

revista de **e**DUCCIÓN

Nº 375 ENERO-MARZO 2017



Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria

Heritage, education, identity and citizenship. Teachers and textbooks in compulsory education

José María Cuenca-López
Jesús Estepa-Giménez
Myriam José Martín Cáceres



IV CENTENARIO
DE LA MUERTE DE
CERVANTES



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE



Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria¹

Heritage, education, identity and citizenship. Teachers and textbooks in compulsory education

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338

José María Cuenca-López
Jesús Estepa-Giménez
Myriam José Martín Cáceres

Universidad de Huelva

Resumen

El patrimonio es un elemento clave dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, según se ha podido constatar a través de diferentes estudios llevados a cabo desde hace ya más de 20 años. A partir del patrimonio se pueden trabajar contenidos y problemas relevantes para la sociedad y la educación, entre ellos los aspectos relacionados con ámbitos tan complejos como la identidad y la ciudadanía. Desde la perspectiva que se presenta en este trabajo se concibe una visión de la educación patrimonial de carácter complejo e interdisciplinar, conectando las ciencias sociales con las ciencias naturales y experimentales. Es una visión basada en la resolución de problemas socialmente relevantes, en la interacción, la innovación y en la concepción sociocrítica de la educación.

El estudio, fundamentado en este planteamiento teórico, combina técnicas cuantitativas y cualitativas desde el paradigma interpretativo. Se diseña una tabla de categorías (elaboradas como una hipótesis de progresión) que permite un

⁽¹⁾ Este trabajo es resultado de los estudios desarrollados en el marco de los proyectos de investigación financiados por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y de Economía y Competitividad: EDU2008-01968/EDUC, EDU2012-37212 y EDU2015-67953-P, así como con el apoyo de la Red de Excelencia EDU2014-51720-REDT, todos ellos con la cofinanciación de los fondos FEDER de la Unión Europea.

análisis riguroso de los datos obtenidos a través de cuestionarios, rejillas de toma de datos y grupos de discusión. La información es aportada por el profesorado y los libros de texto de educación primaria y secundaria de las materias de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Geografía e Historia, Biología-Geología y Física y Química.

Los resultados permiten aproximarnos a la concepción del patrimonio y de su enseñanza y aprendizaje que se aborda en estos niveles y materias de enseñanza. Se ponen de relieve las relaciones del patrimonio con la identidad, así como los obstáculos existentes para trabajar el patrimonio desde una perspectiva educativa, que provocan un predominio de visiones estéticas y temporales, con estrategias metodológicas de carácter tradicional y finalidades académicas y conservacionistas, que se aproximan a las características del segundo nivel de la hipótesis de progresión en el que se basa este trabajo.

Palabras clave: Educación Patrimonial, enseñanza obligatoria, profesorado, libros de texto, identidad, ciudadanía

Abstract

Heritage is a key element in the teaching and learning process, as has been noted by different studies conducted for 20 years. From heritage we can work relevant contents and problems for society and education, such as identity and citizenship. This paper presents a complex and interdisciplinary vision of heritage education, connecting the social sciences with natural and experimental sciences. It is a vision based on socially relevant solving problems, interaction, innovation and social criticism conception of education.

This study presents a methodology that combines quantitative and qualitative techniques, from the interpretive paradigm. A table of categories is designed (developed as a hypothesis progression) which allows a rigorous analysis of data obtained through questionnaires, data collection tables and discussion groups. The information is provided by teachers and textbooks of primary and secondary subjects of Social Sciences, Natural Sciences, Geography and History, Biology-Geology and Physics and Chemistry.

The results allow us to approach the concept of heritage and its teaching and learning that work at these levels and subjects. It becomes relevant the relationship between heritage and identity, as well as obstacles to working heritage from an educational perspective, causing a predominance of aesthetic and temporal visions, with methodological strategies of traditional character and academic and conservationists purposes, approaching the second level of progression hypothesis defended in this work.

Keywords: Heritage Education, Compulsory education, teachers, textbooks, identity, citizenship.

Introducción

Son diversos los estudios que plantean la educación patrimonial como una línea de investigación relevante en la actualidad, en particular desde la perspectiva educativa, pero también desde el más complejo sentido social que la formación en patrimonio puede otorgar a nuestras comunidades (Estepa, 2009; Miralles, Molina y Ortuño, 2011). Los recientes congresos que se están desarrollando en los últimos años (I, II y III Congreso Internacional de Educación Patrimonial, celebrados en Madrid en 2012, 2014 y 2016, respectivamente), la propia elaboración y aplicación del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, desarrollado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Fontal y Ibáñez, 2015) o el programa Museos+ Sociales, ponen de manifiesto esta situación.

