

LA EDUCACIÓN DEL PATRIMONIO Y LA CIUDADANÍA EUROPEA EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

Jesús Estepa Giménez (jestepa@uhu.es)

Universidad de Huelva

1.- Introducción.

En el contexto español el interés por la Educación Patrimonial es relativamente reciente, si bien tiene una trayectoria temporal e investigadora más dilatada que la de la Educación para la Ciudadanía. La Educación para la Ciudadanía la entendemos como el conjunto de conocimientos y competencias que permiten al individuo explorar y comprender la realidad en toda su complejidad y actuar sobre ella de forma crítica, responsable y solidaria, de acuerdo con los valores democráticos. La Educación Patrimonial en su actual acepción no tiene sentido sin el ciudadano: heredero de ese legado y responsable de su transmisión a las generaciones futuras; sujeto activo que participa en la defensa y mejora del medio ambiente -que incluye el patrimonio cultural y natural, la biodiversidad, la geodiversidad y la diversidad cultural-, así como en el disfrute y valoración de estos bienes como señas de identidad, sin menoscabo del respeto y valoración de los patrimonios generados en otras culturas (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005).

Partiendo de estas premisas, nuestro primer objetivo es revisar, con las limitaciones que impone una intervención de estas características, el recorrido seguido por la Didáctica del Patrimonio como línea de investigación, centrándonos en la Didáctica de las Ciencias Sociales y en la universidades españolas; con posterioridad, analizaré la presencia del Patrimonio en los currículos oficiales de Educación Primaria y Secundaria, tomando como ejemplos los últimos Decretos de Enseñanza Mínimas publicados por el Ministerio de Educación y las instrucciones oficiales que los desarrollan en la Comunidad Autónoma Andaluza; finalmente, dedicaré un último apartado a la reflexión sobre el papel de la enseñanza del patrimonio en la formación de la ciudadanía europea.

2. La Educación Patrimonial en España: líneas de investigación.

El acercamiento al patrimonio desde una perspectiva didáctica se viene realizando desde un doble enfoque: la escuela, el profesorado, el curriculum y el alumnado, es decir, desde la educación formal; los museos, centros de interpretación y otras instituciones culturales, donde se desarrollan actividades vinculadas a la enseñanza del patrimonio, que consideramos como educación no formal. Desde ambos contextos, pretendemos a continuación analizar brevemente los principales grupos y líneas de investigación que se desarrollan en las universidades españolas en el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

La Educación Patrimonial como campo de investigación ligado a la Didáctica de las Ciencias Sociales tiene una trayectoria de algo más de dos décadas en España, por ello en Prats (1997) se habla de la Didáctica del Patrimonio como una nueva línea de trabajo que se sumaría a las existentes hasta entonces, con el fin de facilitar una adecuada interpretación de los bienes patrimoniales tanto por el alumnado como por la sociedad en general; no obstante, en 2003 se celebró un congreso monográfico promovido por la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de la Ciencias Sociales que puso de manifiesto el desarrollo adquirido por este ámbito de investigación, si bien vamos a limitar nuestra revisión a aquellos grupos de investigadores que se han especializado en esta temática casi de forma exclusiva.

La Universidad de Barcelona puede considerarse la pionera en este campo, concretamente el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, al que está adscrito en la actualidad el grupo de investigación *Didáctica del Patrimoni, Museografia comprensiva i Noves tecnologies*, dedicado casi exclusivamente a esta temática en contextos no formales, donde se trabaja en museografía didáctica,

nuevas tecnologías aplicadas al patrimonio, patrimonio y turismo cultural, comunicación y patrimonio, literatura y patrimonio, documentación y patrimonio, arquitectura de la información y museografía. Tantas líneas de trabajo abiertas se corresponden con un nutrido número de investigadores entre los que destacan Xavier Hernández, Joan Santacana, Nuria Serrat y Magda Fernández. Además de este equipo de investigación, existe en este departamento otros grupos que trabajan el patrimonio desde la educación formal, destacando Joaquín Prats, Cristofol Trepal y Gemma Tribó.

