos. En otros casos la fiesta no sólo es expresión de igualitarismo, si no que los distintos rituales funcionan como elementos de cohesión y reforzamiento. La inversión y permisividad en la fiesta es un intento de superar, mediante comportamientos simbólicos concretos y específicos, las limitaciones impuestas por el statu quo.

Identidad

El tema de la identificación a través de la fiesta es otro aspecto señalado por los estudiosos. Encuentran que se produce expresión simbólica de identidad, bien como proceso de conferir identidad, bien como reafirmación de la misma, lo que supone el reforzamiento de la cohesión del grupo. La identidad se produce frente a alguien; los elementos que definen esa identidad, definen e identifican un “nosotros”, y a la vez, definen por diferenciación ese “nosotros” respecto de “otros”, los que no son el “nosotros”. En la fiesta existen roles individuales y colectivos y, también, procesos de identidad respectivos; ambos están interrelacionados y se encuentran en el hecho festivo, pero predominan generalmente los colectivos. En los rituales como procesos de identidad reside uno de los efectos fundamentales del permanente potencial social y político que tiene una fiesta.

Simbolismo

El símbolo entendido en su definición tradicional de “cosa que está en lugar de otra o que representa a otra”, es un elemento festivo por excelencia y son numerosos los trabajos que así lo han destacado. Los símbolos festivos, desde esta perspectiva, son abundantes, pues cualquier elemento de la naturaleza puede convertirse en símbolo por asociación con determinados significados más o menos permanentes. Los cuatro elementos básicos de simbolización son el agua, el fuego, la tierra y en menor proporción el aire y están presentes en muchas fiestas. En íntima correlación con éstos se hallan los símbolos emanados del mundo vegetal y del mundo animal. (Prat en Velasco, 1982)

Una forma de hacerlo puede ser agruparla en las distintas disciplinas del área de Ciencias Sociales, como aportaciones de las mismas al conocimiento de la fiesta concreta: la Historia, la Geografía, la Historia del Arte y las otras Ciencias Sociales. La bibliografía que se menciona es básica para abordar la información que aquí se refleja.

Aportaciones desde la historia: datar el personaje y las características de la sociedad de la época; origen y evolución de la fiesta, así como de la ciudad de Madrid y de la sociedad madrileña, centrándose en los tres momentos en que se hace la sincronía: Siglo XIII, Siglo XVII y Siglo XIX, atendiendo a cambios y permanencias.

Aportaciones de la geografía: observar y situar en el material cartográfico propuesto los espacios relacionados con la vida del Santo (nacimiento, actividad, devoción, ...). Así como los espacios relacionados con la fiesta, en el pasado y en la actualidad. Análisis y comentarios de esos espacios.

Aportaciones desde la historia del arte: Recorrido por los espacios, anteriormente trabajados y situados. Estudiar sus características artísticas (Material, forma, estructura, estilo, ...).

Aportaciones desde las otras ciencias sociales: Costumbres y tradiciones relacionadas con la fiesta de San Isidro: la romería y la pradera; la Zarzuela como género musical relacionado con la sociedad decimonónica que celebra y festeja al Santo; el chotis, el lenguaje popular de los chulapos, el organillero y el barquillero, su actualización hoy; elementos de identidad del madrileño: trajes de chulapo/a, de goyesca.

Tratamiento de la información: Ordenación, selección y expresión de la información recogida;

La Fiesta.

Desde 1621 San Isidro es fiesta de precepto en Madrid. Los primeros datos que conocemos de la celebración de una romería junto a la ermita datan de 1575, cuando la Archicofradía Sacramental de San Andrés acordó dar una colación de caridad en la Ermita después de haber celebrado la Santa Misa. El 29 de abril de 1607, un año después de haber sido ampliada la ermita, se reúne el cabildo de la Archicofradía y acuerdan celebrar una procesión anual a la ermita; se acuerda que sea la fecha el día 6 de mayo (hasta 1619 no se establece la festividad el día 15 de mayo). En esta procesión, los cortesanos se juntan en la ermita con los labradores que proceden de Carabanchel en otra procesión, a la que concurren las cofradías de la parroquia de San Sebastián de Carabanchel. El origen de la romería se remonta al siglo XVII cuando los vecinos de Carabanchel (parroquia de San Sebastián) junto con los que salían de San Andrés (Madrid) se juntaban en la ermita del Santo. Se va creando así la tradición de ser éste un lugar de encuentro entre sectores diversos.

Nos consta documentación en la que G. López de Hoyos señala la procesión que se realiza en el mes de mayo. Se parte de la Parroquia de San Andrés y se lleva la imagen del Santo. El día 15 de mayo de 1623 acudió a esta procesión el Monarca. En 1725 Baltasar de Zúñiga, Marqués de Valero, hizo reconstruir la ermita lo que originó que se incrementara el público asistente. Torres Villarroel escribe:

La Corte se despobló,
Marcha la gente a millares
Y como el milagro vió,
Más allá del Manzanares
Todo Madrid se pasó.

La preparación de la romería requería un importante esfuerzo de organización. A mitad del siglo XIX la prensa se hace eco de la importancia de la misma, el *Heraldo* (12 de mayo de 1846) dice:

“Han empezado ya los preparativos en las inmediaciones de San Isidro para la famosa romería. Los pobres de San Bernardino tienen colocadas sus hileras de cajones para las confiterías y las ventas de licores. El Tiovivo ha tomado ya puesto, y en todo el día de hoy quedará corriendo el columpio y el juego de caballos. En la pradera no se ve otra cosa, puestos de buñuelos que trascienden a aceite frito ... “

En la romería no faltaban diversiones, banda de música, fuegos artificiales, bailes, rosquillas, confituras, ... Para que mucha gente pudiera disfrutar de la fiesta, a finales del siglo XIX, concretamente en 1885, se pusieron trenes baratos desde diferentes ciudades del país. Se calcula que unas 15.000 personas llegaron del resto de España a Madrid con motivo de la festividad. A estos se les llamaba los Isidros.

Madrileños y forasteros disfrutaban de la fiesta y como apuntaba W. Ayguals de Izco, a mitad del siglo XIX en su obra: *María o la hija de un jornalero*; gracias a un milagro del santo patrón la igualdad existía una vez al año:

“El día de San Isidro, todo el pueblo de Madrid, se abandona a la romería del santo patrono (...). La muchedumbre pedreste aliábase con predilección a la parte del puente de Segovia. Los puestos de tostaos, higos, pasas, bollos y buñuelos (...). Mil tiendas improvisadas, hasta fondas de campaña, abastecían no sólo de golosinas sino de los más exquisitos manjares a toda aquella inmensa cuanto bulliciosa y alegre multitud (...) ¡Oh glorioso San Isidro Labrador! Sólo vos por un milagro como el de la fuente, podíais hacer que en España la igualdad no sea una mentira siquiera una vez al año”

La romería de San Isidro pervive en la actualidad, aunque haya sufrido transformaciones, pero pervive el espíritu con el que nació: pasar un día de divertimento junto a la fuente milagrosa del Santo Patrón San Isidro.

Este Santo ha pasado de Madrid a otros lugares como un santo agricultor, que incluye la bendición de los campos en el momento de la germinación de los productos sembrados, en el mundo rural. Este aspecto permite un análisis de la vinculación de fiestas y actividades agrícolas.

ANEXOS.

Información para trabajar la fiesta

El tiempo.

El esquema que van a seguir en historia es el siguiente:

🕒 Datar al personaje.

Actualmente San Isidro es un santo muy popular no sólo en Madrid, sino en toda España y en gran parte de América Latina.

Según la tradición popular nace en Madrid en torno a 1080-1082 y murió en esta misma ciudad en 1172, hijo de labradores mozárabes y pudo recibir el bautismo en cualquiera de las parroquias mozárabes de la villa, probablemente en San Andrés. Sus padres le pusieron el nombre de Isidro en honor de San Isidoro de Sevilla, o bien, por ser éste un nombre de origen visigodo muy común entre los mozárabes. Al poco de nacer, en el año 1085, Madrid fue conquistado por el rey cristiano Alfonso VI.

La biografía más antigua sobre el Santo la escribió el franciscano Juan Gil Zamora, conocido como Juan el Diácono, en la segunda mitad del siglo XIII y se guardó durante muchos años en la Parroquia de San Andrés. Juan Gil Zamora fue un franciscano muy culto que colaboró en la corte humanista de Alfonso X. Esta biografía, es posible, que se realizara basada en testimonios directos de personas que habían conocido al Santo. Este códice ha sido la principal fuente de información para conocer tanto la vida como los milagros del Santo, su original se guarda actualmente en el archivo de la iglesia de San Isidro, en la calle de Toledo.

En 1212 apareció su cuerpo incorrupto en el cementerio de la iglesia de San Andrés, siendo trasladado al interior de la iglesia del mismo nombre. Alfonso VIII declaró que fue San Isidro quien se le apareció en la batalla de Las Navas de Tolosa, propiciándole la victoria; desde entonces Madrid declara a San Isidro patrón de la villa. Esta santidad le ha sido conferida a nivel popular. A finales del siglo XIII aparecen representaciones de los milagros realizados, y cada vez es mayor el número de personas que acuden a visitar el sepulcro, dando cuenta de varios milagros.

☉ Siglo XIII. Aquí se hace una sincronía para acercarse a la sociedad de la época.

Ya en el siglo XVI una capilla en la villa y una ermita al otro lado del Manzanares llevan su nombre. San Isidro había sido canonizado por aclamación popular, que era el procedimiento habitual en la Edad Media, pero, a mitad del siglo XVI surgen los primeros problemas con la autoridad eclesiástica, que no considera pertinente la veneración a un santo que no haya sido canonizado por el Papa, además, a partir de Trento, la santidad la concede únicamente la Santa Sede. No debemos olvidar que desde 1561 Madrid era la sede de la Monarquía y lo que aquí ocurría tenía amplia repercusión. Por tanto, a finales del siglo XVI, concretamente a partir de 1589, empezaron los trámites para la canonización, según prescribía la Iglesia, siendo el propio monarca, Felipe II, quien elevó tal demanda a la Santa Sede.

Primero tuvo lugar la beatificación, el 14 de junio de 1619 por el Papa Paulo V.¹⁹ Con este motivo se celebraron fiestas importantes, al año siguiente, coincidiendo con la inauguración de la Plaza Mayor, el día 15 de mayo de 1620. El Padre Ponce expresó así su testimonio de las mismas en la *Relación de las fiestas que se hicieron en Madrid por la Beatificación de San Isidro, Patrón de Madrid*. Biblioteca Nacional de Madrid. (citado por Puñal y Sánchez, 2000:102):

“el júbilo de la villa fue grande y la fiesta duró todo el día. Por la tarde hubo una gran procesión en la que participaron gran número de personas, incluido el monarca. El recorrido fue preparado con arcos triunfales, tal como se celebraban los grandes acontecimientos relacionados con la monarquía. Las órdenes religiosas hicieron sus correspondientes altares en las calles”

siguiendo con el cronista fue la fiesta “de mayor solemnidad que se ha visto en Madrid jamás”

La fiesta continuó los días siguientes correspondientes a la octava del Santo. Todos ellos hubo misa cantada en la Iglesia de San Andrés, acudiendo muchas personas. Simultáneamente se llevaron a cabo una serie de actos: máscaras, fuegos artificiales y un certamen poético en alabanza del Santo en el que tuvo un papel destacado Lope de Vega. San Isidro es fiesta de precepto en Madrid desde 1621.

¹⁹ “Hacemos gracia que el dicho Isidro labrador pueda llamarse Beato, y quede como beatificado a 15 días de mes de mayo (...) en el cual día se celebrará la fiesta de su translación”.

En el mes de junio de 1622 se celebraron en Madrid las fiestas de canonización de San Isidro, al mismo tiempo que las de Santa Teresa de Jesús, San Ignacio de Loyola, San Francisco Javier y el italiano San Felipe Neri.

Tras la canonización de San Isidro se decidió construir una nueva capilla, la de San Isidro, que está junto a la Iglesia de San Andrés. Estas obras se realizaron más tarde y se aprovechó para reedificar de nuevo la Parroquia de San Andrés, siendo inaugurada de nuevo en 1669. El altar mayor de ésta coincidía con el antiguo cementerio y la sepultura de San Isidro donde el presbiterio, señalada con una lápida que decía que “siendo este cementerio estuvo aquí sepultado quarenta años el cuerpo del señor San Isidro, que está agora a mano derecha del altar mayor”. Estaba protegida por una reja pintada de verde que se abría el día de la festividad del santo.

En 1692 la reina Mariana de Neoburgo regaló una nueva caja de madera de nogal en agradecimiento al Santo por devolverle la salud a su esposo Carlos II. Es la que en la actualidad guarda el cuerpo incorrupto del santo.

☉ Dado que en este momento nos encontramos ya con una sociedad urbana, se hace nuevamente una sincronía para reconocer la ciudad de Madrid, ciudad urbana, capital del reino, la corte, etc. También la sociedad del momento, junto a la devoción y popularidad de San Isidro, tanto por el pueblo como por la nobleza.

La iglesia de San Andrés que quedó derruida por los bombardeos durante la Guerra Civil, al reconstruirse, en el lado izquierdo hay una lápida que recuerda el sitio donde estuvo enterrado este Santo, aquel antiguo cementerio de la Parroquia de San Andrés, una de las más antiguas de Madrid puesto que figura en el Fuero de 1202. En 1960 el Papa Juan XXIII nombró a San Isidro patrón de los labradores españoles.

☉ Siglo XIX. Otra vez nos detenemos para reconocer la ciudad y la sociedad, poder contrastar con los dos anteriores, tanto el proceso de formación de la ciudad como la evolución de la sociedad. Se incluyen textos literarios que permiten reconocer ambos y también la celebración de la fiesta.

Cuando muere, 1172, lo entierran en el cementerio de la iglesia de San Andrés, su parroquia. Cuarenta años más tarde, en 1212, aparece el cuerpo incorrupto del santo y lo pasan dentro de la iglesia de San Andrés. Crece su popularidad, es la época de los milagros debidos a su intercesión o a la devoción que le tenía el pueblo. En este contexto, Francisco de Vargas, promueve la construcción de la capilla del Obispo y trasladan a ella su cuerpo.

Conocemos que desde la Edad Media se levantó una pequeña capilla junto a la fuente de Isidro, al otro lado del Manzanares, en tierras que habían pertenecido a la familia de los Vargas. En 1528 la Emperatriz Isabel de Portugal, tras la curación del Emperador y de su hijo Felipe de unas fiebres con el agua de la fuente, mandó construir una ermita ... A lo largo de los años esta fuente y esta ermita dieron lugar a la romería de San Isidro. La fuente todavía conserva un letrero en el que se exponen las propiedades curativas de sus aguas.

En 1619 tuvo lugar la beatificación y en 1622 la canonización. El día 14 de mayo de 1620 la Hermandad de plateros de San Eloy regaló un arca de plata, con una dedicatoria de Lope de Vega, para guardar el cuerpo de San Isidro. Tras la canonización se decidió construir una nueva capilla, la de San Isidro, junto a la iglesia de San Andrés, para guardar exclusivamente el cuerpo del santo.

En la época de Carlos III, con la expulsión de los jesuitas se decidió destinar la Iglesia del antiguo Colegio Imperial de la Compañía de Jesús a San Isidro, pues la

Parroquia de San Andrés apenas tenía espacio. En 1769, el cuerpo incorrupto del San Isidro, fue trasladado junto con el de su mujer a la Real Colegiata de San Isidro, en la calle Toledo, donde permanece en la actualidad, traslado que irritó bastante a la parroquia de San Andrés.

Al comparar los dos mapas topográficos aparecen dos elevaciones significativas: la del Alcázar y la de las Vistillas. De una a otra transita el Santo y se pueden trazar los itinerarios que seguiría para ir a rezar, a primera hora, y para desplazarse, después, a la zona rural. Lugares de sus itinerarios entre estas dos elevaciones son: La Almudena (iglesia), la calle Cuesta de la Vega, San Andrés (iglesia), casa de Iván de Vargas y la otra casa del mismo, donde se sitúan las cuadras.