Son abundantes los grupos de investigación ya consolidados a través de la realización de proyectos I+D+i competitivos y/o tesis doctorales, que estudian los procesos educativos a través del patrimonio, a partir de unas premisas básicas y coincidentes en gran parte. La investigación en el ámbito de la educación formal no es nada desdeñable, con trabajos como los de Ávila (2001a), de Castro (2016), Gillate, (2014), González-Monfort (2007) o Lleida (2010), centrados en el análisis de las concepciones y conocimientos del profesorado y el papel del patrimonio como contenido y recurso en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Estepa, Ávila y Ferreras, 2008). En el campo de análisis de los libros de texto, se realizaron grandes avances desde los últimos años del siglo XX, tanto en el ámbito educativo en general (Parcerisa, 1999; Tiana 2000), como en el específico de la enseñanza de las Ciencias Sociales (Ávila, 2001b; Valls, 2001), concretándose también en el caso de la educación patrimonial (Cuenca y Estepa, 2003; Cuenca y López-Cruz, 2014; Estepa, Ferreras, López-Cruz y Morón, 2011; González-Monfort y Pagès, 2005). En esta línea no se debe olvidar citar las propuestas realizadas por el grupo HEREDUC, como parte del programa Sócrates financiado por la Unión Europea (De Troyer, 2005).

Aunque son escasos los trabajos que relacionan patrimonio, identidad y ciudadanía, son de gran interés las reflexiones y estudios sobre patrimonio, paisaje y ciudadanía de Brusa (2011) y Morón (2016) o los de Semedo (2007) y Pinto (2011), donde se tratan aspectos relacionados con patrimonio y ciudadanía, así como los que conectan educación, patrimonio e identidad (Copeland, 2006; Davis, 2007; Falk, Dierking y

Adams, 2011; Semedo, 2015). De manera similar se pueden citar los estudios de Martín-Cáceres y Cuenca, (2011) o Estepa (2013), en los que se analizan las conexiones entre educación formal y no formal con respecto al patrimonio y la identidad y sus relaciones con propuestas de educación para la formación de ciudadanos. En la misma línea, las interacciones entre los ámbitos formales, no formales e informales en la educación patrimonial y sus conexiones con el campo de las escalas identitarias han sido objeto de estudio por Calaf (2010), Fontal (2013) o Gómez Redondo (2013), siempre desarrollándose desde perspectivas interdisciplinarias. A ello se unen los trabajos que abordan la evaluación de los programas educativos en museos y conjuntos patrimoniales (Fontal y Gómez-Redondo, 2016; Vicent, Ibáñez y Asensio, 2015), aspectos a los que cada vez se le está otorgando una mayor relevancia en el campo de la investigación en educación patrimonial.

A partir de aquí, el marco de referencia teórico desde el que se desarrolla este estudio pasa por considerar las conexiones directas entre patrimonio, identidad y ciudadanía. Así, se establece una visión del patrimonio y de la educación patrimonial de carácter interdisciplinar, constructivista, participativo, interactivo, complejo y sociocrítico. Nuestros referentes teóricos parten de la visión del concepto de patrimonio desde una perspectiva holística y sistémica. Para la definición de patrimonio se parte de múltiples visiones: antropológica, temporal y sociocrítica, a lo que se une las relaciones identitarias, tal como ya se ha propuesto en diferentes trabajos (Estepa, 2013).

Todo ello nos lleva a profundizar en estas interacciones, planteándonos como problemas de investigación ¿qué concepto de patrimonio tiene el profesorado y se manifiesta en los libros de texto de enseñanza obligatoria?, ¿qué estrategias metodológicas se emplean en la enseñanza del patrimonio en educación obligatoria, a partir de la información proporcionada por el profesorado y los libros de texto? ¿qué conexiones existen entre patrimonio e identidad a la hora de trabajar con los elementos patrimoniales en la enseñanza obligatoria? Estos problemas de investigación, que responden al objetivo general de conocer la situación actual de los procesos de enseñanza y aprendizaje del patrimonio, valorando los obstáculos existentes en este proceso y sus propuestas para solventarlos, se abordan a través del desarrollo de diversos proyectos de investigación financiados por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Método

Se ha llevado a cabo un trabajo que combina estudios empíricos y documentales (a través de análisis cuantitativo y cualitativo), siempre teniendo como referencia un paradigma interpretativo con tendencia de carácter sociocrítico (Losada y López Feal, 2003). De esta manera, la diversidad y eclecticismo metodológico en los diferentes trabajos realizados permite obtener una riqueza en la obtención e interpretación de los datos que caracterizan los resultados de esta investigación.