En la Universidad Autónoma de Barcelona es el *Grupo de investigación y desarrollo de Didáctica de la Historia* el que trabaja principalmente la Educación Patrimonial, incidiendo en la construcción de la memoria histórica, la ciudadanía y las identidades; los investigadores más destacados son Joan Pagés y Neus González. Desde el campo de la Arqueología, Antoni Bardavio y Paloma González organizan anualmente el Seminari d'Arqueologia i Ensenyament.

En la Universidad de Oviedo la investigación en este campo se ha desarrollado a través del *Grupo MIRAR: proyectos para la investigación y difusión del patrimonio cultural y natural*, cuya investigadora principal es Rouser Calaf, quien conforma equipo con Olaia Fontal, entre otras destacadas investigadoras, centrando su investigación especialmente en el patrimonio artístico contemporáneo y en el desarrollo de una importante línea de literatura específica sobre didáctica del patrimonio a través de la editorial Trea.

En la Universidad Autónoma de Madrid los trabajos que se han venido realizando en esta temática no han venido de la mano de la Didáctica de las Ciencias Sociales, sino a través de la Psicología y la Historia del Arte, siendo sus máximos exponentes Mikel Asensio y Elena Pol, quienes trabajan temas de educación artística, diseño y desarrollo de programas públicos, estudios de público y evaluación de exposiciones a través de su empresa Interpret Art.

En la Universidad de Sevilla es Rosa M^a Ávila quien viene desarrollando esta línea de investigación desde la perspectiva de la Didáctica de la Historia del Arte y el patrimonio histórico-artístico, ha formado parte de uno de los equipos de investigación constituidos en la Universidad de Huelva para la realización de un Proyecto I+D y tutela los trabajos de investigación en esta línea de Lidia Rico, entre otros investigadores.

Finalmente, y en este breve y escueto recorrido por la situación de la investigación en Educación Patrimonial en España desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, citamos a la Universidad de Huelva, a la que pertenezco, donde un grupo de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Experimentales trabajan la Educación Patrimonial desde la necesidad de superar estas barreras disciplinares, metodológicas y curriculares para que el patrimonio aporte todo su caudal educativo a la formación de la ciudadanía (Creese et al, 2006). Por ello desde hace algo más de una década, y con experiencia previa en un Departamento interdisciplinar (Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales, Matemáticas y Filosofía), hemos constituido un equipo de trabajo en el seno del Grupo de Investigación DESYM que nos ha implicado en varios Proyectos I+D. Abordamos la Didáctica del Patrimonio desde estas dos Áreas para alcanzar con mayor facilidad la visión holística que postulamos, sobresaliendo la investigación que sobre concepciones de futuros profesores realiza Cuenca (2004), quien conceptualiza la enseñanza del patrimonio desde una perspectiva sistémica, holística y compleja. Otros investigadores en este ámbito en la actualidad son Myriam Martín Cáceres, quien está realizando su Tesis Doctoral, así como Mario Ferreras Listán, y en el Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Ana M^a Wamba Aguado, Roque Jiménez Pérez y la doctoranda Hortensia Morón Monge.

En el contexto de la educación no formal, nos interesa especialmente la problemática de los museos como institución educativa, los procesos de comunicación que se establecen entre el museo y el público, el análisis de los materiales didácticos y de las actividades que se realizan en los museos y los archivos, las relaciones entre el museo y las TICs y la difusión de los yacimientos arqueológicos; sin embargo, es en el campo del currículum, los libros de texto y los materiales curriculares, así como de las concepciones que maneja el profesorado en relación con el patrimonio y sus enseñanza-aprendizaje, donde hemos centrado especialmente nuestras investigaciones. Desde una perspectiva constructivista y crítica de la formación como la que postulamos, estas concepciones constituyen el punto de partida y un referente continuo a lo largo de dicha formación para actuar sobre ellas promoviendo su evolución en la línea de una didáctica del patrimonio deseable, nivel de referencia de nuestra hipótesis de progresión del saber profesional, tomando el modelo de profesor-investigador como marco teórico.