BIBLIOGRAFÍA

- BONET CORREA, A. (1984): *Iglesias madrileñas del siglo XVII*. Madrid, CSIC
- COLOMER, J. (1987): *Fiesta y escuela. Recursos para las fiestas populares*. Barcelona, Graó
- DELEITO Y PIÑUELA, J. (1988): *...También se divierte el pueblo*. Madrid, Alianza.
- FERNÁNDEZ, A. (Dir.) (1993): *Historia de Madrid*. Madrid, Complutense.
- GAIRIN, J. y otros (1983): *Fiestas populares en la escuela*. Madrid, Humanitas.
- GEA ORTIGAS, I. (1999): *La Almudena y San Isidro, patronos de Madrid*. Madrid, La Librería.
- JULIA, S.; D. RINGROSE y C. SEGURA (1995): *Historia de una capital*. Madrid, Alianza
- LISÓN TOLOSANA, C. (1983): *Antropología social y hermenéutica*. Madrid, F.C.E.
- LÓPEZ GÓMEZ, A. (1993): "Los factores geográficos naturales" en FERNÁNDEZ GARCÍA, A. (director) (1993): *Historia de Madrid*. Madrid, Complutense
- MONTERO VALLEJO, M. (1992): *El Madrid medieval*. Madrid, El Avapiés
- MONTOLIÚ CAMPS, P. (1990): *Fiestas y tradiciones madrileñas*. Madrid, Silex
- JULIÁ, S.; RINGROSE, D. y SEGURA, C. (1995): *Madrid. Historia de una capital*. Madrid, Caja Madrid y Alianza
- PRATS, Llorenç. (1997): *Antropología y patrimonio*. Barcelona, Ariel.
- PUÑAL, T. y SÁNCHEZ, J. M. (2000): *San Isidro de Madrid. Un trabajador universal*. Madrid, La Librería.
- RÉPIDE, P. de (1995): *Las calles de Madrid*. Madrid, La Librería
- VALCÁRCEL, R. y ÉCIJA, A. (1997): *Fiestas tradicionales madrileñas*. Madrid, La Librería.
- VELASCO, Honorio. (edi.) (1982): *Tiempo de fiesta*. Madrid, Tres-catorce-dieciséte.
- CARTOGRAFÍA:
- Primera hoja de Madrid, nº 559, Escala 1:50.000 (publicada en 1875) del Mapa Topográfico Nacional de España. Reproducción de 1982
 - Plano de Madrid y Extrarradio, Escala 1:15.000, Madrid, Almax editores

USO DIDÁCTICO DEL LEGADO HISTÓRICO CONSERVADO EN LOS ARCHIVOS.

Antonia Fernández Valencia
anferva@edu.ucm.es

Félix González Marzo
fgm@edu.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

La comunicación que presentamos está íntimamente ligada a nuestra relación personal e investigadora con la ciudad de Cuenca que hoy acoge este Simposio. Aquí hemos encontrado gran parte del patrimonio documental que ha servido de base a nuestro trabajo historiográfico y didáctico, y es a éste último al que dedicamos esta comunicación, que tiene tres partes diferenciadas:

1. Justificación del uso de los documentos archivísticos en las aulas de historia.
2. Presentación de modelos de trabajo de conceptos básicos de tiempo histórico a través de documentos seleccionados.
3. Ejemplos de cómo pueden introducirse situaciones y conceptos de tiempo histórico a través de una selección de tipologías de causas o situaciones reflejadas en los instrumentos de catalogación (catálogos, inventarios, fichas...).

Con estos modelos pretendemos crear *situaciones didácticas* que provoquen y permitan al alumnado reflexionar y formular hipótesis, desarrollar un pensamiento autónomo, generador de conocimiento histórico y, al tiempo, suscitar una identificación empática con los problemas de las sociedades objeto de estudio. Ambos modelos de trabajo se presentan como alternativas complementarias y no excluyentes, adaptables a las necesidades y posibilidades del profesorado y el medio en el que desarrolle su actividad.

Antes de entrar en el desarrollo del trabajo es oportuno presentar unos supuestos previos:

A/ El uso de documentos es importante por su funcionalidad didáctica, pero es importante por el propio conocimiento de este patrimonio documental. Su valoración favorecerá su conservación.

B/ No hay que olvidar que el documento que utilizamos es un producto social que se elabora en un contexto cultural e histórico concreto. Tiene o puede tener una intencionalidad que debe ser considerada para la validación del documento como fuente de su tiempo.

C/ Nuestra proposición no es tentativa, no es de las que se constriña a una mera proposición en una línea de innovación didáctica, sino que es un proyecto elaborado, desarrollado y evaluado en su aplicación en nuestras aulas universitarias, tanto en los planes de estudio de Magisterio, como a través de un programa de doctorado.

D/ La propuesta es generalizable a otros documentos patrimoniales (patrimonio monumental, urbanístico, cartográfico, hemerográfico, paisajístico, iconográfico...) en los diferentes niveles del sistema educativo.

I. Los documentos archivísticos en las aulas de Historia.

La propuesta de una utilización más o menos asidua, pero siempre sistemática, de fuentes documentales escritas de archivos históricos locales y provinciales en los niveles educativos de la E. Primaria y Secundaria, tiene como objetivo básico presentar un modelo de utilización de las fuentes primarias que ayude a la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos y procedimientos implicados en la Historia y las Ciencias Sociales marcados en los diseños curriculares en los diferentes niveles del sistema educativo. Con ambos aprendizajes, y con el desarrollo de determinadas metodologías de trabajo en el aula, irán inevitablemente unidos aprendizajes de tipo actitudinal. Además permitirá al alumnado familiarizarse con un tipo de fuentes documentales a través de las que puede asomarse a determinados aspectos de la vida cotidiana de las sociedades históricas y a instituciones públicas frecuentemente desconocidas o ignoradas.

Antes que nada, hay que desterrar definitivamente la imagen de unos archivos históricos arcanos e inaccesibles que todavía pervive como herencia de las viejas concepciones heurísticas y hermeneúicas de la Historia, y superar la idea limitadora que únicamente considera competentes para trabajar con fuentes documentales a los investigadores expertos. Esta necesaria desmitificación de los archivos no alberga, ni en el fondo ni en la forma, pretensión alguna de suplantar la labor de los investigadores, ni constituye una desconsideración hacia ellos; muy por el contrario, apreciaremos más la importancia de lo que hacen. Nos proponemos, sencillamente, seguir contribuyendo en la línea de acabar con el desconocimiento que aún existe del archivo histórico en el campo de la docencia, acercándolo al aula. Y para ello es preciso que el profesorado asuma que, dentro de unas determinadas condiciones, es perfectamente accesible para el alumnado.

Claro está que, dadas las características de un archivo histórico, no consideramos necesario ni oportuno que el alumnado de un curso o aula entera pueda trabajar simultáneamente con fuentes dentro del mismo. Mas bien, hay que plantear el trabajo con documentos archivísticos a partir de una inicial visita programada del grupo al archivo para tomar contacto con él: visitando sus instalaciones, conociendo sus características y funciones, aproximándose a algunos fondos documentales que puedan resultar más atractivos o relevantes, de acuerdo con el perfil (nivel) educativo de que se trate. Independientemente, el profesorado habrá seleccionado de entre los fondos y series documentales algunos documentos que se ajusten a los objetivos que haya establecido, a tenor de lo que interese más o vaya mejor con su diseño curricular, para trabajarlos en el aula.

Una vez seleccionados los documentos, las transcripciones pueden presentarse en su lenguaje o en el lenguaje actual, en función del nivel académico del alumnado, lo que no excluiría que dejemos de tomar en consideración las expresiones y términos en desuso, porque también propugnamos que utilicen simultáneamente el documento original reproducido mediante alguno de los sistemas existentes. Los anacronismos, tan perceptibles en el documento, permiten abordar una primera labor de forma inmediata: trabajar la noción de cambio a través del lenguaje escrito.

Si el alumnado participa directamente en el trabajo de construcción de la Historia a través de la utilización de fuentes primarias, será más fácil que identifique las diversas variables de lo social y que comprenda la multicausalidad y el relativismo del conocimiento histórico. Por otra parte, se ampliará su capacidad de pensar desde la óptica de las ciencias referentes implicadas en el proceso estudiado, y para entender a

sociedades de otros tiempos u otras culturas puesto que el contacto directo con “sus palabras y pensamientos” favorecerá procesos empáticos y, lo que también es importante, se desarrollará su autonomía intelectual y personal para tomar decisiones en las situaciones en que reconozca como miembro de un cuerpo social determinado. No hay que olvidar que el debate sobre realidades del pasado puede dar las claves para analizar e interpretar una situación en el presente.

Este punto de partida supone haber realizado una serie de opciones:

En primer lugar, una opción de Historia: ¿Qué es para nosotros la Historia, a qué nos referimos cuando hablamos de ella?

En segundo lugar, una opción de enseñanza: ¿Qué enseñar de la Historia y cómo hacerlo?, ¿qué papel ha de tener el alumnado y el profesorado en este proceso? En la segunda opción está implícita una tercera, o al menos debe estar contemplada, puesto que va a condicionarla: Qué funciones creemos que ha de cumplir esta disciplina en la formación del alumnado de enseñanza obligatoria.

A estas opciones, que condicionarán necesariamente, de forma consciente o inconsciente (lo cual resultaría ciertamente grave), cualquier opción curricular, el profesorado deberá incorporar otros elementos como factores potencialmente modificadores: aquellos que están en relación con el medio en el que se realiza el proceso de enseñar y aprender, en tanto en cuanto el medio, en su más amplio sentido, es un *proveedor de experiencias* y, por tanto, de conocimientos de diverso tipo; si queremos y esperamos que nuestro proyecto sea realmente operativo y eficaz, útil para el desarrollo de capacidades y ampliación de conocimientos de nuestro alumnado, debemos conocer también sus puntos de partida, es decir, la experiencia que tiene en aprendizaje de conceptos y procedimientos históricos: no sólo qué contenidos ha trabajado en los cursos previos, sino cómo han sido trabajados y que “huellas” del conocimiento histórico le han dejado. El medio puede ser, además, el referente obligado, o al menos privilegiado, de los trabajos derivados del uso de fuentes de archivos municipales y provinciales que propugnamos, incorporando de esta manera a su dimensión temporal diferentes niveles de su historia: protagonismos, formas de vida cotidiana, relaciones entre grupos e individuos (dependencias, conflictos, jerarquías, acuerdos...), instituciones, creencias, educación, preocupaciones, problemas y alternativas de resolución, etc.

Este recurso documental se convierte así en un maravilloso instrumento para desarrollar capacidades empáticas, para ayudar a penetrar en la realidad de las gentes del pasado y entender mejor sus comportamientos y, a la vez, se pueden descubrir muchas realidades de nuestro tiempo (ferias, fiestas, tradiciones, nombres de calles o “lugares”, tipología de edificios, estructuras urbanas, etc.) como pervivencias o continuidad del pasado.

Aparece así otra dimensión didáctica del medio: la posibilidad de establecer comparaciones entre el pasado y el presente para detectar cambios y permanencias que, al intentar explicar, al convertirlas en un problema a resolver, nos permiten entrar de lleno en la dinámica de aplicación de una metodología histórica que desarrolle procedimientos de formulación y comprobación de hipótesis y, al tiempo, nos conduzca a las conclusiones que para esa o similar problemática ha establecido la historiografía.

Nuestro objetivo no es, pues, desarrollar exclusivamente conocimientos de tipo procedimental de análisis de fuentes; tampoco limitar los problemas históricos a la realidad que pueda ofrecer el pasado más o menos “rico” de nuestra localidad. Por el contrario, consiste en aprovechar la riqueza documental y “vivencial” que puede ofrecer el medio (su presente, el pasado que aparece en los testimonios que han quedado de él

registrados documentalmente por vía institucional) para iniciar al alumnado en los procedimientos y conceptos básicos de la Historia, sin discriminar ninguna de las variables que vayan ligadas a la dimensión de la vida en sociedad.

¿Cómo no pensar, además, en la función de acercamiento al medio que puede cumplir el trabajo con estas fuentes que hablan "de lo suyo", de su tierra y sus gentes, de su plaza, su iglesia, su parque...?

Estos documentos pueden cumplir otras funciones, no menos importantes, en la formación histórica del alumnado: pueden ayudar a tomar conciencia del pasado como transmisor de conocimientos de manera consciente, pero también inconscientemente, es decir, de forma absolutamente involuntaria, así como a tomar conciencia de la preocupación de las colectividades humanas para conservar los documentos relativos al pasado. Este aspecto, prolongado o derivado a otros tipos de documentos, nos sitúa ante el tema de conservación del patrimonio, que constituye un objetivo primordial en los diferentes niveles del sistema educativo, y cuya importancia se agranda cuando pensamos en la destrucción de patrimonios que se ha llevado a cabo en tiempos no muy lejanos.

Trabajar con documentos de tiempos cercanos sobre temas en los que la familia, por ejemplo, puede opinar, contribuirá también a que el documento escrito se desmitifique; es decir, a que se acepte la duda sobre su veracidad, lo que contribuirá a desarrollar el sentido crítico a través de los análisis de validez documental. Esta tarea pondrá necesariamente al alumnado ante el proceso de "construcción" del conocimiento histórico y ante la evidencia de su posible relativismo, en el sentido de inacabado y revisable.

En consecuencia, a medida que se ponga de manifiesto la ausencia de verdades absolutas y acabadas, se desarrollará una incitante necesidad de buscar justificaciones suficientes a las afirmaciones rotundas en historia y, obviamente, en otros niveles de la ciencia y de la vida. El sentido crítico deberá trascender a su formación personal e incorporarse como una actitud intelectual vital.

II. MODELOS DE TRABAJO. DEL DOCUMENTO A LOS CONCEPTOS DE TIEMPO HISTÓRICO EN EL ANÁLISIS HISTORIOGRÁFICO.

Este modelo de trabajo se desarrolla con tres documentos. En el primero se abordan variables, digamos "clásicas", en el análisis histórico estructural: las cronologías y duraciones, lo político, lo económico, lo social., a través de una secuencia sistematizada. En el segundo y tercero se ha preferido no repetir la secuencia, en aras de la brevedad, puesto que como modelo de procedimiento ya se ha explicitado y, en cambio, se indican otros enfoques bajo nuevas variables de vida cotidiana: cultura material, relación interpersonal, conflicto-convivencia, organización espacial, etc..

Documento 1. Protocolos notariales de Elías Conchuela. Legajo 2581. Poder a pleitos de represaliados por liberales. Año 1824. Archivo Histórico Provincial de Cuenca (AHPCu).

Transcripción:

"En la villa de Belmonte a viente y siete de Abril de mil ochocientos veinte y cuatro: Ante mi el Escribano y testigos, José López Resa, Florencio González, Lucas Sánchez Pinedo, Casimiro Grande, Gregorio Zori, Román Motos, Francisco Lucas, Eusebio José Villena, Juan Antonio López, Francisco Antonio Gómez, Domingo Parra,

Faustino Villanueva y Antonio Delgado, vecinos de ella a quienes doy fe conozco, juntos, y de una conformidad dijeron: Que por el Sr. Alcalde mayor de esta villa, y por el Oficio del presente Escribano se está siguiendo causa contra ellos suponiendo haber cantado canciones en favor de la abolida Constitución, y haber alterado la tranquilidad pública de esta villa en la noche del diez y seis, y mañana del diez y siete de Agosto último, de cuya causa se les ha conferido traslado en el día de ayer, y para evacuarlo por medio de persona de esta vecindad Otorgan que dan todo su poder cumplido el cual por derecho se requiere y es necesario para valer a D. Antonio Jareño de esta vecindad especial y para que en su nombre y representación comparezca en el Juzgado de dicho Sr. Alcalde mayor y recibiendo la causa de que va hecha mención, en su vista solicite se les absuelva de la culpa y cargo que se les hace, se les resarza de los daños y perjuicios que han experimentado en la larga prisión que han sufrido, con expresa condenación de costas a quien haya lugar, y demás pronunciamientos oportunos al desagravio de su opinión mancillada, y hasta que así lo consiga haya y presente los pedimentos, requerimientos, protestas y súplicas que estime oportunas y en prueba o fuera de un término la suficiente de testigos e instrumentos, tache y contradiga lo de adverso, recuse, jure, dé y justifique las causas, apartándose de las tales recusaciones...."