Todo ello se desarrolla a partir de unos instrumentos de investigación homogéneos que permiten abordar los estudios de una forma sistemática y rigurosa. El instrumento marco que establece la fundamentación teórico-metodológica consiste en una hipótesis de progresión (García Díaz, 1999), que se configura como la evolución del pensamiento, concepciones y conocimiento en tres niveles, en función de las relaciones de complejidad-simplicidad o abstracción-concreción de los diferentes aspectos que consideramos claves con respecto al concepto de patrimonio y de su enseñanza-aprendizaje.

A partir de esta hipótesis de progresión que sintetiza la evolución conceptual sobre el patrimonio y su educación, se diseña un sistema de categorías, como instrumento de análisis y guía de todo el proceso de investigación (Martín-Cáceres y Cuenca, 2015). Este instrumento permite concretar los aspectos relacionados con la educación patrimonial que consideramos relevantes y que delimitan las líneas de actuación del estudio. Este sistema de categorías estructura el diseño de los instrumentos de obtención de información aplicados en este caso (cuestionario, rejillas para la recogida de información y grupos de discusión). Todo ello se explica con más profundidad en los apartados siguientes.

Muestra

Tal como ya se ha indicado, este estudio se centra en el análisis de las concepciones manifestadas por el profesorado y por los libros de texto con respecto a la enseñanza del patrimonio en la Educación Primaria y la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

En relación con el estudio de concepciones, para la muestra de maestros, fueron seleccionados 66 centros docentes de educación Primaria de las provincias de Huelva, Cádiz y Sevilla: 11 en Huelva, 22

en Cádiz y 33 en Sevilla, ya que la población estudiantil en estas provincias mantenía la proporción 1/2/3; sin embargo, han sido 49 los maestros que han contestado el cuestionario y que, por tanto, constituyen la muestra objeto de estudio de este colectivo. En lo referente al profesorado de secundaria, tal muestra procede de los Institutos de Enseñanza Secundaria, manteniendo la misma proporción por provincias; ello ha dado lugar a un total de 36 centros, seleccionando a un docente de cada una de las tres áreas que hemos considerado que pueden estar más directamente relacionadas con la enseñanza del patrimonio, como son Geografía e Historia, Biología y Geología y Física y Química. Así, en este caso, los profesores fueron 108 (18 en Huelva, 36 en Cádiz y 54 en Sevilla); no obstante, la muestra está constituida por los 77 profesores que respondieron al cuestionario.

Respecto al estudio sobre los libros de texto, se han seleccionado 96 libros de texto de tres editoriales (Anaya, Santillana y SM), correspondientes a tres comunidades autónomas (Andalucía, Madrid y Cataluña), tanto de Educación Primaria como Secundaria, referidas a las asignaturas: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural; Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Ciencias de la Naturaleza; Biología y Geología y Física y Química.

A modo de triangulación, para contrastar los resultados de nuestros anteriores estudios, convocamos a diversos profesores para formar parte de grupos discusión, participando finalmente 8 maestros, 7 profesores de Geografía e Historia y 6 de Ciencias Naturales y Física y Química.

Instrumentos

Los instrumentos destinados a la recogida de la información han consistido en un cuestionario para obtener información acerca de las concepciones de los docentes (Estepa, Ávila y Ruiz, 2007), una plantilla y parrillas de observación, en el caso del análisis de los materiales didácticos (Cuenca y López-Cruz, 2014; Ferreras y Jiménez Pérez, 2013) y para los grupos de discusión un guión para el debate con un total de 15 cuestiones organizadas en las distintas categorías de la investigación y dos preguntas finales a modo de conclusión sobre el patrimonio en los libros de texto y materiales curriculares (Tabla I). Las respuestas a estas cuestiones se transcribieron de los audios grabados y las notas tomadas por el equipo de investigación. El análisis de toda esta información se realizó a través

de una parrilla que compara las cuestiones planteadas, con las respuestas que dan cada uno de los asistentes, lo cual permite una primera valoración de las opiniones, para pasar *a posteriori* a un análisis más profundo, que permite sintetizar e interpretar cada una de las intervenciones que surgen de la discusión y poner de manifiesto las ideas y elementos claves que no son tan explícitos en el diálogo de los grupos.

Los instrumentos de análisis de la información han consistido principalmente en un sistema de categorías, fundamentado a su vez en una hipótesis de progresión que grada de lo simple a lo complejo las subcategorías e indicadores que componen el sistema de categorías (Jiménez-Pérez, Cuenca y Ferreras, 2010). Este sistema de categorías, sirve tanto para el análisis de concepciones como para el análisis de los materiales didácticos y de los grupos de discusión.

En este sistema se han planteado tres categorías, comunes a nuestros objetos de estudio:

- Visión del patrimonio.
- Enseñanza/aprendizaje del patrimonio.
- Patrimonio e identidad.

La primera categoría (*Visión del Patrimonio*) tiene dos subcategorías principales: por un lado la perspectiva del patrimonio, donde se expresan los criterios desde los cuales se concibe el patrimonio y, por otro lado, el tipo de patrimonio que se identifica.