3. La Educación Patrimonial en el currículum español

En lo que respecta a la relevancia que se concede a la Educación Patrimonial en el currículum oficial español, vamos a llevar a cabo un breve análisis de las instrucciones oficiales del Ministerio de Educación para el nivel de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, para ello se han consultado los siguientes documentos: R.D. 1513/2006, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria, anexo I Competencias básicas, anexo II Conocimiento del Medio natural, social y cultural (BOE 8-12-2006); R.D. 1631/2006, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la ESO, anexo II Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, Geografía e Historia (BOE 5-1-07). Este análisis lo completaremos estableciendo comparaciones con el desarrollo de estas instrucciones en Andalucía, una de las Comunidades Autónomas del Estado con competencias plenas en materia educativa, a través de la consulta de los siguientes documentos: ORDEN de 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, anexo I Enseñanzas propias de la Comunidad Autónoma, Área de Conocimiento del Medio 2007 (BOJA 30-8-07); ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria, anexo I Enseñanzas propias de la Comunidad Autónoma, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, Geografía e Historia (BOJA 30-8-07).

En cuanto a la Educación Primaria y en el caso del currículum ministerial, aparece el concepto de Patrimonio en diez ocasiones de forma explícita a lo largo de las orientaciones sobre competencias básicas, objetivos, bloques de contenidos de diversas áreas y criterios de evaluación. Respecto a los objetivos, sólo en los generales “h” e “i” se hace referencia indirecta al patrimonio, mientras que los objetivos 4, 5 y 6 del Área de Conocimiento del Medio las menciones son más explícitas, así como en el objetivo 6 del Área de Educación Artística: *Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del Patrimonio Cultural propio y de otros pueblos, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno.*

En relación con las competencias básicas, únicamente aparece el Patrimonio en la competencia cultural y artística: *conocer, comprender, apreciar y valorar diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizándolas como fuente de enriquecimiento y disfrute de nuestro Patrimonio.* La competencia 3, sobre el conocimiento y la interacción con el mundo físico, sólo alude indirectamente a la enseñanza del patrimonio. Los bloques de contenidos que se relacionan con la enseñanza del patrimonio, aunque de forma implícita, son los siguientes del Área de Conocimiento del Medio: 1. *El entorno y su conservación;* 2. *La diversidad de los seres vivos;* 4. *Personas, culturas y organización social;* 5. *Cambios en el tiempo.* En Educación Artística el Bloque 1. Observación plástica. En los criterios de

evaluación, finalmente, también se alude al Patrimonio en algunas ocasiones para ambas Áreas y de manera muy genérica.

Como conclusiones de este somero análisis podemos señalar en lo que respecta al conocimiento del patrimonio, que se consideran los referentes patrimoniales desde una perspectiva disciplinar, sin interrelación entre los tipos de patrimonio, diferenciando los referentes naturales, históricos, artísticos o culturales, predominando una concepción del patrimonio en función a criterios estéticos. En cuanto al conocimiento sobre la enseñanza del patrimonio, se observa un desarrollo de contenidos conceptuales y actitudinales y unas finalidades de tipo cultural y/o práctica de la enseñanza del patrimonio, ya que se pone el interés en la conservación sin desarrollar actitudes críticas y comprometidas respecto al mismo.

En el caso del curriculum andaluz, aparece el concepto de patrimonio en 29 ocasiones de forma explícita. Se le dedica un núcleo temático (el Patrimonio en Andalucía), de los ocho que componen el Área de Conocimiento del Medio, en donde se establecen problemas para desarrollarlo en el aula en los tres ciclos de esta etapa escolar y se fomentan las actuaciones comprometidas con la conservación y gestión del Patrimonio. Se establecen relaciones de este núcleo temático con: la construcción histórica, social y cultural de Andalucía; paisajes andaluces y la incidencia de la actividad humana en el medio. Como puede observarse, todo ello indica la relevancia que se concede a la Educación Patrimonial en el curriculum oficial andaluz, abordada desde una perspectiva interdisciplinar e integradora, aunque poniendo más énfasis en el patrimonio social y cultural y con ausencia de alusiones al patrimonio científico-tecnológico.