* * *

Secuencia de trabajo:

A. El documento se inserta en un período histórico, con determinadas acotaciones cronológicas, referencias espaciales, hechos y procesos históricos, cuyas variables clásicas pueden organizarse en torno a:

a/ Conceptos clave: Absolutismo. Liberalismo.

b/ Tiempo: 1808 - 1833 (siglo XIX)

c/ Espacio:

c1/ Ambito inmediato de los documentos: Belmonte, Cuenca, Provincia de Cuenca.

c2/ Espacio aludido en el mismo: Castilla, España.

d/ Hechos y procesos: Guerra de Independencia, Cortes de Cádiz, Restauración absolutista, Trienio liberal, Década ominosa.

Otros hechos: Represión.

B. Desde otra perspectiva, el documento permite abordar el estudio de nuevas variables: la represión política bajo la perspectiva de una historia de "los de abajo", de los protagonismos colectivos.

C. El documento permiten formular preguntas dirigidas a la naturaleza y carácter del texto, a la comprensión de los contenidos del mismo y su enfoque, a establecer relaciones espaciales, temporales, causales...), a captar los modelos interpretativos de los acontecimientos y de los procesos históricos, y a establecer comparaciones entre presente y pasado o entre hechos análogos.

D. CRONOLOGÍA Y PERIODIZACIÓN:

- Trabajar eje cronológico. Situar los documentos en:

Sincronía: Procesos de instauración liberal y restauración absolutista en Europa.

Diacronía: (Siglo XIX): Absolutismo, Revolución francesa, Guerra de Independencia, Cortes de Cádiz, Restauración absolutista, Trienio Liberal, Década "ominosa",

E. DURACIONES. CAMBIO Y CONTINUIDAD:

Acontecimientos: Los hechos narrados en el texto:

- Empatía: Represión.

Coyuntura: Crisis políticas internas, crisis de ciclo económico, procesos de involución social..

Estructura:

- Transformaciones en las estructuras políticas, sociales y económicas. El cambio de la sociedad estamental al liberalismo a través de la Constitución de Cádiz: La soberanía popular y el sufragio censitario.

- Permanencia de la religiosidad: la religión preside todos los niveles de conducta social, desde el poder político hasta la vida cotidiana.

F. CAUSALIDAD:

- Transformaciones políticas y jurídicas de carácter liberal (reformista o revolucionario, según distintas interpretaciones historiográficas) que tratan de modificar las estructuras sociales.
- Reacción absolutista, conflictividad social e inestabilidad política, y, finalmente, desafección campesina hacia la causa liberal.
- Todo ello, a su vez, ha de ponerse en relación con la Restauración absolutista en Europa (Santa Alianza) que conduce a la intervención militar exterior. En definitiva, establecer niveles de relación causal entre hechos y procesos políticos, económicos y sociales.

G. PROYECCIÓN DEL PASADO SOBRE EL PRESENTE Y EL FUTURO:

Sufragio censitario/ Sufragio universal(masculino y femenino): Participación ciudadana. Derechos y libertades de la persona. Represión.

H. RELATIVISMO DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO.

Interpretaciones historiográficas sobre el proceso histórico referido. Controversia acerca de si hubo o no revolución burguesa en España.

I. LÍNEA DE ESTUDIO COMPLEMENTARIO (INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN):

Evidentemente, requeriría el manejo de más documentos (lo que no entraña mayor dificultad), si bien convendría manejar un número reducido de factores y variables a considerar, y acotados en un período cronológico significativo. A título meramente indicativo podríamos examinar:

- Nivel de participación de los distintos grupos sociales en la vida política a partir de la instauración del liberalismo, y especialmente de la burguesía y sectores populares en una localidad o comarca determinadas. Cabe decir que las personas perseguidas que se citan en el documento, son exponente arquetípico (a escala comarcal) de una burguesía comercial y administrativa.
- Qué papel desempeñaron los eclesiásticos y los nobles de la zona durante el Trienio Liberal y en qué medida se adhirieron a una u otra causa (liberalismo o absolutismo) antes y después de 1823.
- ¿Favoreció la reforma tributaria al campesinado, o lejos de ello, contribuyó a empobrecerlo porque le obliga a pagar sus impuestos en dinero y para ello tenía que vender barato?

- Investigar la evolución de los precios de los productos agrarios en una localidad en un período determinado.

Además de formular hipótesis, generales o particulares, para iniciar al alumnado en la práctica investigadora, resulta eficaz iniciar la labor meditante el proceso de falsación-verificación de tesis aceptadas por la comunidad científica, del tenor de las siguientes:

- El nuevo sistema de representación, aunque censitario, permite el acceso de los grupos sociales (burguesía, propietarios agrícolas, sectores populares, en general) al gobierno de los municipios y a su representación en las Cortes.
- La Iglesia, estamento privilegiado del Antiguo Régimen, se opuso al liberalismo porque los medidas programadas por este atacaban el poder económico de la Iglesia, suprimiendo la percepción de unos tributos religioso/señoriales como eran los diezmos, expropiando los bienes de algunas instituciones eclesiásticas y dictando normas para impedir que siguieran acumulando nuevos bienes por compra o donación. Así mismo, las jerarquías eclesiásticas perdían la preeminencia política y social que habían gozado en el Antiguo Régimen.

Documento 2. Expedientes de Hacienda. Legajo 176. Autos de denuncia por roturación de una dehesa. Año 1785. AHPCu.**Transcripción:**

“Ilmo. Sr. (Ilustrísimo Señor)

Señor

En desempeño de la Real Jurisdicción que regento y en cumplimiento de las Reales Ordenes: Remito a V.S. Ilmo. los adjuntos autos de denuncia que se han formado contra varios vecinos de esta dicha villa, sobre haber descujado y arrompido en la dehesa carnícera de la misma, los cuales dichos vecinos habiendo ganado provisión del auto y señores del Supremo Consejo Real de Castilla, para que por ahora se mantuvieren con las tierras roturadas y descujadas, y que no volvieren a descujar ni roturar, no quieren escarmentar; y así V.S. Ilma. tome la providencia que tenga por conveniente en inteligencia de que por más que hago no puedo contener el que la descujan y arrompan, como que la mayor parte la tienen ya laborizada. Lo que pongo en la superior noticia de V.S. Ilma. para que le conste y en tiempo alguno se me haga cargo de ello, del recibo de esta espero me dé aviso V.S.I. para mi inteligencia.

Ntro Señor guíe y prospere dilatada vida en su mayor grandeza m.a. Hontanaya, Diciembre 28 de 1785.

Firma rubricada: Don Josef Baltasar Ayala.

Ilmo. Señor Marqués de Contreras.

He visto los autos que con carta de 28 de Diciembre próximo me remitió la Justicia de esa villa formados contra varios vecinos de ella por los roturados, descujes y arrompimientos que en su dehesa carnícera han ejecutado: En cuya inteligencia los devuelvo a vuesamerced para que inmediatamente reduzcan a prisión a todos los que resultan reos, les embarguen sus bienes, hagan culpa y cargo, y que estando aseguradas las multas del juicio y evacuadas sus confesiones, los pongan en libertad, les den traslado con término perentorio de tercero día, para que digan y aleguen lo que a su derecho convenga, y que así fenecida la causa sumariamente la determinen vms. (vuesas mercedes) y me consulten la sentencia que dieren con los autos antes de hacerla saber a las partes para aprobarla o enmendarla según su mérito, y al recibo de esta y quedar en su inteligencia para su cumplimiento, me darán aviso.

Dios guarde a Vms. m.a. Rtda. (Remitida) a 7 de Marzo de 1786. Sres. Alcaldes ordinarios de la villa de Hontanaya."

Secuencia de trabajo:

- A.** El documento permite integrar nuevas variables interdisciplinarias relativas a:
- Localización, distribución y organización espacial.
 - Las relaciones persona-medio.
 - Relaciones sincrónico-diacrónicas en la evolución histórica del espacio como consecuencia de las interacciones entre elementos y factores medioambientales y los humanos.
 - Ordenamiento legal, procedimiento judicial. (Transgresiones).
- B.** El documento facilita el análisis multicausal:
- Análisis de factores y procesos que interactúan en la configuración de paisajes, explotación humana de los recursos (y reparto), características y tendencias demográficas ligadas a ellos, organización económica, política y social...
 - Evolución (cambio y continuidad) de sociedades históricas en los ámbitos provincial, castellano y español en relación con la actividad económica (agrícola) basada en garantizar la subsistencia. Condiciones de vida material del campesinado.
- C.** Relativismo del conocimiento histórico:
- Plantea una revisión de las tesis aceptadas por la comunidad científica, que vinculan el proceso de deforestación, fundamentalmente a la desamortización y el consiguiente incremento de la superficie cultivable, presión demográfica, todo ello a partir de la 2ª mitad del siglo XIX. Contrariamente, tienen escasa consideración a otros factores económicos y demográficos anteriores (último tercio del siglo XVIII), que contribuirían a explicar la puesta en cultivo de masas de suelo con una importante cubierta vegetal, en situaciones semejantes a la que plantea el documento.

Documento 3. FONDO DE BENEFICENCIA. Memorial de la Casa de niños y niñas enmendados. Año 1775. A.H. DIPUTACIÓN DE CUENCA.

Transcripción:

"Principio y motivos que ha tenido la Casa de niños y niñas enmendados fundada a esfuerzos de la caridad del Sr. Dn. Antonio de Palafox, Dignidad de Arcediano titular de la Santa Iglesia de la Ciudad de Cuenca.

No contento ni sosegado el celo de este señor con haber a sus expensas y fatigas levantado en esta ciudad de Cuenca la Fábrica de Tejidos, bayetas finas, barraganes y alfombras exquisitas, de que hace un debido elogio (a pesar de su modestia) el autor de la industria popular, y en la cual se promete Cuenca muy en breve un cumplimiento cabal de la venturosas esperanzas que ya mira con mucho adelantamiento. Porque viendo el extravío de muchos niños y niñas, que poco adictos a la sujeción y trabajo, desertaban cada día de la Fábrica, introdujo pretensión dicho señor Palafox con el Excmo. Sr. Dn. Miguel Muzquiz, para disponer un apartado en la Casa de la Moneda destinada para hospicio, y habiéndole obtenido, puso a la dirección y cuidado de una juiciosa Maestra

cierto número de niños y niñas, que van expresadas, prosiguen en su enseñanza, y sin necesidad de calabozos ni cepos, se facilita su enmienda. La reclusión de estos niños se hace con la intervención de la Justicia Real, y informes de los Maestros de la Fábrica, y previo aviso a los padres o interesados en ellos: y esto que en los principios parecía una dura servidumbre, es en el día de mucha satisfacción para todos, lo que comprueban las muchas solicitudes y empeños que hacen algunos padres para la colocación de sus hijos en dicha casa.

Para el aseo y buen tratamiento de los niños y surtirlos de todo lo necesario está asociado con el señor Palafox otro sacerdote con cuya oportuna providencia salen en poco tiempo para la casa de la Fábrica dóciles, humildes y aprovechados en la disciplina de que son capaces en su corta edad.

Los caudales con que se vitaliza y fomenta esta casa son la caridad y la misericordia del Ilmo. Sr. Dn. Sebastián Florez Pavón, dignísimo Obispo de esta ciudad, quien concurre con mano liberal con libra y media de pan para cada uno de los individuos de ella, y alguna ropa para vestirlos, el sobrante de la renta del Sr. Palafox, las limosnas de algunos Sres. Eclesiásticos y el producto de los trabajos hechos por dichos niños. Con todo lo cual se les acude con un decente mantenimiento y vestido, se paga a los Maestros, portero y mandadera, y si tuviese efecto la representación que tiene hecha al Consejo el Sr. Dn. Francisco Javier Machado, Intendente de esta Provincia y Superintendente de sus Fábricas, u singular protector de sus aumentos de que se agreguen y apliquen a dichos niños algunas Multas y penas se podrá mantener mayor número de ellos, y ser un pequeño hospicio interín se perfecciona el principal.

Trabajos que han adeudado los niños y niñas desde 19 de Dic. De 74 hasta 1º de Agosto de 75=

	Libras	Madejas	Valor
Han hilado de "Berbín"	1.844	1.730	1.204,20
Han hilado de "Trama"	412	426	354,00
Han "desmotado"	36	--	11, 24
			1.570,10

Gastos que han hecho con los niños del Hospicio desde 8 de Dicbre. De 1774 hasta 1º de Agto. de 1775.

Resumen de las Limosnas que han dado los Sres. que han dado los Sres. Que abajo se expresan		Cargo de limosnas pecuniarias y otros trabajos	Resumen
El Ilmo. Sr. Obispo en pan.....	2.548	Importan las limosnas pecuniarias y trabajos	2.473
El Sr. Dn. Antonio Palafox en camas..	301	Descargo	
Dicho Sr. En tornos.	330	Salario de Maestra	468
Dicho Sr. En cecina.	304	Salario de mandadera	234
El Sr. Dean en gergones.	250	Gastos diarios y menudos	2491
El Sr. Zecereda en vestidos	1.675	Arroz y judías	1100
El Sr. Lezaun en mantas	1.100	Almorta y patatas	369
El Sr. Michelena en sayas	210	Aceite, pescado y otras dos cortas partidas	172
Dicho -Sr. En dinero	301	Este es el resumen de la cuenta que por mas extenso tiene formada	138
El Sr. Valle en dinero.	602		
Importan las limosnas.....	7.621		
Los trabajos.....	1.570		
Todo.....	9.191		18

		el que cuida de esta obra pía	
--	--	-------------------------------	--

Entraron los niños en 11 de Dobre. De 1774.

Salieron enmendados para la fábrica	Niños	Edades	Naturalezas	Padres	Maestros
	Ramón Vallejo	13 años	Cuenca	Diego Vallejo	Sebastián Bermejo
	Felipe Gualda	11 años	Cuenca	Nicolás Gualda	Y Manuela de Luz
	Manuel Medina	14 años	Cuenca	Simón Medina	
	Domingo Bujero	11 años	Valdemeca	No se sabe	
	Diego de la Fuente	11 años	Cuenca	Antonio Fuente	
	Felipe Molinero	11 años	Cuenca	Lucas Molinero	<u>Porteros:</u>
	Francisco Medina	11 años	Atalaya	Isidro Medina	Agustín Lucas y María Sanz
	Antonio Manzanares	10 años	Sisante	Manuel Manzanares	
	Juan Martez	9 años	Valparaiso	Juan Martez	<u>Maestro de Primeras Letras:</u>
	Abarca	12 años	Valdemoro	Abarca	Antonio Gill
	Antonio Cuesta	8 años	Expósito.	Felipe Cuesta	
Enmendado	Matías Velasco	13 años	Pedro Muñoz	Antonio Velasco	
Enmendado	Antonio Terzaga	12 años	Cuenca	Pedro Terzaga	
Enmendado	Bernardo de la Cruz	17 años	Altarejos	San Julián	
Enmendado	Juan Villegas	12 años	Sisante	Cristino Villegas	
	Narciso Francés	15 años	Cuenca	Francisco Francés	
	Félix Pérez	15 años	Cuenca	Manuel Pérez	
	Joseph Martínez	13 años	Cuenca	Juan Martínez	
	Joseph Moreno	13 años	Cuenca	Francisco Moreno	
	Miguel Mariano	13 años	Cuenca	Manuel Mariano	
	Matías Martínez	13 años	Cuenca	Juan Martínez	

Las muchachas o niñas entraron en la casa del Hospicio a 18 de Mayo de 1775.

Niñas	Edades	Naturalezas	Padres
Micaela Salazar	17 años	Cuenca	Julián de Salazar
Nicolasa de Nieva	18 años	Honrubia	Andrés de Nieva
María de Nieva	14 años	Honrubia	Andrés de Nieva
María Velasco	13 años	Valdemoro	Antonio Velasco
María Gill	16 años	Albaladejo	Francisco Gill
Teresa Morillas	18 años	Pozo Rubio	Antonio Morillas
María Lázaro	12 años	Cuenca	Domingo Lázaro
Josefa Ibañez	14 años	Villn ^a .	Bernardo Ibañez
Joaquina González	16 años	Alcorón	Juan González
Ana M ^a García Gill	20 años	Cuenca	Cristobal Gill
	14 años	Bes	Manuel Bujeda
	15 años	La Huerta Ob.	Bernardo Ibañez

	María Bujeda		Villn ^a .	
	María Ibañez		Alcorón	

Posibilidades de utilización del documento:

A. Algunas variables, entre otras más, que pueden plantearse a la luz del documento:

Formas de vida cotidiana y cultura material:

- Manufacturas: condiciones de trabajo en las manufacturas textiles, y específicamente el trabajo infantil.
- Pobreza y caridad: instituciones de asistencia social. Pobreza y marginación.
- Marginación social e inserción laboral. Los ilustrados y la educación.
- El trabajo infantil, el trabajo de la mujer.
- La alimentación.
- La moneda.

III.- DE LA CASUÍSTICA EN SERIES DOCUMENTALES A SITUACIONES Y PROBLEMAS DE LAS SOCIEDADES DEL PASADO.

Este apartado tiene como finalidad presentar cómo los catálogos, inventarios, y las propias fichas de catalogación de los archivos, pueden ser un material de uso didáctico en tanto en cuanto la selección de una determinada casuística nos permite entrar en situaciones o problemáticas del pasado facilitando la empatía con las mismas – en tanto en cuanto nos presentan a gente concreta en situaciones concretas-, así como con cambios y permanencias respecto a nuestro presente. Los casos seleccionados actúan didácticamente como un punto de apoyo sobre el que “despertar” los conocimientos del alumnado, facilitarle la relación de variables y la formulación de hipótesis, así como para abrir las puertas al estudio de alguno de los conceptos que la selección de variables permita. El modelo, utilizado ya en la investigación para formular características de algunas variables de lo social, tiene una gran potencialidad didáctica en función de que las variables seleccionadas sean adecuadas a los currículums de los diferentes niveles del sistema educativo y al nivel experiencial del alumnado.

Cuadro 1: Causas judiciales por indicios de prácticas religiosas no consentidas.

Catalina de la Parrilla, difunta, mujer de... Cuenca, 1490. Judaísmo. Relajada.
Mencia, mujer de Pedro Sánchez, Sigüenza, 1492. Judaísmo. Absuelta.
Pedro Martínez, clérigo. Vindel, 1516. Judaísmo. Absuelto
La mujer de Miguel de Peralta, sastre. Sigüenza, 1547. Mahometismo.
Pedro, morisco del reino de Valencia. Altea, 1592. Mahometismo
Antonio Roca, francés y su mujer Margarita Montes, Cuenca, 1560. Luteranismo.
Esteban Jamete, entallador y pintor francés. Cuenca, 1558. Luteranismo

Conceptos: Judaísmo, mahometismo, luteranismo.

Diversidad de creencias y prácticas religiosas en la España Moderna

Intolerancia religiosa: ¿Religión “oficial”? ¿Quién marca la ortodoxia?

La Inquisición: Organización y funciones.

Cuadro 2: Causas seguidas por manifestar opiniones contrarias al discurso admitido.

Catalina Martínez e Isabel Castillo. Huete, 1560. Dudas en materia de fe
Juan Ximénez, La Roda, 1556. Palabra contra la Inquisición
Guiomar, hija de Pedro Albornoz, morisca, Huete, 1524. Palabras heréticas.
Martín, esclavo del sr. Licenciado Ramírez, provisor, morisco. Cuenca, 1527. Palabras contra la fé.
Entre las palabras contra la fe figuran haber dicho:
"Las bulas es un sacadineros" (1565)
"Más quiero ser judío que cristiano viejo, porque no tienen de comer si no es los judíos" (1565)
"Si no fuera por fuerza no confirmara a sus hijas" (1565)
"Las misas no aprovechaban a su madre" (1565)
"Quería más estar con una mujer hermosa en el infierno que no estar con una fea en el cielo" (1567)
"Que todos los días hablaba ella con el demonio" (1599)
"Porque sin pecado se podía perjurar y negar la verdad"
Don Francisco Jaime, Molina, 1819: Proposiciones heréticas
D. Francisco Nobar, colegial que ha sido del Seminario Conciliar de Cuenca, Villamayor de Santiago, 1819. Tener libros prohibidos
Catalina González, viuda de Marcos García, Acebrón, 1628: "Tan bueno es el estado de los casados como el de los clérigos y religiosos"

Conceptos: Inquisición, herejía, bulas, cristiano viejo, morisco, confirmación, perjurar.

No libertad de creencias. No libertad de expresión. No libertad de lectura. No se puede dudar.

Intolerancia. Control del pensamiento y la acción.

¿Quién marca los límites de lo permitido?. ¿Quién y por qué transgrede esos límites? ¿Cómo se penaliza la transgresión?

Cuadro 3: Delitos de pensamiento y acción

Catalina Morena, morisca, Castillo de Garcimuñoz, 1555. Hechicería
Alonso Fernández, difunto. Vara del Rey, 1561. Hechicería
Diego de Sanabria, clérigo. Molina, 1558. Escándalo público.
Martín de Moraga morisco, Arcos, 1559. Magia
Lope de Arcos, morisco y otros, vecinos de Deza, 1608: "Se han juntado muchas veces estos días en secreto... a tratar de imbiar a pedir gracia al Consejo"

Conceptos: Hechicería y magia en la España Moderna.

Factores generadores de "escándalo público".

La Comunidad morisca en la España de 1600.1609. ¿A qué Consejo hará alusión el texto?. ¿Qué imaginamos que pediría el grupo morisco?

Cuadro 4: Causas seguidas por prácticas de vida limitadas por la ley.

Diego de Aparicio, zapatero, Atienza, 1562. Usar ciertos cargos estando inhabilitado
Penitencia de Cristóbal de Parrilla y Luis Sánchez, vecinos de esta ciudad, sobre que comieron un lechón en sábado. Cuenca, 1552.
Diego López, criado de Juan Garcés, Molina, 1554: Comer cosas prohibidas en viernes y en cuaresma
Mari Yáñez, mujer de B. de Rienda, Sigüenza, 1561. Usar ropas de seda siendo hija de Juan Yáñez el viejo, condenado por la Inquisición
Cristóbal de Miranda, botero y Juan de Miranda, hijos de F. De Miranda, pellejero, condenado por el Santo Oficio. Sigüenza, 1561. Usar armas.
Juana Torres, mujer de Morales procurador. Sigüenza, 1562. Usar ropas de seda estando inhabilitada
Pedro Ruiz y Martín Ibáñez, Iniesta, 1595. Canciones deshonestas, insultos a los vecinos.
El licenciado Villalta, juez de comisión por Su Magestad, Alcocer, 1564, Oir misa en domingo estando excomulgado
Ginés García, San Clemente, 1564. Borracho y blasfemo

Problemas a los que hay que buscar respuesta: Qué significa "estar inhabilitado?"

¿Quién inhabilita? ¿Cuáles son las causas de inhabilitación?.

¿Por qué se prohíben y penalizan ciertos alimentos? ¿Quién establece la prohibición?

¿Qué significaba estar excomulgado? ¿qué efectos tenía sobre la vida de los individuos?

¿Cómo condicionaba la vida de los descendientes el pasado familiar?....

Fuente para la elaboración de los cuadros 1, 2, 3 y 4: Pérez Ramírez, D. (1982): *Catálogo del Archivo de la Inquisición de Cuenca*, Cuarta Serie: Procesos de delitos. Fundación Universitaria Española, Madrid. Pp. 99 – 190.

Cuadro 5: Género e historia: El trabajo de hombres y mujeres.

Denuncia de Juan Salazar, alguacil de Cuenca contra una hija de Miguel Pinedo , tabernero de la ciudad, por haberle vendido vino a mayor precio del permitido. Cuenca, 3.8.1548.
Denuncia de Juan de Villalobos, alguacil de Cuenca, contra Juana de Godoy , mujer de Julián de Pareja, tenderos, por vender las asaduras de cabrito a mayor precio del establecido. Cuenca, 15.10.1570
Proceso contra la mujer de Miguel Tomás , hornero y vecino de Cuenca, por vender el pan a mayor precio del permitido. Cuenca, 6-12.3.1571
Gregorio Martínez, alguacil de Cuenca, denuncia a una tabernera a la que llama "la de Cañas", viuda, por no ajustarse a las medidas líquidas establecidas. Cuenca, 10.3.1577
Denuncia de Juan Parejano contra la mujer de Antón Padre, tendero, por vender sardinas a un precio no permitido. Cuenca, 21-27. 2. 1583

Conceptos: Hombres y mujeres en el trabajo familiar: responsabilidades y penalizaciones compartidas.

Precios fijados: ¿quién establece el precio de los alimentos? ¿por qué se ponen esos límites?. Alimentación, medidas y monedas de la época.

Cuadro 6: Violencia contra las mujeres en la España Moderna

Querella de Ana Enríquez contra Francisco Pérez, su marido, y un criado de este llamado "pintor", todos vecinos de Cuenca, por haberla agredido gravemente. Cuenca, 3.5.1545
Oficios contra Alonso de Mata, padre de huérfanos, por la venta de muchachas. Cuenca, 23-29.3.1549.
Denuncia de María Martínez, mujer de Sebastián de Amor, vecina de Cuenca, contra Cristóbal Pérez, cardador, por haber dejado preñada a su hija doncella Ana de Amor. Cuenca, 16.6. 1551.
Denuncia de la mujer de Juan de Úbeda el Viejo, vecino de Cuenca, contra Damián de Balbas, su yerno, por insultar y maltratar a su mujer, hija de la primera. Cuenca, 15.10.1570
Querella de Gil Herranz, vecino de Verdelpino, contra Antonio García, del mismo lugar, por haber violado a su hija Juana Herranz. Cuenca, 22. 9.1560

Conceptos: Niveles de la violencia contra las mujeres en el siglo XVI. ¿Qué significa ser "padre de huérfanos?". Iniciativa de las mujeres en la denuncia de delitos contra sí y sus hijas. Relación de las situaciones presentadas con el presente.

Fuente para la elaboración de los cuadros 5 y 6: Fichero de Causas Judiciales del Archivo Histórico Provincial de Cuenca.

CONVERTIR EL CAMPUS EN UN MUSEO

Aurora Arroyo Doreste
aarroyo@dde.ulpgc.es

Carlos Guitián Ayneto
cguitian@dde.ulpgc.es

Universidad de las Palmas de Gran Canaria

INTRODUCCIÓN

Dentro de los trabajos que existen sobre el patrimonio en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, se puede apreciar una orientación muy clara hacia los temas relacionados con el patrimonio cultural, sobre todo artístico, y el uso de los museos como recurso didáctico. Las más recientes publicaciones en este campo, como las de Estepa, Domínguez y Cuenca (1999 y 2002), Hernández (1999), Asensio y Pol (2002) y los monográficos de la revista IBER (1994 y 1998) caminan en esa dirección y van consolidando una línea de investigación cada vez más asentada científicamente. Otras líneas como las orientadas al patrimonio de las ciudades apenas están esbozadas en este momento.

En este campo no encontramos trabajos orientados al tema del patrimonio natural y su utilización como recurso didáctico. Es esta línea la que pretende seguir la propuesta que desarrollamos desde el grupo de investigación de la ULPGC "Ciencias Sociales y Educación Ambiental" que tiende a plantear la necesidad de recuperar el patrimonio cultural y natural de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, en el sentido más amplio, convirtiendo su campus, sobre todo aquellas áreas no urbanizadas, en un museo abierto, dotándolo además de un material didáctico que ayude a su comprensión. Al mismo tiempo se pretende que este proyecto no se circunscriba a la comunidad universitaria sino que se abra a los niveles de enseñanza no universitaria e incluso a aquellos sectores de la sociedad no relacionados con la educación formal.

UN PROYECTO MUCHO MÁS AMPLIO

El proyecto se enmarca dentro de una primera acción global centrada en el Barranco de Guiniguada, generada para el *Proyecto Piloto Urbano del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) - Canarias 1996-99*, promovido por el Cabildo Insular de Gran Canaria, cuyo objetivo general era plantear las acciones necesarias para revertir la tendencia histórica de degradación que afectaba al barranco, con la pérdida progresiva de las terrazas agrícolas; la presión edificatoria sobre las laderas debido al crecimiento de la ciudad; la proliferación de vertederos y escombreras ilegales y la explotación de sus yacimientos arqueológicos.

Guiniguada es el topónimo grancanario que designa al barranco de la Isla en cuya desembocadura se asentó la primera concentración de población de la isla tras la conquista: el Real de Las Palmas, antecedente de Las Palmas de Gran Canaria. Este barranco fue la vía principal de penetración de la colonización hacia el interior, donde había varios asentamientos aborígenes y escenario de la derrota del pirata Van der Does

que destruyó la ciudad en 1599, entre otros acontecimientos de relevancia histórica. Además su cauce está lleno de pozos y galerías que desde siempre han abastecido de agua a la capital siendo muy explotado por la agricultura de exportación.

Una vez finalizado el proyecto, el Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria promueve ante la Unión Europea un proyecto municipal cuyo objetivo principal es la construcción de un *Sistema para la Gestión de los Recursos de Didáctica e Interpretación Ambiental*, con cargo al *Programa Operativo Local 2000-2006* también del FEDER.

La intervención de nuestro grupo de investigación en el primero de los proyectos se limitaba a estudiar las potencialidades que tiene el entorno del barranco de Guiniguada como recurso educativo para los niveles de enseñanza infantil, primaria y secundaria, así como desarrollar un programa de experiencias y talleres relacionados con el aprovechamiento didáctico de este espacio. Los destinatarios del programa eran los profesores de primaria y secundaria de los centros escolares situados en el ámbito espacial del mencionado territorio y en sus proximidades. Se trataba de propiciar en ese profesorado la necesidad de convertir el medio en un recurso y, al mismo tiempo, actuar como elemento de concienciación sobre el papel que debían jugar, alumnos y profesores, como agentes de transformación social. Para ello había que generar un conocimiento de dicho entorno, sus generalidades, especificidades y problemas, al mismo tiempo que se planteaba la actitud que tenían ante la realización de actividades y proyectos de investigación en el medio, evaluando además su capacitación para la elaboración y diseño de materiales, estrategias y metodologías para abordarlos. Finalmente se pretendía involucrar a ese colectivo en acciones concretas con su alumnado, en el entorno elegido, como mecanismo de intervención educativa.

El segundo proyecto pretende ya desarrollar una intervención en ese mismo entorno donde, debido a sus condiciones naturales, se propone la ubicación de una Estación Didáctica en el paraje llamado Fuente de Morales. Esta fuente, en el cauce del citado barranco y muy cerca de la ciudad y del campus universitario, abasteció de agua durante bastante tiempo a la capital de la isla y hoy apenas quedan los restos del naciente primitivo, propiedad del Ayuntamiento. La justificación de esta propuesta radica en la necesidad de habilitar espacios educativos que trasciendan del ámbito puramente escolar, incidiendo en una educación integral capaz de explicar los valores constitutivos de nuestra identidad y nuestro patrimonio.

Estos proyectos tienen su base en una manera de abordar la Educación en general y la Educación Ambiental en concreto, que plantea, como punto de partida, el análisis de los problemas ambientales más próximos e inmediatos al individuo para que éste se implique de forma directa en su solución. Desde esta óptica, la única Educación Ambiental efectiva será aquella que logre reconducir el proceso que ha dado lugar a las degradaciones del medio que disminuyen y alteran la calidad de vida o mejor dicho la calidad ambiental de los ciudadanos.

Superar los límites impuestos por la Naturaleza ha sido una aspiración constante en la historia humana, pero el desarrollo reciente de la sociedad moderna marca un punto de inflexión de consecuencias imprevisibles abriendo una brecha, cada día mayor, entre la cultura urbana y el medio natural. El concepto de Educación Ambiental que manejamos se propone reparar esta ruptura que en principio es solamente física y, para

eso, parte de un juicio y una toma de postura concreta basada en la idea de que la sociedad actual en la que vivimos se enfrenta a una serie de problemas o retos ambientales que necesitan de una urgente intervención social.