Por otra parte, en un escueto análisis del Decreto de Enseñanza Mínimas ministerial referente a la Educación Secundaria, se detecta de nuevo una menor presencia del patrimonio, vinculado exclusivamente con la competencia cultural y artística y, en especial, con la Educación Artística y la enseñanza de las Ciencias Sociales. No hemos encontrado más que una mención única explícita en el objetivo 7 del Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, donde se pone de manifiesto una perspectiva puramente conservacionista en relación con las finalidades de la Educación Patrimonial y un criterio de clasificación patrimonial confuso. En los bloques de contenido, se observa un sesgo artístico, histórico y cultural en el tratamiento de la enseñanza del patrimonio.

En el curriculum oficial andaluz, sin embargo, apreciamos nuevamente un lugar mucho más destacado de la Educación Patrimonial y un enfoque bien diferente. En Ciencias Naturales se le dedica el núcleo temático 3, de los seis que componen la propuesta y en Ciencias Sociales es el núcleo temático 2 de los diez en los que se organiza el currículo. El patrimonio natural andaluz se presenta como raíz biológica, seña de identidad y valor a preservar. Se establecen diversos problemas para trabajar en el aula y se ofrecen interesantes sugerencias metodológicas y de utilización de recursos entre las que se mencionan programas de educación no formal. El patrimonio cultural andaluz, por otro lado, se enfoca desde una perspectiva holística, aunque profundizando en la dimensión histórica y cultural. Se incide en el conjunto de valores que pone en juego y, especialmente, en cómo la enseñanza del patrimonio con un enfoque adecuado puede convertirse en *un verdadero taller de educación para la ciudadanía*. En cuanto a los contenidos, se centra en los paisajes y el patrimonio histórico-artístico. Se ofrecen ejemplos de problemas para trabajar en el aula en cada uno de los cuatro cursos de la ESO, así como una amplia relación de las posibles interacciones de este núcleo temático con los bloques de contenido del Decreto de Enseñanzas Mínimas, también se citan interesantes fuentes de información y programas y materiales didácticos en las sugerencias metodológicas y utilización de recursos. Sin embargo, en el tratamiento que se otorga a la didáctica del patrimonio en ambas Áreas se detecta una ausencia de alusiones al patrimonio científico-tecnológico.

En definitiva, podemos concluir que la Educación Patrimonial en el actual currículum oficial español recibe un tratamiento desigual, ya que en el currículum andaluz hemos podido observar el relevante papel que se le otorga en la enseñanza del Conocimiento del Medio, las Ciencias Sociales e incluso las Ciencias de la Naturaleza, mientras que en los decretos ministeriales no se detecta una especial significación e importancia. Quedaría, no obstante, por analizar el lugar que se le concede en los nuevos currícula oficiales de otras comunidades autónomas, la traslación que se realiza de estas instrucciones a los libros de texto y, por supuesto, si todo ello modifica de algún modo las concepciones del profesorado y sus prácticas de aula.

4.- *Contribución de la educación patrimonial a la educación para la ciudadanía europea.*