Para poder intervenir en la resolución de los problemas ambientales no basta con conocerlos y estar sensibilizado. Hace falta "saber hacer". Por esta razón, la Educación Ambiental consiste en facilitar la adquisición de conocimientos, habilidades, técnicas de trabajo o creatividad personal útiles para actuar y aquí se entronca con la didáctica de las ciencias sociales. Es necesario capacitar para lo que ya es posible hacer fácilmente, porque ya existen modelos y vías: nos referimos, por ejemplo, a procurar que se dominen procedimientos sencillos que permiten ahorrar agua o energía en el hogar, que se conozcan tecnologías disponibles y asequibles (bombillas de bajo consumo o difusores de agua más eficientes) y también que se conozcan criterios, técnicas y productos útiles para reducir nuestro impacto ambiental en el consumo cotidiano, o la forma de participar en los programas de reciclaje o reutilización existentes.

La ciudad, donde ahora habita la mayoría de la población, es un medio completamente "artificial" en su estructura, composición, funcionamiento y organización, que protege a sus habitantes de los riesgos e inclemencias naturales en la misma medida que los aísla de sus beneficios. La distancia física se acompaña, además, de una distancia psicológica que hace olvidar, a menudo, que la satisfacción de las necesidades humanas básicas todavía depende de un lejano y cada vez más desconocido mundo donde reinan, implacables, las leyes naturales. Esta desconexión física y mental crece en la medida que disminuye la edad del ciudadano, y así abundan los niños y niñas que, ante la cuestión del origen de cosas tan exóticas como la leche o el agua, no alcanzan a recorrer un trecho más largo que el que lleva al tetrabrick y al grifo.

Asimismo, la ciudad genera importantísimos problemas ambientales, pero la mayoría raramente están a la vista. Para que una sociedad se plantee dar respuesta a un problema, el problema debe ser, en primer lugar, percibido como tal. Y en el medio urbano, un medio diseñado para aislar de *lo natural*, resulta muy difícil. Y mucho más complicado aún identificar las relaciones causa - efecto ligadas a la problemática ambiental, que eran mucho más evidentes en el medio rural. Se ha perdido la conciencia de las relaciones entre nuestros actos cotidianos y sus consecuencias ambientales.

En este marco se propone la realización de una serie de materiales orientados a los ámbitos formal y no formal de la educación. En el primero de los casos se plantea elaborar una "carpeta de materiales didácticos" orientada al profesorado del último ciclo de la enseñanza primaria y la secundaria obligatoria. Mapas, dibujos, diapositivas y textos de apoyo constituyen una fuente de recursos "en bruto" para el profesorado. La erosión, el volcanismo, el agua, la vegetación, la agricultura, la fauna, la vivienda tradicional y la nueva, así como los restos arqueológicos existentes en la zona, serán los temas a tratar, ofreciendo la posibilidad de que cada profesor los utilice en función de sus intereses concretos.

Con posterioridad se elaborará una propuesta de utilización didáctica de esos materiales una vez hayan sido experimentados y evaluados conjuntamente por los profesores y el grupo de investigación.

Además de ese tipo de materiales, orientados al profesorado y a la educación reglada, se va a elaborar una Guía de Interpretación de ese territorio de manera que pueda estimular la curiosidad en las personas que lo visiten y disfrutar de una experiencia que pueda conjugar el ocio y el aprendizaje. Se trata de una guía interpretativa accesible, fácil de manejar, en un lenguaje sencillo, pero rico en contenidos, orientada para el público general que garantice su uso y el aprecio de los valores patrimoniales del Guiniguada. Su fin último es favorecer el aprecio del usuario sobre un área, para fomentar su protección y conservación, en un ambiente no cautivo, de ocio y recreación. La sensibilización se hace más fácil si se logra que las personas que visitan un lugar descubran su belleza y utilidad y, por tanto, la necesidad de mantenerlas, partiendo de su propia participación y de su capacidad para transmitir la experiencia que han vivido.

EL PROYECTO AMBIENTAL "CAMPUS DE TAFIRA"

En el contexto citado anteriormente, nace el proyecto ambiental Campus de Tafira como resultado del trabajo interdisciplinar de un grupo de profesionales de la ULPGC, que pretende planificar la gestión y los diversos usos que tendrán los espacios libres que quedan en él, sin olvidar las actuaciones producidas por los anteriores proyectos. El campus está situado en la margen derecha del barranco Guiniguada, a escasos cinco kilómetros de la ciudad, en un lugar muy urbanizado, en el que sus numerosos espacios libres configuran una especie de isla que contrasta con su entorno, y es precisamente éste uno de sus principales valores. Se trata de una antigua zona agrícola, en la que han sobrevivido importantes residuos de formaciones vegetales autóctonas, destacando sobre todas ellas el palmeral, uno de los más importantes que quedan en la zona centro de Gran Canaria. Desde sus inicios, con la creación de la ULPGC en 1989, se tuvo la intención de ocupar sólo aquellos terrenos que fueran absolutamente necesarios, dejando libres las zonas con un mayor valor ambiental. En la actualidad, el proceso de edificación está llegando a su fin, y es ahora cuando se plantea la posibilidad de diseñar un plan para conservar, restaurar y proteger el patrimonio natural y cultural del campus.

La redacción del proyecto ha tenido que pasar por varias fases de elaboración, teniendo que definir los fines y objetivos de la actuación, así como el inventario y descripción de todos los elementos con los que cuenta este espacio. Entre sus objetivos están los de conservar los procesos ecológicos esenciales y demás valores naturales, etnográficos y culturales, potenciar las actividades educativas, científicas y de contacto del ser humano con la naturaleza, armonizar la protección, conservación y restauración del patrimonio natural y cultural con las necesidades de los usuarios de este espacio, ordenar los usos y actividades, armonizando los aprovechamientos y actuaciones de la población con la conservación de los valores naturales del espacio, y mejorar la gestión de los recursos internos del Campus de Tafira: agua, residuos, energía y transporte, dentro de parámetros de desarrollo sostenible.

En cuanto al inventario de elementos relevantes en el campus, el proyecto analiza los aspectos físico-naturales, centrados en hidrogeología y geología, climatología, vegetación y fauna. Entre los atributos de carácter socio-económicos, se estudia la población, los antiguos asentamientos, aspectos arqueológicos y etnográficos, la historia del lugar, usos y aprovechamientos agrícolas y ganaderos, infraestructura hidráulica y estructura de la propiedad, entre otros.

De este estudio sale la redacción de una propuesta de carácter general que incluye la reutilización de recursos en el campus, la rehabilitación de viviendas e infraestructura y el diseño de un proyecto educativo que permita la utilización didáctica del campus.

Es, como se aprecia, un trabajo pluridisciplinar en el que la labor didáctica se centra en el uso educativo que se le puede dar al rico patrimonio medioambiental que encierra este espacio, y que, como el proyecto general, parte de aquellos elementos de mayor relevancia educativa. Así, destacan como objetos de estudio prioritarios las amplias parcelas cultivadas que aún se conservan con la doble finalidad de mantener un testimonio del principal uso de este espacio en el pasado, y contribuir con el agua de riego al mantenimiento de núcleos de vegetación natural que se benefician de la humedad resultante. Precisamente por tratarse de un antiguo espacio agrícola, el campus está salpicado de antiguas viviendas, algunas de las cuales representan un claro exponente de arquitectura doméstica en el ámbito rural grancanario, en un lugar, además, en el que por su cercanía a la ciudad, este tipo de arquitectura ya hace mucho tiempo que ha desaparecido. Todas ellas van a ser rehabilitadas y destinadas a diversos usos. En las proximidades del campus, además se conservan restos arqueológicos en diverso estado de conservación cuya recuperación podría mostrar un ejemplo de hábitat troglodita bastante frecuente en la isla.

Otro de los elementos importantes que centran el interés didáctico del campus son los vestigios de antiguos sistemas de riego y canalizaciones, presentes en todo el espacio y que dan testimonio de la eterna lucha que en estas islas se ha librado por la obtención y canalización del agua. Complementariamente, se están diseñando modernas formas de reutilización del agua, como lagunas de depuración natural, que nos proporcionan una magnífica oportunidad de conectar el pasado con el presente y el futuro. Por último, la existencia de restos más o menos importantes de formaciones vegetales autóctonas, como los palmerales y bosquecillos de lentiscos, junto con todo lo demás, configura un conjunto en el que conviven elementos del pasado con actuales, lo que conduce naturalmente a enfocar el proyecto desde la perspectiva que da la didáctica del patrimonio, entendido este último tal y como lo define la UNESCO y recogen Prats y Hernández (1999): "el legado que recibimos del pasado, lo que vivimos en el presente y lo que transmitimos a las generaciones futuras".

UN TERRITORIO CONVERTIDO EN MUSEO: EL CAMPUS DE TAFIRA.

El concepto de museo ha sufrido un cambio significativo en los últimos tiempos pasando a ser un espacio para el aprendizaje. Incluso ha cambiado la concepción del museo como algo desligado de la educación formal orientado a una elite cultural, donde el visitante poseía los conocimientos suficientes para abordar el objeto sin necesidad de intermediarios (Hernández, 1999). Hoy no se concibe un museo en el que no haya una propuesta educativa que sustente lo allí expuesto ni un planteamiento interdisciplinar que atienda más a la diversificación y generalidad antes que a la superespecialización (Hernández, 1998).

Sin embargo, a pesar del avance experimentado sobre todo en la capacidad de manipular y sentir por parte del usuario, todavía es difícil percibir un museo que no esté asociado a un edificio concreto o a una temática determinada. Igualmente la concepción

que una gran mayoría de los enseñantes tiene del museo es la de un complemento, más o menos lúdico o festivo al trabajo en el aula, que no implica necesariamente su integración en un proyecto curricular.

Conocemos pocas experiencias en nuestro ámbito autonómico que aprovechen las potencialidades de los museos como fuentes de conocimiento y aunque casi todos tienen lo que se llama un "departamento pedagógico", pocas veces actúan estos departamentos como algo más que guías turísticos en el más rancio estilo del término. No conocemos planteamientos que exijan un trabajo previo en aula al profesorado y al alumnado que va a visitar el museo, no existen las evaluaciones de las visitas, llegando sólo en algunos casos a la motivante inclusión de algunos contenidos de la visita en la materia a examinar. Hay además muy pocos ejemplos de materiales didácticos y los existentes tienen una orientación marcadamente informativa, con la pretensión de recoger simplemente una serie de contenidos en la misma línea de los libros de texto. Abundan las síntesis teóricas y la información sobre conceptos generales, fomentando un tipo de aprendizaje bastante pasivo.

Ante este panorama cabe hacerse la pregunta de para qué convertir un territorio determinado en un museo cuando este tipo de instituciones no consiguen romper definitivamente con la idea más tradicional que se tiene de ellos.

El modelo que pretende desarrollar nuestro proyecto es el de un museo vivo, en el que se fomente un trabajo que busque resolver problemas previamente planteados en el aula y sea capaz de integrar su potencialidad educativa en el currículo.

El proyecto que planteamos partiendo de ese modelo, tiene como objetivos el conocimiento de los elementos patrimoniales que posee el campus, no por su valor individual, sino sobre todo por el significado cultural del conjunto, y por la posibilidad que brinda de educar en valores ambientales de respeto y conservación. En este mismo sentido, se pretende impulsar a la comunidad universitaria a que sea ejemplo de comportamiento y gestión ecológica a través del uso que haga de su entorno de trabajo. Por todo ello, es evidente que el trabajo requiere un planteamiento interdisciplinar en el que intervienen expertos de diversos ámbitos de la didáctica, no sólo de la de las ciencias sociales, sino también de la de las ciencias experimentales o la expresión plástica, que completen el trabajo que se van a realizar desde las ciencias de referencia.

Como plantea Matozzi (2001), la didáctica debe asumir los bienes culturales en su dimensión sistémica, de manera que puedan producir procesos de comprensión de los sistemas a los que pertenecen los objetos de estudio. Por ello, los bienes culturales pueden estar incluidos en procesos de enseñanza que quieran primar la competencia histórica, geográfica o tecnológica.

Siguiendo esta idea, el trabajo comienza con la selección de aquellos espacios y elementos patrimoniales que presentan un mayor interés educativo y didáctico, y que serán complementados con otros que se crearán y que ayudarán a ampliar y enriquecer el conjunto. Es el caso del *huerto histórico*, en el que a manera de exposición se plantarán pequeñas parcelas con aquellos cultivos en los que históricamente se ha basado la economía de las islas, tales como, por orden cronológico, la caña de azúcar, la vid, la cochinilla, el plátano y el tomate, cuya impronta en el paisaje insular es perfectamente reconocible aún hoy. Otro espacio de interés es el denominado *mirador*

sonoro, situado en lo alto de uno de los márgenes del barranco que proporciona, además de una excelente panorámica sobre la ciudad y el norte de la isla, la captación de una amplia gama de sonidos que permiten una serie de interesantes actividades, sobre todo con los más pequeños.

El diseño de itinerarios es otra de las actividades a desarrollar, que como todas las ya citadas, irá acompañada de su correspondiente material didáctico, ya que el proyecto abarca dos aspectos distintos aunque complementarios, centrados en la selección y adecuación de los espacios al uso didáctico, y en la producción de material adaptado a los distintos niveles de la enseñanza.

Compartimos con Matozzi la idea de que una de las finalidades de la didáctica del patrimonio es la de estudiar cómo se organizan los procesos de enseñanza-aprendizaje de los contenidos centrados en él, por lo que el diseño de los materiales didácticos es un aspecto fundamental de nuestra tarea. La colaboración y coordinación entre todos los agentes que intervienen en el proyecto son fundamentales para que los materiales tengan el efecto educativo que se pretende.

Así, está previsto un cuaderno de actividades para el nivel de educación infantil de unas 30 páginas, centradas sobre todo en la llamada área agropecuaria, donde se localizan las parcelas cultivadas y los establos de animales. Para los alumnos de primaria se plantea un cuaderno de 60 páginas que centrará la atención didáctica en el conjunto que forman los bosques de palmeras y termófilo, con las antiguas construcciones rurales, las parcelas de cultivo, huerto histórico, los establos ganaderos, la ingeniería hidráulica y los sistemas de gestión de residuos. Por último, se diseñará un material destinado a estudiantes universitarios y público en general, que en principio está pensado como una guía de interpretación en la que figuran mapas, antiguos y actuales, textos y fotos.

Paralelamente a la labor de diseño del material didáctico, otra tarea importante a realizar es la adecuación de espacios, que requiere el desarrollo de toda aquella infraestructura necesaria para el trabajo con los alumnos, desde la señalización y carteles informativos, hasta la construcción de pequeñas aulas o lugares donde se puedan llevar a cabo actividades diversas que ayuden a desarrollar la intención ya declarada de integrar la enseñanza de este patrimonio en el currículo.

Se trata, pues, de un proyecto que aún se encuentra en sus inicios, pero cuyo desarrollo lo enfocamos hacia la creación de un museo vivo en el que sus usuarios, pertenecientes o no al sistema educativo, puedan conocer algunos de los bienes patrimoniales más sobresalientes que existen en nuestro territorio.

BIBLIOGRAFÍA

ASENSIO, M. Y POL, E. (2002), *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre patrimonio, los museos y la ciudad*. Aique, Buenos Aires.

- CUE NCA, J.M. y DOMÍNGUEZ, C. (2002), Análisis de concepciones sobre la enseñanza el patrimonio en la formación del profesorado de educación secundaria. En ESTEPA, J. ; DE LA CALLE, m. Y SÁNCHEZ, m. (EDS.), *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales*. ESLA, Palencia.
- DOMÍNGUEZ, C.; ESTEPA, J. Y CUENCA, J.M. (eds.) (1999), *El museo. Un espacio para el aprendizaje*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.
- ESTEPA, J.; DOMÍNGUEZ, C. Y CUENCA, J.M. (eds.) (2001), *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.
- GARCÍA, A. (1988), *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Ediciones de la Torre, Madrid.
- HERNÁNDEZ, F.X. (1998), Museología y didáctica. Consideraciones epistemológicas. En *Iber*, nº 15, págs. 31 a 39.
- MATOZZI, I. (2001), Didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición. En ESTEPA, J.; DOMÍNGUEZ, C. Y CUENCA, J.M. (eds.), *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- MESTRES, A.; GUERRA, E. Y NADAL, I. (2002), Importancia de la conexión trabajo de campo-trabajo en el aula en la formación del profesorado de enseñanza primaria. El huerto escolar como ejemplo de metodología a emplear. En ESTEPA, J. ; DE LA CALLE, m. Y SÁNCHEZ, m. (EDS.), *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales*. ESLA, Palencia.
- PRATS, J. Y HERNÁNDEZ, F.X. (1999), Educación por la valoración y conservación del patrimonio. En AA.VV. *Por una ciudad comprometida con la educación*. Ayuntamiento de Barcelona.
- SANTACANA, J. (1998), Museos al servicio de quien? En *Iber*, nº 15, págs. 39 a 51.