Las investigaciones que hemos desarrollado ponen de manifiesto que, al menos en el ámbito andaluz, el profesorado en activo no aborda el patrimonio de forma habitual como un contenido y recurso para el desarrollo de la Educación para la Ciudadanía, que en España ha adquirido el status de asignatura muy recientemente (Estepa, Ávila y Ferreras, 2008). Sin embargo, la propia etimología del término patrimonio remite a la ciudadanía al hacer referencia a la propiedad de los bienes recibidos por una comunidad de sus antepasados. De este modo, el patrimonio se configura como una herencia pública o, lo que es lo mismo, un patrimonio colectivo que, por un lado, debe ser interpretado por los ciudadanos tanto para separarlo del patrimonio privado como para identificarse con él; por otro, debe ser preservado para las futuras generaciones en un contexto social caracterizado por el crecimiento económico continuo, el consumo indiscriminado y la homogeneización de las costumbres. Esta responsabilidad, aunque compartida por toda la sociedad, recae en la administración como portavoz de la comunidad, quien en las sociedades democráticas elige a sus representantes para que gestione, entre otros, estos bienes culturales. Así identidad, conservación y gestión se convierten en tres conceptos claves para el análisis de las relaciones entre Educación Patrimonial y Educación para la Ciudadanía, que a continuación vamos a analizar con más detenimiento.

En lo referente a la identidad, cuando alguien posee algo, aunque sea colectivamente, lo identifica como propio y es en este proceso de atribución de significado cuando se hace evidente que el patrimonio es una construcción social, que existen fracturas y conflicto tanto en su proceso de definición, en las políticas de conservación y en la relación de los habitantes de una nación con él. La construcción del patrimonio es una operación dinámica, enraizada en el presente, a partir del cual se reconstruye, selecciona e interpreta el pasado (Mantecón, 1999).

Este proceso de selección e interpretación en las sociedades democráticas se realiza por los poderes públicos, que están regidos por los grupos políticos que los ciudadanos determinan con sus votos. Los grupos políticos se configuran en torno a intereses e ideas, por lo que las activaciones patrimoniales no son iguales ni pretenden ofrecer una visión semejante de los referentes simbólicos. Éstos dependerán de quien ostente el poder y qué modelo de sociedad y de hegemonía social defienda. La actuación sobre el patrimonio no es, pues, aséptica ni algo sólo en manos de expertos y técnicos en museística, pese a la gran importancia de éstos, sino parte de una política que pretende expresar los rasgos identitarios de acuerdo con una determinada visión de la realidad (Prats y Hernández, 1999). Por tanto, los ciudadanos deben ser conscientes de la función ideológica que ejerce la activación patrimonial en el seno de nuestra sociedad, para que los bienes patrimoniales que se seleccionan como símbolo de su identidad colectiva sean

verdadero reflejo de una cultura compartida, en la que se reconocen las personas como miembros de esa comunidad, con sus raíces en el pasado, con sus realidades actuales y con sus proyectos de futuro.

A propósito de la identidad debemos realizar al menos cuatro últimas precisiones, aunque sea brevemente:

1) cuando hablamos del patrimonio como propiedad colectiva no lo hacemos desde una perspectiva totalizante, unificada y homogénea de la sociedad. No obstante, si bien la dinámica social está atravesada por el conflicto de intereses contrapuestos, existen grandes franjas de acuerdo y consenso, en la que los referentes simbólicos son aceptados, aunque con posibles versiones diferentes, con independencia de las distintas posiciones político-sociales;

2) la fragmentación del sujeto posmoderno implica una explosión de identidades, unas identidades múltiples en las que las personas pueden considerarse simultáneamente ciudadanos de una comunidad local y del planeta;

3) la relación entre identidad cultural y ciudadanía propia del Estado nacional es difícil de sostener ante el hecho social de la multiculturalidad que caracteriza a Europa y al resto del mundo;

4) la identificación con lo propio pasa ineludiblemente por el conocimiento de lo ajeno, ya que nunca podremos apreciar verdaderamente lo *nuestro* si no es conociendo y valorando respetuosamente lo de los *otros*;

En el contexto escolar la utilización del patrimonio como fuente de identidades históricamente constituidas y culturalmente compartidas resulta una tarea compleja a la luz de las investigaciones que se han llevado a cabo con estudiantes para profesor (Cuenca, 2004; Domínguez y Cuenca, 2005), que ponen de manifiesto el escaso valor que atribuyen al patrimonio, y en especial a los museos, en la conformación de las identidades, así como su frecuente utilización como recurso diferenciador en vez de potenciador del respeto intercultural. Desde nuestra perspectiva, el primer obstáculo al que nos enfrentamos es a que el alumnado se sienta propietario y heredero del patrimonio, para lo que es necesario, en la línea que propone Ávila (2005), que el estudiante lo vincule a su experiencia vital para que se interese por él y quiera conocerlo, disfrutarlo y protegerlo como algo suyo. Dos ejemplos al respecto: Gabardón (2005) plantea la necesidad de utilizar el patrimonio local como referente vivo y más cercano al alumnado, que despierte la síntesis de valores que se identifica en un bien histórico; Fontal (2004), en el diseño de una unidad didáctica centrada en la sensibilización hacia la importancia del patrimonio parte del conocimiento y la valoración del patrimonio personal, familiar, de barrio y local para llegar a la comprensión de la cultura contemporánea como parte del patrimonio cultural.

De este modo, podríamos partir en el aprendizaje desde un concepto de escala identitaria, de una perspectiva individual/personal de la identidad, caracterizada por el reconocimiento del valor simbólico e identitario de aquellos elementos patrimoniales cercanos y directamente relacionados con el individuo por su experiencia personal. En un segundo nivel, considerar una visión sociocolectiva, donde ya se reconocen y valoran los elementos relacionados con la propia cultura; y, finalmente, en el nivel deseable, se trataría de alcanzar una visión intercultural en la que el reconocimiento del valor identitario del patrimonio traspasa las fronteras culturales pudiendo alcanzar una consideración multi-identitaria a través de los referentes patrimoniales (Domínguez y Cuenca, 2005).

Por otra parte, y en relación con los procesos de activación patrimonial para conformar identidades, es fundamental poner en práctica acciones educativas que garanticen la protección de los bienes y estimulen nuevos procesos selectivos que tomen en cuenta a los diferentes sectores de la sociedad. Para ello debemos formar ciudadanos capaces de intervenir en el proceso de selección con sentido crítico, es decir, percibiendo su dimensión histórica y los intereses político-ideológicos que se ponen en juego (Teixeira, 2006). Y es que no hay una conformación de la identidad social y cultural si no media un conocimiento de aquello que potencialmente constituye una fuente de información y de andamiaje identitario, y para ello la escuela tiene la labor de analizar estereotipos, creencias ideológicas, imágenes televisivas, información de prensa, propaganda turística y publicitaria.

En cuanto a la relación de todo ello con la identidad y ciudadanía europea, sólo dos citas: el *Informe Juventud en España 2008* indica como una de sus conclusiones que, a más formación, despierta más identificación lo lejano y, a menos formación, lo más cercano (López Blasco y otros, 2008); en la misma línea, una de las conclusiones del estudio dirigido por Prats (Prats y Trepapat, 2001) es que los jóvenes españoles, al término de los estudios obligatorios, se sienten mayoritariamente europeos, si bien se refieren a una impresión muy general, en muchos aspectos imprecisa y bastante ambigua en su definición, que sólo es más potente y definida en aquellos estudiantes con un mayor nivel de conocimientos en geografía, historia y cultura europea.

Por otra parte, para que el ciudadano sea consciente de sus derechos y deberes en relación con el patrimonio necesita no sólo adquirir una serie de instrumentos para su lectura, sino también la capacidad para situarse históricamente y verse como agente social que puede intervenir en su defensa y conservación. En este sentido, y poniendo como ejemplo las actuaciones municipales realizadas en la Ciutat Vella de Valencia, indica Montesinos (2006) que actuar sobre la ciudad, construirla, necesita no sólo la visión de los técnicos desde sus despachos, los políticos desde sus escaños o desde la gestión, sino también la aportación de los ciudadanos a los que afecta, de los movimientos vecinales. La ciudad se construye entre todos y para todos. El primer patrimonio somos los ciudadanos.