“MEMORIA DEL PRESENTE”, UN ACERCAMIENTO AL PATRIMONIO SOCIAL DESDE LAS AULAS

Rubén Naranjo Rodríguez
canaran@step.es

I. E. S. Cruce de Arinaga

UNA PROPUESTA INNOVADORA

Se parte de la idea contrastada, del escaso conocimiento que posee el alumnado acerca del trabajo de muchas personas de su entorno más o menos próximo, pero que con su labor han contribuido y contribuyen de manera decisiva al avance de la sociedad. Obedece este desconocimiento, entre otras causas, al escaso interés y motivación, pues entre otras cuestiones y como señala el Premio Nóbel, Gabriel García Márquez en sus memorias, “hasta la adolescencia, la memoria tiene más interés en el futuro que en el pasado”²⁰.

Se trata pues de un patrimonio humano, social, en general de fácil acceso, y que consideramos de gran interés para la educación integral de los escolares por las perspectivas que les abren en cuanto a ampliar su campo de conocimiento, la puesta en práctica de procedimientos y el desarrollo de actitudes. Es posible afirmar que se trata de una iniciativa que puede llevarse a cabo en cualquier centro escolar, en la medida que se quiera enriquecer el currículo, ayudando además a la integración del centro educativo con su entorno social. Con ello se está en el camino de realizar una correcta interpretación de la realidad actual y buscar un compromiso con ésta.

Siguiendo lo expresado en el nuevo Currículo del área de Ciencias Sociales, en el mismo se señala que el alumnado debe “conocer los procesos y mecanismos básicos que rigen los hechos sociales y utilizar este conocimiento de forma crítica para comprender el pasado y la organización actual de las sociedades, con el fin de posibilitar una acción responsable y comprometida de los alumnos y las alumnas en la sociedad”. Así pues, esta propuesta educativa, si bien con un carácter claramente interdisciplinar y globalizador, se enmarca perfectamente dentro de esta área de conocimiento.

Ello se termina de insertar en el currículo, atendiendo al hecho expresado de que “este conocimiento adquiere una mayor relevancia al ser prioritario que los jóvenes adquieran una formación que los capacite para convivir en una sociedad pluralista y democrática, dotándolos de los instrumentos necesarios para conocer esa sociedad, desarrollando actitudes de tolerancia, solidaridad y participación responsable en los asuntos colectivos”.

Considerando todos estos planteamientos previos, se valoró la oportunidad de definir una serie de objetivos, que se pueden resumir en:

- Acercar al alumnado la labor de diferentes personas en los más variados ámbitos del conocimiento, de forma que puedan conocer de cerca el trabajo que las mismas realizan.
- Desarrollar una serie de actividades elaboradas desde los diferentes Departamentos Educativos, que permitan la puesta en práctica de nuevas experiencias de aprendizaje.

²⁰ García Márquez, G. 2002. Vivir para contarla. Mondadori. Pág. 11.

- Motivar en el alumnado actitudes positivas en cuanto a su forma de entender la vida diaria y cómo el trabajo de muchas personas contribuye a la construcción social.
- Reconocer la trayectoria personal de diferentes personas, dando además a conocer las facetas de su biografía y labor personal.
- Utilizar como una herramienta más del aprendizaje escolar, la experiencia personal de una serie de personas, aprovechando su disponibilidad para transmitirla a los escolares.

La temporalización planteada se concreta en principio en un curso escolar, si bien ampliable en la medida que resulte satisfactoria y queden espacios que designar. En todo caso, se considera que el tiempo que desde cada área se dedique al desarrollo de esta iniciativa, dependerá de las correspondientes materias, de los cursos y, en definitiva, del trabajo determinado. Como se expresa desde el nuevo Currículo, se posibilita así conocer los procesos y mecanismos básicos que rigen los hechos sociales y utilizar este conocimiento de forma crítica para comprender el pasado y la organización actual de las sociedades, con el fin de posibilitar una acción responsable y comprometida de los alumnos y las alumnas en la sociedad.

EL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La forma de reconocer el trabajo de este conjunto de personas parte de la intención de dar un nombre concreto a cada uno de los espacios del centro educativo: Biblioteca, Salón de Actos, Laboratorios, Gimnasio, Aulas,...

Para la selección de estos nombres se ha seguido un proceso que ha buscado la participación e implicación de cada uno de los diferentes Departamentos, en la medida que puedan examinar de forma autónoma, nombres que sirvan para denominar un espacio en particular o varios de ellos. En este sentido, parece lógico que el Departamento de Educación Física, por ejemplo, busque un nombre para designar el Gimnasio del Instituto, si bien además puede presentar cuantas propuestas considere convenientes para rotular diferentes aulas. Cada Departamento desarrolló un mecanismo de designación, en la mayoría de los casos atendiendo a proposiciones del profesorado, e incluso se planteó la consulta al alumnado, a través de las tutorías.

Se consideró conveniente que una de las características a tener en cuenta es que se tratara de personas que vivieran en el entorno más próximo al alumnado y por tanto, en este caso, es preferible que fueran de la propia isla de Gran Canaria o residentes en ella. Fundamentalmente, en relación con los objetivos expuestos, por la posibilidad que ello ofrece de contar con esas personas de forma directa. En este sentido, como resulta evidente deducir, se quiere reconocer a hombres y mujeres que se encuentren presentes en la actualidad.

Las diferentes propuestas se llevan a la aprobación de la Comisión de Coordinación Pedagógica, para el necesario debate, en el caso de que surja, y en todo caso, facilitar la mayor información y consenso entre todo el profesorado. No obstante, de todo ello se informa también al Claustro, donde cualquier profesor o profesora puede plantear las cuestiones que crea pertinentes.

Una vez seleccionadas las personas, es preciso comunicarse con ellas para hacerles partícipes de su designación y conocer si la aceptan. En el caso que así sea, si podrían colaborar de alguna forma: visita al Centro, charla con el alumnado, organización de actividades o exposiciones, etc.

En este sentido, la respuesta ha sido en todos los casos totalmente satisfactoria, con un abierto ofrecimiento y una total disponibilidad a la hora de colaborar, en la medida de las posibilidades.

Queda a criterio de cada profesor o profesora interesado en trabajar en clase sobre la obra de esta persona, que la incluyan en su programación, atendiendo al currículo, para desarrollar dicha tarea a lo largo del curso escolar. Se pretende pues que no sea algo impuesto de alguna forma, pues en todo caso será el propio profesorado que ha seleccionado a esas personas el que establezca de qué manera y cuando, puede y desea llevar a las aulas esa actividad.

Atendiendo a las distintas áreas de conocimiento y materias, será posible comprender la diversidad de alternativas que se plantean. En muchos casos es posible, y deseable, la interdisciplinariedad, al converger en una misma persona el interés de varias materias. Sería el caso, por ejemplo, de la pintora Lola Massieu, que une a su condición de artista su faceta reivindicativa de los derechos de la mujer. Evidentemente ello posibilita que pueda trabajarse su obra pictórica, pero también sus pensamientos y vivencias desde las materias de Historia, Ética o Actividades de Estudio.

Algo similar sucede con personas como Juan Manuel Suárez del Toro o Esteban Velázquez, cuyo trabajo como responsables de organizaciones no gubernamentales (Cruz Roja y Colectivos Anti-Globalización), permiten abordar su estudio desde variados puntos de vista.

A continuación se señalan las diferentes personas seleccionadas, así como su actividad profesional.

Nombre	Actividad
Luis Balbuena Castellano	Profesor Matemáticas – Investigador
Víctor Morales Lezcano	Profesor de Historia U.N.E.D
Alfonso O’Shanahan	Periodista – Escritor
Juan Manuel Suárez del Toro	Presidente O.N.G. Cruz Roja
Eduardo Ramírez	Artista plástico
Lola Massieu	Pintora
Esteban Velázquez	Sacerdote – Mov. Antiglobalización
Orlando Hernández	Escritor
Talio Noda Gómez	Maestro – Folklorista
Familia Lozano	Luchadores de Lucha Canaria
Familia Loreto	Luchadores de Lucha Canaria

Aunque todos los Departamentos fueron invitados a participar, únicamente se presentaron propuestas concretas desde los de Educación Física, Inglés, Geografía e Historia, Lengua y Literatura, Matemáticas, Música y Plástica.

Desde el Departamento de Educación Física se designaron las familias Loreto y Lozano de Agüimes, que constituyen una auténtica institución en el principal deporte vernáculo de las Islas: la Lucha Canaria. Ambas han dado notables luchadores que han recorrido los terrors del Archipiélago.

El Departamento de Inglés señaló la oportunidad de trabajar la obra de Víctor Morales Lezcano y Alfonso O’Shanahan, que han dedicado parte de su producción investigadora y literaria, respectivamente, al estudio histórico de la comunidad inglesa en Canarias. En cuanto al Departamento de Geografía e Historia se planteó la

conveniencia de designar al Presidente Mundial de la Cruz Roja y Media Luna Roja, Juan Manuel Suárez del Toro, para de esta forma tener un acceso al papel de las O.N.G.s en el mundo actual, su trayectoria histórica y su importancia fundamental para atender las emergencias humanitarias en casos como los conflictos bélicos, inmigración clandestina, etc.

Al Departamento de Lengua correspondió la designación del escritor Orlando Hernández, para de esta forma tener una oportunidad de conocer y reconocer su variada producción literaria, insertada tanto en el ámbito de la investigación del habla propia de las islas, como del ambiente de la sociedad canaria del pasado siglo y también en el terreno del teatro.

El Departamento de Matemáticas escogió a Luis Balbuena de Castellano, que además de haber ocupado el cargo de Consejero de Educación, es un profesor pionero en la investigación y renovación de la Didáctica de las Matemáticas con la Asociación "Isaac Newton".

Desde el Departamento de Música se planteó la oportunidad de conocer el trabajo de Talio Noda Gómez. Se trata de un maestro, preocupado por la investigación del folklore musical, así como diferentes aspectos del patrimonio cultural de las islas, como son el salto del pastor, la industria de la seda, etc. A ello une su actividad divulgadora y docente en las aulas.

Conjuntamente con el Departamento de Geografía e Historia, desde el área de Plástica se señaló la pintora Lola Massieu como una destacada artista canaria, que une a su labor creativa, su faceta didáctica, así como un activo papel en defensa de los derechos de la mujer.

Otro artista escogido fue Eduardo Ramírez, que desarrolla su actividad en el municipio de Agüimes y obras suyas se encuentran presentes en diferentes rincones del mismo.

En cuanto al Departamento de Religión, se quiso destacar el papel de las O.N.G.s en el mundo actual, para lo que se designó al sacerdote jesuita Esteban Velázquez, que ha llevado durante años una comprometida labor en varios países de Latinoamérica, trabajando últimamente con colectivos sociales preocupados por una mundialización acorde con las necesidades de los seres humanos de todos los países.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El desarrollo de la experiencia depende, como se ha indicado, de lo planteado desde los diferentes Departamentos, atendiendo siempre a la necesidad de su inclusión dentro de la programación, y por tanto evaluándose como un aspecto más de cada materia. En cualquier caso, es preciso destacar el hecho de que se trata de que el alumnado pueda tener un conocimiento directo con su realidad cultural, sin que por ello se pierda una visión del mundo en su rica complejidad. Así es como se expresa dentro del actual Currículo, cuando se señala que "existen también una serie de capacidades afectivas expresadas en los objetivos, en las que se recoge la necesidad de reconocer y respetar la cultura propia y, asimismo, valorar con visión crítica la diversidad cultural existente en el mundo como reflejo de la identidad de los pueblos y las personas, mostrando actitudes de tolerancia y respeto frente a otras manifestaciones culturales distintas a las propias, y rechazando las discriminaciones".

En cuanto al desarrollo en las aulas, al margen de las particularidades propias de cada área, es preciso insistir en que existe la posibilidad de contar con cada una de las personas designadas, para que puedan compartir con los alumnos y alumnas sus experiencias y llevar a cabo alguna actividad concreta. En cualquier caso, es esta una

oportunidad más de desarrollar estrategias didácticas de indagación, en las que se ofrecen al alumnado una serie de propuestas y materiales, que deberán estructurar siguiendo las indicaciones que se les señalen en unas actividades concretas y abiertas. A fin de cuentas, y atendiendo a las directrices curriculares, ello no es otra cosa que situar al alumnado "frente a situaciones más o menos problemáticas en las que debe poner en práctica y utilizar, de manera reflexiva, conceptos, procedimientos y actitudes, para así adquirirlos de manera coherente". De esta forma, es la oportunidad de poner en práctica, entre otras, estrategias de investigación de la historia local, a partir de diversas fuentes; también de llevar a cabo debates sobre temas actuales; plantear soluciones a determinados problemas reales; etc.

A todo ello se añade el acto protocolario de "designación oficial" del espacio escogido (aula, biblioteca, etc.), que a partir de ese momento pasa a llevar el nombre de la persona elegida. Para este acto se cuenta con la participación desde el Departamento de Tecnología, que participa en la confección de las distintas placas que rotulan cada uno de los diferentes espacios. De esta forma se logra incluir otra actividad más, que complementa perfectamente las que se puedan realizar desde otras áreas.

A MODO DE CONCLUSIÓN.

El desarrollo de esta experiencia, ha supuesto la posibilidad de dinamizar una serie de estrategias de aprendizaje, a la vez que motivaba al profesorado ante el nuevo reto que se le ponía por delante. Si bien la respuesta en cuanto al profesorado ha sido desigual, cabe valorarla en su conjunto como positiva, sobre todo en el sentido de romper determinadas inercias, introduciendo por el contrario alternativas de trabajo con sus alumnos y alumnas.

En cuanto al alumnado, ha supuesto el enriquecimiento del currículo, con una serie de actividades motivadoras, facilitando el despliegue de nuevas destrezas y habilidades, favorecedoras en definitiva del aprendizaje, la reflexión, así como la formación en valores y el desarrollo de actitudes positivas. En resumen, también ha sido la oportunidad de poner en juego sus ideas, conceptos y formas de explicarse los hechos humanos. Todo ello conociendo una serie de personas cuya vida y trayectoria profesional, pueden servirles de estímulo para su madurez y crecimiento personal.

Por otra parte, es una iniciativa que queda abierta para otros centros escolares, que consideren la oportunidad de llevarla adelante, utilizando pautas similares de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA:

BOC nº 55 de 30 de abril de 2002. DECRETO 51/2002, de 22 de abril, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias.

**O ENSINO DO PATRIMÔNIO AMBIENTAL POR MEIO DO USO DE
MAPAS MUNICIPAIS – ANALISANDO PRÁTICAS E SABERES DE
PROFESSORES BRASILEIROS.**

Adriano Rodrigo Oliveira
adrianor@rc.unesp.br

Valéria Cazetta
vcazetta@rc.unesp.br

Rosângela Doin de Almeida
rdoin@rc.unesp.br

Universidade Estadual Paulista

**CONSTRUINDO ATLAS MUNICIPAIS ESCOLARES PARA O ENSINO DO
PATRIMÔNIO AMBIENTAL LOCAL.**

No Brasil, nesta última década, vem sendo desenvolvidos trabalhos para a produção e confecção de mapas e atlas municipais escolares, reflexo da preocupação em desenvolver metodologias de ensino e materiais didáticos para o ensino de conceitos cartográficos que revela também um desdobramento do processo de globalização no ensino, uma vez que o lugar e o território tornam-se categorias curriculares emergentes na produção teórica de geógrafos (Almeida, 2002).