Desde una perspectiva didáctica, se trataría de utilizar el patrimonio urbano como un elemento de participación democrática, presentando la ciudad y en particular los cascos históricos, como un espacio en el que conviven las personas con la historia, el arte, la naturaleza, la actividad comercial, la producción artesanal o el tráfico rodado, y en los que las actuaciones deberían realizarse contando con la participación de los protagonistas residentes, esto es, de los vecinos. En este asunto se trataría de promover en el alumnado la reflexión y el debate acerca de la conservación del patrimonio, el uso y disfrute del mismo, los límites del desarrollo económico y su responsabilidad a este respecto como ciudadanos. Por ejemplo, mediante actividades que hacen referencia a la problemática socio-ambiental como “Patrimonio en peligro” y/o “Salvemos el Patrimonio” en las que se denuncie la situación de abandono, expolio o derribo en la que se encuentran muchos de los espacios patrimoniales (Ávila, 2005). Otros dos ejemplos muy concretos en esta línea serían la *VIII Audiencia Pública ¿Cómo queremos la Barcelona del futuro? De la preservación del patrimonio al urbanismo de mañana* (Pagés, 2003) y el programa “Vivir en las Ciudades Históricas” de la Fundación la Caixa (Asensio y Pol, 1999), en los que el conocimiento y análisis de la realidad urbana, desde el punto de vista de la evolución urbanística sufrida en el pasado, ayudará al alumnado a la formación de su conciencia histórica como ciudadano del

presente, heredero de un pasado que contribuyó de manera decisiva a la configuración de su realidad actual. Desde estos enfoques alternativos, en los que pasado, presente y futuro se interrelacionan, orientados a la participación activa y responsable del alumnado en la vida democrática (Audigier, 2000), la Educación Patrimonial se configura como una praxis educativa y social que permite elaborar acciones pedagógicas que pretende algo más que un estudio del pasado, abordando temas del currículum básico que atraviesan varias disciplinas como la Educación Ambiental, para la Ciudadanía (personal, comunitaria, nacional, incluyendo los aspectos políticos y legales), las cuestiones económicas y de desarrollo tecnológico/industrial/social. Además, esta puede equipararse en muchos sentidos a la Educación Ambiental. Ambas enfatizan la formación ciudadana, favoreciendo las economías locales a través del desarrollo turístico y de la sustentabilidad, fortaleciendo además el sentimiento de pertenencia y los lazos afectivos entre los miembros de la comunidad (Teixeira, 2006).

Finalmente, en cuanto a la gestión del patrimonio, la problemática que se plantea en relación con la Educación para la Ciudadanía también requiere de un enfoque innovador en la enseñanza. En este caso especialmente un tratamiento más interdisciplinar favorecería un conocimiento más complejo de esta realidad al permitir un análisis de los conflictos entre la lógica ecológica, la económica y la social. Así, por ejemplo, la explotación turística de algunos lugares considerados como parte de nuestro patrimonio conlleva la creación de empleo o la mejora de las comunicaciones, pero también sobreexplotación de algunos recursos de la zona (agua, playas), o modificaciones sustanciales del paisaje, que es necesario valorar. Estos usos y aprovechamientos economicistas del patrimonio, en muchos casos ligados al desarrollo local pero también a la especulación urbanística, requieren un amplio consenso social, en el que el alumnado debe aprender a participar, siendo capaz de analizar, contrastar y valorar distintos puntos de vista, diferenciando el valor de cada uno de ellos y desarrollando actitudes acordes con la importancia de la preservación del mismo. En este caso la realización de actividades didácticas consistentes en debates y de juegos de simulación y toma de decisiones, como el que se propone en la unidad didáctica *Cambio y continuidad: de al-Andalus a nuestros días* (Cuenca y Travé, 1999), o los que aparecen en el *Dossier de Dilemas* del Programa Vivir en las ciudades históricas (Asensio y Pol, 1999), permiten trabajar más específicamente actitudes y comportamientos responsables en relación con el patrimonio.