Após estudos e levantamentos realizados por Almeida (2002), que levou em consideração todos os colóquios de Cartografia para Escolares realizados no Brasil, foram estabelecidos por esta pesquisadora quatro temas que emergiram de um levantamento elaborado da análise dos anais destes eventos no Brasil. São eles: 1) Representação do Espaço – estudos relacionados à representação espacial na criança, linguagem cartográfica, mapas mentais e representação de conceitos sócio-espaciais. 2) Metodologia de Ensino – estudos voltados para o desenvolvimento de inovações didáticas no ensino de cartografia escolar que incluem iniciação cartográfica, educação espacial (deficientes visuais) e ensino e aprendizagem de habilidades e conceitos específicos. 3) Tecnologia e Materiais Didáticos – estudos relacionados com a produção de atlas escolares, maquetes, multimídia, educação à distância, sensoriamento remoto e geoprocessamento. Por último encontramos trabalhos na área de Formação Docente que engloba estudos relacionados a saberes e práticas docentes, cotidiano escolar, currículo e formação de professores.

Sobre a formação docente, Almeida (2002) constatou que este tema ainda é bastante recente e assinala que as investigações apontam as dificuldades de professores e alunos ao lidarem com conteúdos relativos à cartografia em todos os níveis de ensino.

Acompanhando as principais publicações e a evolução dos encontros sobre Cartografia Escolar no Brasil, observamos o crescente desenvolvimento de pesquisas nesta área, bem como o fortalecimento e consolidação de grupos de pesquisa, principalmente na região sudeste do país. Dentre estes grupos, passamos a descrever o trabalho realizado pelo “Grupo Atlas” da UNESP (Universidade Estadual Paulista) em Rio Claro, que numa colaboração entre a universidade e professores do município de Limeira em São Paulo elaboraram o atlas municipal escolar.

Algumas recomendações foram estabelecidas para se ter como parâmetros na confecção de atlas escolares. Almeida (2001) aponta que dentre algumas destas recomendações coloca-se que a produção de um atlas tem uma finalidade, o que lhe dá um caráter intencional. Um atlas também pode apresentar diferentes tipos de representação que devem estar organizados para atender a sua finalidade. A cartografia de um atlas escolar deve estar atenta à escala utilizada, respeitar os princípios da semiologia gráfica e aos tipos de mapas utilizados e, por fim, o recorte temático do atlas deve estar intimamente relacionado ao recorte do currículo escolar.

Considerando estes pressupostos surgiu, da necessidade dos professores da rede pública de ensino, a iniciativa de desenvolver materiais didáticos para avançar nos processos de ensino e aprendizagem do município e do espaço local.

Desde de 1997, vem sendo desenvolvido na UNESP em Rio Claro, o projeto intitulado: "Integrando Universidade e Escola através da pesquisa em ensino – atlas municipais escolares" financiado pela agência brasileira FAPESP coordenado pela catedrática Dra. Rosângela Doin de Almeida. Este projeto se caracteriza em uma parceria com professores do ensino básico de Geografia, História e Ciências Naturais já que o atlas engloba temáticas Ambientais, Históricas e Geográficas.

A pesquisa para o desenvolvimento de materiais didáticos, como aponta Almeida (1999), consiste em um meio para se retomar todo processo educativo. Começa pela revisão do recorte curricular ao decidir-se sobre temáticas a serem abordadas, invertendo-se a situação atual, na qual o currículo é definido a partir de materiais didáticos disponíveis.

Como produto desta primeira fase da pesquisa, obtiveram-se não apenas os atlas como também o desenvolvimento de novos procedimentos e modos de lidar com o conhecimento escolar. O projeto além da produção de atlas, realizou uma avaliação através de sua aplicação em sala de aula. Os resultados dessa avaliação possibilitaram rever o material e adequá-lo melhor a seus usuários.

O "Grupo Atlas" como denominamos a equipe do projeto, composta por professores universitários, professores do ensino básico, estudantes de licenciatura e técnicos de informática, seguiam um plano inicial, tendo como etapas de trabalho: 1- Levantamento bibliográfico de trabalhos relativos aos temas definidos para os atlas, 2- Estudo de textos de embasamento teórico sobre representação gráfica, 3- Delineamento do perfil do material, como por exemplo forma de página de outros atlas escolares, 4- Levantamento de informações e dados sobre os municípios, 5- produção do material gráfico relativo aos cinco temas comuns aos atlas, 6- Produção de seqüências fotográficas do solo para ilustrar os temas do atlas, 7- Desenvolvimento de atividades de ensino a cada página para verificação de sua legibilidade pelos alunos usuários, 8- Aplicação das atividades de ensino para avaliação dos temas abordados, 9- Apuração dos resultados desta avaliação e 10- Revisão das páginas temáticas a partir das respostas obtidas nas fases anteriores.

Como resultado deste levantamento obteve-se, num primeiro momento, um longo rol de temas desarticulados, considerados pelo grupo de professores como alheios às preocupações que começaram a se engendrar entre eles, principalmente com relação ao que era primordial que seus alunos soubessem sobre o lugar onde vivem e que dificilmente seria possível aprender fora da escola. Outra preocupação levantada foi que os temas contemplassem as propostas curriculares oficiais da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas e Parâmetros Curriculares Nacionais, buscando não incluir temas que já constem de livros didáticos ou paradidáticos, buscando dar maior ênfase aos conhecimentos sobre a localidade.

Sobre o patrimônio ambiental os professores de Ciências Naturais definiram a temática do meio ambiente urbano, destacando a grave condição atual dos recursos hídricos da região, estudo das áreas verdes, ocupação das bacias hidrográficas e o seu manejo.

Os mapas elaborados da área ambiental apresentavam as seguintes temáticas e títulos: 1- Os Mananciais e as Áreas de Proteção Ambiental, 2- Áreas de Risco Ambiental, 3- Áreas Verdes e 4- Águas na Cidade.

O mapa da página "Os Mananciais e as Áreas de Proteção Ambiental" mostra as bacias hidrográficas dos rios Piracicaba e Capivari e a qualidade da água em seus diferentes pontos, um mapa de escala regional que demonstra os principais impactos ambientais como a localização de indústrias consumidoras, indústrias poluidoras e também as principais cidades poluidoras, também esclarece que o município de Limeira esta inserido na bacia do Ribeirão Tatu que vai desaguar no rio Piracicaba e possui alguns problemas como a falta de tratamento do esgoto, poluição urbana e industrial, além da ausência quase total de matas ciliares, sem a proteção da mata ciliar ocorre o assoreamento, como conseqüência ocorre as enchentes na cidade. O texto do atlas também destaca a tentativa e possibilidade de criação de uma APA ou área de proteção ambiental do Ribeirão Pinhal, desta forma se legitima uma forma de proteção deste patrimônio, existem tentativas de planejar de forma conjunta com outros municípios a recuperação e proteção dos mananciais.

O município de Limeira está localizado na unidade hidrográfica do rio Piracicaba, a cidade encontra-se na Bacia do Ribeirão do Tatu, o mapa de "Áreas de Risco Ambiental" apresenta os principais pontos de inundação no município. Devido a problemas de erosão e pavimentação das ruas e inexistência de rede de drenagem ocorre constantes inundações e problemas no ambiente urbano.

O mapa de "Áreas Verdes" apresenta que as praças são as principais áreas verdes da localidade, juntamente com uma reserva de vegetação do zoológico municipal e o horto florestal atualmente intitulado floresta, também é indicado o parque ecológico Fausto Esteves, pode-se verificar que a cidade possui um índice abaixo da média estabelecida pela ONU de área verde por habitante.

Outro mapa apresenta o tema dos recursos hídricos como importante patrimônio; este mapa – "Águas na Cidade" – destaca o principal ribeirão canalizado, bem como os ribeirões e córregos afluentes. Como própria informação do atlas, o ribeirão Tatu encontra-se altamente poluído em decorrência do esgoto despejado, um afluente deste ribeirão é o córrego da Bovinha que também se encontra poluído devido ao despejo de resíduos domiciliares, este córrego esta localizado dentro de uma reserva de significativa vegetação que se encontra abandonada pelo poder público local.

Realizamos neste texto, um pequeno recorte de páginas temáticas que tratam de alguma forma de questões que envolvem o patrimônio ambiental local, acreditamos que o estudo do município cria a possibilidade de permitir aos alunos o estudo de seu ambiente próximo, contribuindo para a conscientização dos jovens sobre a importância da preservação ambiental e dos recursos naturais, da recuperação da memória e da origem histórica local, assim o lugar emerge como importante categoria de análise da geografia e de áreas ligadas aos estudos sócio-ambientais, como conseqüência os estudos locais ganham importância nas atividades escolares. Desta forma, atlas municipais têm como objetivo fundamental de possibilitar o estudo dos lugares como espaço do cotidiano onde emergem conflitos do mundo atual.

O Atlas municipal de Limeira, com o qual trabalhamos mais diretamente, é composto por 55 títulos, com 98 páginas e uma página de toponímia. Seu lançamento se deu em junho de 2000, e passou a ser distribuído em escolas públicas da rede de ensino

de Limeira no final deste mesmo ano. O uso deste material pelos professores teve início no ano letivo de 2001.

No próximo texto passamos a comentar brevemente as análises das práticas docentes que professoras das séries iniciais construíram com o uso dos mapas municipais do atlas escolar, vamos dar enfoque neste texto para duas questões que julgamos fundamentais para a pesquisa didática, a primeira tem relação com a construção do conhecimento escolar mais especificamente com as formas de conhecimento no ensino, e em segunda análise comentaremos as principais dificuldades do professorado com o uso de mapas municipais nos estudos do patrimônio ambiental local.

PROFESSORES E O USO DE MAPAS MUNICIPAIS: ENTRE SABERES E PRÁTICAS.

A escola e a sala de aula, são dinâmicas específicas de construção e transmissão de conhecimentos. Edwards (1997) aponta que o conhecimento é um elemento constitutivo fundamental da situação escolar, existindo então um conhecimento específico que se (re) produz na escola. A escola é o espaço social que tem por finalidade transmitir os conhecimentos que, para esse fim, se legitimaram socialmente.

Buscar compreender como professores se relacionam com a construção de conhecimentos em contexto escolar é fundamental para avançar nos estudos de situações escolares, onde em grande parte residem os processos institucionais de ensino e aprendizagem. Se considerarmos que o conhecimento é relativo e implica uma determinada construção social da realidade, é necessário analisar como isso ocorre especificamente na escola.

Para avançarmos no quadro teórico de compreensão desta pesquisa, que se insere no universo escolar, buscamos nos apoiar em pesquisadores que abordam como objeto de estudo o conhecimento e os saberes escolares apresentados em sala de aula, que estudam o conhecimento escolar como este se apresenta na prática escolar, como é construído ou reconstruído pelos sujeitos em suas práticas. As práticas escolares fazem com que os sujeitos construam e reconstruam conhecimentos constantemente e em múltiplas relações entre os materiais, os conteúdos, bem como nas relações pessoais. Ao fazer uma análise destas situações, busca-se não abstrair o conteúdo que se transmite pela forma de ensino nem pela relação professor e aluno, mas descrever estas situações em sua inter-relação. Compreendemos assim, que neste processo de transmissão e apropriação do conhecimento escolar, forma é conteúdo, pois cada uma das estratégias ou formas de ensino podem modificar o sentido do conhecimento transmitido.

Encontramos nos estudos de Verónica Edwards, um campo interessante no sentido de descrever as situações relacionadas à prática escolar em torno do eixo de análise que compreende as formas de conhecimento no ensino.

Nestes estudos foram identificados duas formas de conhecimento presentes no ensino, o qual relacionamos com o ensino do patrimônio ambiental por meio dos mapas municipais. A primeira é o *conhecimento tópico*, que tem a sua ênfase na correta associação entre termo e lugar, numa determinada seqüência. O papel que se objetiva para o aluno, nessa forma de conhecimento, é a repetição da correta associação entre termo e lugar que ocupa num esquema, na apreensão do conhecimento enfatiza-se muito a localização do conteúdo em determinada ordem e seqüência; as respostas exigidas, devido ao controle de transmissão são únicas, precisas e textuais. Excluir as idéias dos alunos é constitutivo dessa forma de conhecimento, pois este é apresentado como inquestionável; é transmitido pela utilização de uma linguagem científica, estranha aos

alunos, com particularidade de que se apresenta como familiar, sem sê-lo (Edwards, 1997).

Outra forma de conhecimento apresentada é a *situacional*, que se define basicamente como um conhecimento construído em torno do que uma realidade é para um sujeito, a que se chama de situação. A ênfase está colocada antes na significação de uma realidade para o sujeito e nos usos e valorações sociais do que em definições abstratas. Ao sujeito aluno pede-se que pense em determinado recorte da realidade que se apresenta e que procure sua posição ou ponto de vista em relação a ela. A significação é o eixo central dessa forma de conhecimento, e portanto a resposta no ensino não se torna única, dado que a ênfase é colocada na elaboração dos alunos. Outra dimensão constitutiva dessa forma de conhecimento é o fato de que este é sempre apresentado como tendo um valor intrínseco para o sujeito, permitindo a este situar-se no mundo ou situar-se diante do mundo.

Na forma de conhecimento situacional é permitida uma maior interioridade entre o sujeito e o conhecimento, na medida em que se solicita ao aluno que se aproprie do conhecimento a partir do significado que este tem para ele. Já a forma tópica dá origem a uma relação de exterioridade do conhecimento diante do sujeito.

Considerando estes pressupostos, verificamos aspectos da prática da professora primária Heloisa no desenvolvimento de uma temática ambiental do atlas:

A professora Heloisa desenvolve a temática "Áreas de risco ambiental". Tem início a aula quando a professora solicita aos alunos a leitura do texto que acompanha a página temática de Áreas de Risco Ambiental.

Profa.: "... Agora vou pedir pra cada um ler um trecho do texto, quem gostaria de começar a leitura ?..."

Ninguém responde à professora.

Profa.: "... Amanda, você pode começar a ler lá em cima então..."

Profa.: "... Vocês conhecem o Ribeirão Tatu que fala aqui no texto do atlas ?..."

Os alunos dizem que sim e apontam dizendo que ele passa próximo da escola.

Aluno: "... ali fica o ribeirão Tatu, eu passo por cima dele no viaduto quando venho pra escola, aqui nesta parte ele tá bem sujo..."

Profa.: "... Precisamos cuidar da saúde de nossa cidade senão vai ficar igual um lixão..."

Avançando e acompanhando a leitura, a professora se depara com a palavra erosão e pergunta para os alunos:

Profa.: "... alguém sabe o que é erosão ?..."

Aluna: "... é um desgaste da terra, quando ela fica bem fraca e forma buracos..."

Profa.: "... isso, a erosão é quando a terra enfraquece e pode formar buracos e crateras, por isso que temos que preservar as florestas e proteger as matas virgens, para evitar a erosão e que a terra fique fraca..."

Na tentativa de explorar as idéias dos alunos, a professora pergunta:

Profa.: "... alguém sabe o que é um assoreamento dos córregos..."

Os alunos ficam em silêncio. A professora dá algumas pistas.

Profa.: "... quando chove muito o que acontece com os bueiros ?..."

Os alunos respondem que ficam entupidos e junta papel e lixo nos buracos.

Notamos que os alunos começam a compreender melhor a informação do texto quando a professora chama a atenção para as fotografias presentes na página.

Profa.: "... olhem para as fotografias, vejam como ficam entupidos os bueiros..."

Quando a professora chama a atenção para as fotografias, os alunos despertam para a compreensão do texto e todos querem dar o seu depoimento. Parece que todos vivem os problemas elencados na página temática do atlas.

A professora segue a aula dando a sua opinião sobre a função de cada um na sociedade para melhorar o ambiente.

Profa.: "... o cidadão não faz o seu papel, não é só a culpa do governo, os cidadãos também são responsáveis por estes problemas...".

Vamos pensar e responder:

Como podemos contribuir para evitar problemas de erosão, assoreamento dos córregos ?.

Quais dos problemas apresentados você vive na sua comunidade ?.

O que podem causar o lixo e a sujeira no meio urbano de nossa cidade ?.

Nesta aula da professora Heloisa, os alunos se apropriam de um conteúdo que exige a sua elaboração pessoal.

Quando a professora solicita que eles falem ou opinem, emergem experiências pessoais que estruturam a construção do conhecimento. Esta relação é a que Edwards estabeleceu como relação de interioridade com o conhecimento, ou seja, quando o sujeito pode estabelecer uma relação significativa com o conteúdo, pois este exige sua ampla atuação.

Constatamos portanto que o uso de mapas no ensino do patrimônio ambiental, possibilita duas formas de construção de conhecimentos, a primeira é de conceber o ensino como transmissão de conteúdos o que gera uma relação de exterioridade com as informações contidas nos mapas municipais, a segunda é de conceber o ensino como construção coletiva de conhecimentos que possibilita uma aprendizagem significativa para os alunos.

Utilizar os mapas do atlas apenas como transmissão de conhecimentos elimina a possibilidade de participação e elaboração por parte dos alunos de um novo conhecimento sobre o lugar, sobre a sua localidade, o que pode vir a impedir uma análise e compreensão da geografia local.

Acreditamos também na viabilidade de um ensino solidário quando o conhecimento se torna significativo para o aluno. Esta pesquisa permitiu identificar esta possibilidade com o uso do atlas, principalmente pelo fato do material tratar de questões relacionadas ao município onde os alunos vivem.

A prática analisada demonstrou que o conhecimento pode ser construído de maneira solidária quando a professora faz uma mediação geral entre os alunos e o conhecimento, apresenta a situação através de perguntas, sem esperar respostas prontas e acabadas, perguntas que consideram as opiniões e definições que os alunos trazem. Essa lógica implica que os alunos se questionem, dêem seu ponto de vista diante de um conhecimento do qual fazem parte e que por isso os inclui.

Outro aspecto que destacamos neste trabalho tem relação com os saberes que as professoras mobilizam para ensinar conteúdos específicos do atlas, identificamos por meio das entrevistas e observações de aulas as dificuldades enfrentadas com o ensino do patrimônio local através de mapas municipais.

Observamos que os saberes das professoras acerca de conhecimentos cartográficos e do patrimônio ambiental têm sua origem na experiência cotidiana do trabalho docente, envolvem saberes advindos principalmente do contato e experiência com outras professoras, das imagens de quando eram alunas e do uso de livros didáticos.

Compreendemos que o repertório de saberes das professoras analisadas tem forte ligação com o trabalho docente, ou seja, são gestados principalmente no ambiente de trabalho, neste caso a escola, e portanto incorpora aspectos da cultura institucional. Constatamos também que o saber da experiência, compreendido como um conjunto de conhecimentos elaborados no contínuo da prática, torna-se o reduto do profissionalismo docente.

Referente ao domínio dos conhecimentos específicos do conteúdo dos mapas do atlas, observamos que as professoras demonstraram interesse em receber orientações metodológicas para o ensino de conteúdos do atlas municipal, assim como emitiram diversos conceitos dos conteúdos ao longo do processo de ensino. Interpretamos estas constatações como o indicador da possibilidade, interesse e necessidade de ponto de partida para ampliar oportunidades de formação continuada.

Notamos também que a escala e legenda são elementos cartográficos fundamentais para o ensino do patrimônio ambiental no contexto escolar, porém as professoras apresentam dificuldades em associar mapas municipais de diferentes escalas.

Verificamos a necessidade de esclarecer junto dos professores das séries iniciais conceitos centrais para a construção e elaboração de mapas. Alertamos que os cursos de formação de professores e os programas de formação continuada, devem estar atentos para discutir o processo de construção da legenda de um mapa, bem como escala cartográfica e geográfica, dentre outros aspectos da linguagem cartográfica.

Introduzir o professorado das séries iniciais no contexto de uma formação sólida da linguagem da cartografia pode vir a facilitar o estudo do patrimônio ambiental na escola, neste sentido vemos duas possibilidades, a primeira se concretizaria por meio do estabelecimento de um currículo que contemple espaço de discussão desses temas nos cursos de magistério superior e por segundo e não menos importante, através de um processo dialógico e reflexivo de formação permanente.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, R. D. (2001) *Integrando universidade e escola por meio de uma pesquisa colaborativa*. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. Instituto de Biociências, Depto. de Educação, Tesis (Livre-docência).
- ALMEIDA, R. D. (2002) Balanço nacional de pesquisa em cartografia escolar. In: *I Simpósio Ibero-Americano de cartografia para escolares*, Rio de Janeiro, mimeo.
- EDWARDS, V. (1997) *Os sujeitos no universo da escola*. São Paulo: Ática.
- MIZUKAMI, M. G. N. et. al. (2002) *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*, São Carlos: EdUFSCar.

OLIVEIRA, A. R. (2003) *A cartografia escolar e a prática docente nas séries iniciais do ensino fundamental*. Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas, Depto. de Metodologia de Ensino, Tesis (Mestrado).

PELETEIRO, M. R. P. & ARIAS, M. C. M. (1997) El papel del atlas en la enseñanza. In: *Iber*. Barcelona, n.13, p. 37-45.

TARDIF, M. (2002) Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA – PLÁSTICA Y EL PATRIMONIO ARTÍSTICO – CULTURAL EN SAN CRISTÓBAL DE LA LAGUNA

M^a de la Cruz de la Rosa Guezala
mguezala@ull.es

Universidad de La Laguna

INTRODUCCIÓN

El Patrimonio histórico artístico de nuestras ciudades reafirma paulatinamente su protagonismo y sensibilización ante distintos estamentos de la gestión pública a seguir por autoridades civiles y culturales.

La conservación y restauración llevada a cabo en los últimos años, así como su rehabilitación, a más de ser centros de estudios para la investigación y difusión cultural, nos lleva a una progresiva toma de conciencia para definir la identidad de un colectivo humano. Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, es un reto, para los docentes e investigadores, afrontar en sus programas formativos y proyectos de investigación la utilidad del patrimonio natural y cultural.

Es por lo que presentamos una propuesta de estudio didáctico en el campo de la Educación Artística.

MARCO HISTÓRICO

Cinco siglos de historia avalan el bagaje histórico-artístico de San Cristóbal de La Laguna, primera población establecida en la isla de Tenerife a finales del S. XV y capital durante trescientos años. Fundada por el adelantado de Canarias Alfonso Fernández de Lugo en 1496.

La Laguna toma su nombre del remanso de aguas estacionales que anegaban parte del Valle de Agüere en el Noreste de la isla. Fernández de Lugo fija allí su residencia y capital para gobernar, por el contrario, la última de las Islas Canarias en resistir a los conquistadores antes de ser incorporada a la Corona de Castilla.

Durante siglos se arbitró en La Laguna, la vida política, económica y social de Tenerife, desde ahí se ejercía del gobierno de toda la Isla, hasta la constitución de los actuales ayuntamientos en la primera mitad del S. XIX.

La ciudad en su casco histórico conserva un trazado ortogonal, característico de su recinto urbanístico llamado también de retícula o de cuerda, sus construcciones generalmente de dos plantas con muchas ventanas orientadas hacia las plazas según el nuevo ideal renacentista servirá de ejemplo para futuras ciudades iberoamericanas. Fue asentamiento de andaluces, catalanes y mallorquines y de comerciantes flamencos y borgoñones de genoveses y portugueses, lo cual junto a su origen aborigen da lugar a un especial talante.

La Laguna, por su solera y pasado histórico, fue nombrada por la UNESCO en 1999 Patrimonio de la Humanidad. Su bagaje cultural y artístico, de primer orden, dentro del marco de Tenerife y de Canarias hace de ella una de las ciudades más interesantes y personalizadas de las Islas.

MARCO DIDÁCTICO

Para materializar el campo teórico y práctico hemos pensado en centrarlo en el 8º bloque de contenidos del Diseño Curricular Base de Educación Primaria en el Área de Educación Artística: Arte y Cultura, para que haga de catalizador de los otros bloques de Educación Artística: 1º – La imagen y la forma; 2º – Elaboración de composiciones plásticas e imágenes; 3º – La composición plástica y visual: elementos formales.

El arte cubre un aspecto importante de nuestra cultura y es el medio indispensable para poder llevar a cabo la fusión de la persona con su entorno. El arte constituye nuestra herencia histórica, cultural, nuestro patrimonio heredado el cual tenemos que conservar y enriquecer para generaciones futuras.

El patrimonio cultural lo constituye no sólo los bienes inmuebles materiales sino también el patrimonio físico natural que aportan nuestros Parques Nacionales alguno de ellos declarado reserva de la biosfera por la UNESCO.

Uno de los objetivos base de la Educación Artística es la relación de la persona y su entorno para captar a través de los sentidos una gran cantidad de información e interiorizarla para enriquecer nuestros conocimientos y formas de expresión. **“No hay expresión artística posible sin la auto identificación con la experiencia expresada así como el material utilizado para ese fin. Este es uno de los factores fundamentales de cualquier expresión creadora.”** (Lowenfeld, Britain).

En el terreno de la actividad creadora el desarrollo perceptivo comprende el complejo campo de la percepción espacial y en cuanto al desarrollo social las expresiones plásticas reflejan el grado de identificación del individuo con el entorno, en tanto que el desarrollo estético puede definirse como el medio de organizarse el pensamiento y las percepciones en una forma de expresión. Los criterios estéticos se basan en el individuo, en su impronta y sensibilidad, así el desarrollo creador se puede describir en el independiente e imaginativo enfoque del trabajo artístico y compromiso subjetivo con la obra a ejecutar.

Metodologías basadas en el desarrollo creador y el arte, unas centradas en habilidades técnicas y procesos técnicos descriptivos pormenorizan la creatividad de las expresiones plásticas referidas a los dibujos científicos y trazados geométricos, pero aunque estos deban estar ligados a una normativa siempre queda el peculiar toque personal que se refleja en cualquier ilustración.

Dentro de las orientaciones metodológicas se tenderá a la globalización dando un tratamiento interrelacionalizador con otras áreas de conocimiento para propiciar el desarrollo de capacidades de comunicación y expresión que permita la adquisición del aprendizaje significativo partiendo de contextos reales.

Se tratarán formas individuales de trabajo que den como resultado la conservación autónoma y personal, alternándolas con manifestaciones de expresiones colectivas y de grupo que fomenten el intercambio de ideas con una finalidad común que a su vez integren experiencias individuales y colectivas.

Se realizará una observación y seguimiento del proceso del trabajo personalizado siguiendo las posibilidades, habilidades y dificultades del alumno – alumna. Las actuaciones se desarrollarán dentro y fuera del aula taller con la coordinación y presencia del profesorado.

Las orientaciones didácticas serán actuaciones válidas para los aprendizajes de las educaciones artísticas que sean útiles y relevantes para su formación integral. Esto les permitirá indagar de forma activa y crítica en el entorno artístico. Para realizar

proyectos didácticos significativos que tengan una proyección de reconocimiento cultural bien a través del publicaciones, periódico escolar o exposiciones.

Debe de ser un proyecto abierto que una vez elegido el tema a tratar y pormenorizando las posibilidades de actuación del profesor y alumno sea susceptible de ser ampliado y enriquecido con nuevas aportaciones que vayan surgiendo a lo largo del proceso.

PLANTEAMIENTO DE LA UNIDAD

En el aula taller antes de la visita se dará una información básica del itinerario artístico a seguir puntualizando los aspectos a observar y tratar. En la salida se fijará la programación del trabajo de campo a realizar, fundamentada: en documentación histórica, documentación técnica, planos y proyectos de restauración y fotografías de inmuebles. Realización de bocetos a mano alzada, apuntes de detalle, recopilación de texturas y estampaciones de la vegetación del entorno.

En el taller se formarán los grupos de trabajo para la programación y planteamiento de los monográficos a tratar.

Presentación de los resultados trabajados en el aula con proyecciones espaciales en los distintos sistemas de representación descriptivos, trazados geométricos de formas simples, estampación y dossier de texturas, herbarios clasificativos y su estampación.

Puesta en común de los resultados finales debatidos en seminarios o en la clase, exposición del material plástico obtenido y juicio crítico sobre la utilidad y proyección educativa dentro del aprendizaje significativo.

CONCLUSIÓN

Al estructurar una programación coherente con el D.C.B. hicimos referencia a la importancia del 8º bloque temático: Arte y Cultura como centralizador de los demás bloques temáticos de la Educación Plástica. Si analizamos los contenidos congregados en los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales que conlleva cualquier programación didáctica vemos que siendo el 8º bloque el condensador de esos aspectos ganamos fundamentalmente en que cualquier ente abstracto poco referente se materialice al llevarlo de la simple definición teórica a la observación de algo que está materializado y que en este caso es el bien patrimonial, su entorno medioambiental y nosotros mismos.

Evaluar todos estos pormenores es comentar de forma razonada alguna de las manifestaciones artísticas a las que el alumno y la alumna tienen acceso, relacionando los elementos presentes en la obra con la experiencia y gustos personales.

Con este criterio se quiere comprobar el conocimiento que el alumno tiene de las manifestaciones y hechos artísticos de su entorno así como del de otros pueblos y épocas. Se valorará el grado de implicación del alumno en distintas experiencias expresivas, la percepción sensible alcanzada en la observación de la realidad y el comentario de los elementos expresivos y estéticos que intervienen en la producción.

**MONOGRÁFICO: EL AYUNTAMIENTO, CASA DEL CORREGIDOR,
ALHÓNDIGA Y CASA ALVARADO - BRACAMONTE**

La Casa del Corregidor está ubicada junto a las casas del Cabildo, actual ayuntamiento. Su construcción se inicia en el primer tercio del S. XVI y se termina en 1545. Su portada es el más importante ejemplo de Plateresco en Canarias, realizado en cantería roja. El edificio que sufrió bastantes incidencias de transformación en el S. XIX es restaurado en los años setenta. Cabe señalar que aún conserva el habitáculo que fuera cárcel desde el S. XVII formado por una dependencia rectangular con techo en bóveda de cañón. Este edificio alberga actualmente dependencias municipales y contiene el importante archivo histórico, uno de los más completos de Canarias.

Continuo a él se encuentra la Casa Alvarado – Bracamonte mandada a construir por el Capitán General de Tenerife en el primer tercio del S. XVII. La casa presenta en su fachada la puerta principal con pilastras almohadilladas. Tiene una escalera de dos tramos, el primero de piedra y el segundo de madera con entrada al salón principal a través de puerta con cantería roja. Este edificio tiene gran coherencia con el resto del conjunto que ubica, ya que tanto la Alhóndiga, el Ayuntamiento y el convento de clausura como él dan una homogeneidad tal que definen de por sí la entrada al conjunto histórico de la ciudad.

La construcción de la tercera casa del Cabildo, principal entrada al Ayuntamiento, comenzó en el año 1540 y finalizó junto con la fabricación de la Casa del Corregimiento en 1546. La fachada actual que da a la Plaza del Adelantado forma un pórtico encima de la cual se encuentra el escudo de mármol de la ciudad. Por la entrada principal se accede a la escalera monumental que conduce al piso alto. Las paredes, de dicha escalera, están cubiertas por pinturas de 1764 que representaban escenas de la historia de la conquista, y la aparición de Nuestra Señora de Candelaria. En el piso alto están: el Salón de Plenos, oficinas y la alcaldía. Entre los objetos de valor histórico, que se conservan en el Ayuntamiento de La Laguna, se encuentran: el Real Pendón de la Conquista, un retrato del Rey D. Carlos III de 1760 y la cédula de D^a Juana La Loca de 1510, por el que concede a la villa de La Laguna su escudo de armas.

BIBLIOGRAFÍA

ALEMÁN DE ARMAS, Adrián: "La Laguna, la vivienda tradicional y los problemas de la organización de espacio urbano". Ayuntamiento de La Laguna. 1976.

CIORANESCU, Alejandro: "La Laguna, guía histórica y monumental". Ayuntamiento de La Laguna. 1965

HERNÁNDEZ BELVER – SÁNCHEZ MÉNDEZ: "Educación artística y arte infantil", Editorial Fundamentos. 2000

LOWENFELD – BRITAIN: "Desarrollo de la capacidad creadora". Buenos Aires, Kapeluz. 1961.

MARTÍN RODRÍGUEZ, Fernando Gabriel: "Arquitectura Doméstica Canaria". Aula de Cultura de Tenerife, Cabildo Insular.

PÉREZ GONZÁLEZ, Ramón: "La Laguna: notas de Geografía Urbana". Universidad de Oviedo.

RODRÍGUEZ MOURE, José: "Guía Histórica de La Laguna". Instituto de Estudios Canarios. 1965

TONUCCI, F.: "La escuela como investigación. Reforma de la escuela". Barcelona. 1983