Como decíamos al comienzo, a pesar de la directa relación entre patrimonio y ciudadanía, la contribución de la Educación Patrimonial a la Educación para la Ciudadanía es en España todavía poco relevante; sin embargo, consideramos que si ésta se enfoca desde la triple perspectiva analizada, puede que se convierta en una poderosa herramienta de formación de ciudadanos en la escuela y a través de museos y centros de interpretación. Su aportación principal consistiría en que los estudiantes aprendan a participar en la vida democrática como herederos colectivos del patrimonio, sean capaces de intervenir como ciudadanos críticos en los procesos de activación, gestión y conservación del mismo, percibiendo su dimensión histórica y los intereses políticos, ideológicos y económicos que se ponen en juego; aprendan a disfrutar de su patrimonio respetando y valorando el de otras culturas y sociedades; en definitiva, sean conscientes de sus derechos y deberes respecto al patrimonio y estén capacitados para ejercerlos como ciudadanos de su comunidad, Europa y el Planeta.

REFERENCIAS

- ASENSIO, M. y POL, E. (1999). *Programa Vivir las Ciudades Históricas*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- AUDIGIER, F. (2000). Project "Education for Democratic Citizenship". Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship. Strasbourg: Council of Europe. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/basic_conc_edc-oth-enl-t07.pdf
- ÁVILA, R.M. (2005). Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio integrado. Una experiencia en la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 56, 43-53.
- CREESE, A., BHATT, A., BHOJANI, N., & MARTIN, P. (2006). Multicultural, heritage and learner identities in complementary schools. *Language and Education*, 20(1), 23-43.
- CUENCA, J. M. (2004). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Michigan: Proquest-Universidad de Michigan, <http://wwwlib.umi.com/cr/uhu/fullcit?p3126904>.
- CUENCA, J.M. y TRAVÉ, G. (1999). Cambio y continuidad: de al-Andalus a nuestros días. En P. Benjiam y J. Pagès (coord): *Ciencias Sociales. Contenidos, actividades y recursos*. Barcelona: Praxis. 348/149-216.
- DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J.M. (2005). Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural. Análisis de concepciones y propuesta didáctica. *Investigación en la Escuela*, 56. 27-42.
- ESTEPA, J.; ÁVILA, R.M. y FERRERAS, M. (2008) Primary and Secondary Teachers Conceptions about Heritage and Heritage Education: a Comparative Analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2095 – 2107.
- ESTEPA, J., WAMBA, A.M. y JIMÉNEZ, R. (2005) Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las Ciencias Sociales y Experimentales. *Investigación en la Escuela*, 56. 19-26.
- FONTAL, O. (2003) *La educación patrimonial. Teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.
- GABARDÓN, J.F. (2005).La enseñanza del patrimonio. Propuestas educativas en torno al patrimonio local. *Investigación en la escuela*, 56, 87-93.
- LÓPEZ BLASCO y otros (2008) *Informe Juventud en España 2008*. Instituto de la Juventud <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=1531688780&menuId=1627100828>
- MANTECÓN, A.R. (1999) La participación social en las nuevas políticas para el patrimonio cultural. En E. Aguilar (coord.) *Patrimonio etnológico. Nuevas perspectivas de estudio*. Granada: Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico.
- MONTESINOS, J. (2006) Ciudad, patrimonio y ciudadanía. *Ingeniería y Territorio*, 75, 96-103.
- PAGÈS, J. (2003) Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, 11-42.
- PRATS, J. y HERNÁNDEZ, A. (1999). Educación por la valoración y la conservación del Patrimonio. En AA.VV. *Por una ciudad comprometida con la Educación*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona 108-124.
- PRATS, J. (Dir.) y TREPAT, C (Coord.) (2001) *Los jóvenes ante el reto europeo*. Barcelona, Fundación La Caixa.

TEIXEIRA, S. (2006) Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía *Estudios Pedagógicos*. [online]. vol.32, 2,133-145.
<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-7052006000200008&lng=es&nrm=iso>.