La segunda categoría (*enseñanza/aprendizaje del patrimonio*) hace referencia a diversas subcategorías, entre ellas el papel del patrimonio en los programas educativos, la caracterización de los contenidos trabajados en relación con el patrimonio y la finalidad que se persigue con el uso del patrimonio.

En la tercera categoría (*Patrimonio e identidad*), se presentan subcategorías relacionadas con el reconocimiento del patrimonio como elemento identitario para una sociedad, así como el valor otorgado.

Todos los indicadores de cada categoría y subcategoría se encuentran establecidos en función de la hipótesis de progresión, que establece tres posibles niveles distintos de evolución conceptual en docentes y materiales didácticos, en relación con el patrimonio y su enseñanza-aprendizaje. Desde un primer nivel o inicial, de la visión del patrimonio y su didáctica, hasta el tercer nivel o nivel de referencia, donde establecemos el concepto de patrimonio y de su didáctica que entendemos sería el deseable (Estepa et al., 2008).

TABLA I. Protocolo para el desarrollo de los grupos de discusión.

Categorías	Contextualización	Preguntas
I Categoría Concepto y tipología patrimonial	Tras analizar las concepciones del profesorado de Ciencias Sociales y los libros de texto que utilizan, de diversas editoriales, llama la atención la importancia que se le ha otorgado a que un elemento u objeto llegue a ser considerado patrimonio (perspectiva patrimonial), porque posea un reconocido prestigio, por su grandiosidad, escasez, rareza, singularidad o valor económico.	<i>1. ¿Estáis de acuerdo con que sólo se considere patrimonio aquellos elementos que cumplan con estas características? ¿Por qué creéis que obtenemos estos resultados</i>
	Existe una tendencia mayoritaria entre el profesorado de CCSS a considerar patrimonio sólo aquellos elementos de carácter histórico-artístico y a no considerar patrimoniales elementos de carácter etnológico y /o científico-tecnológico, así como aquellos que no posean una cierta antigüedad. En los libros de texto esta consideración se amplía a los elementos medioambientales (naturales); o manifestaciones correspondientes a diversos movimientos estilísticos (artísticos) y nuevamente, en menor medida elementos etnológicos y científico-tecnológicos.	<i>2. Por qué crees que se tiene una visión más amplia del patrimonio en los libros de texto? ¿Estás de acuerdo con que aparezcan estos tipos de patrimonio? ¿Pondrías algunos más?</i>
	En los libros suelen aparecer los elementos patrimoniales de tipología histórica en los temas de historia, elementos naturales en los temas de geografía y elementos artísticos en los temas de historia del arte.	<i>3. ¿Os parece correcta esta distribución? en caso contrario ¿cómo podría realizarse? 4. Podría trabajarse un mismo elemento patrimonial desde diversas perspectivas (histórica, natural, etnológica, etc.)?</i>
	En nuestras investigaciones el profesorado indica que usa frecuentemente el patrimonio, fundamentalmente para realizar salidas e itinerarios didácticos y en menor medida, para explicaciones de las lecciones. Podemos decir por tanto que se realizan pocas actividades dentro del aula, en relación con el patrimonio, ya sea por parte del profesorado o recogidas en los propios libros de texto.	<i>5. ¿Por qué crees que el patrimonio se trabaja tan poco en clase?</i>

Categorías	Contextualización	Preguntas
II Categoría Enseñanza y Difusión del Patrimonio	Como comentamos anteriormente, la mayoría de las actividades que se realizan en relación con el patrimonio, consisten en una visita a un museo o elemento patrimonial donde un guía, o el propio profesorado, explica el objeto o elemento patrimonial	6. ¿Suele estar la salida o itinerario integrado en el proceso de enseñanza aprendizaje de vuestra programación de aula? 7. Aportan los libros de texto estrategias o pautas para realizar salidas de campo vinculadas al patrimonio, o cualquier otro tipo de actividades relacionadas con el patrimonio 8. ¿Qué materiales se usan durante estas visitas? ¿Quién los elabora? ¿Se establecen relaciones entre el personal del museo y el profesorado antes, durante y/o después de las visitas? ¿Se pueden mejorar estos materiales? ¿Cómo? 9. ¿Te parece bien este tipo de actividad (salida) o crees que deben realizarse otras dentro del aula? ¿Cuáles?
	Por otro lado, el papel educativo que recibe el patrimonio, tanto desde la percepción de los profesores como desde el libro de texto, es su utilización como recurso didáctico, es decir, como apoyo o fuente de información para trabajar otros contenidos. A pesar de ello no llega al nivel de referencia que hemos establecido, en el que el patrimonio es abordado no sólo como recurso, sino que además se convierte en un contenido y objetivo.	10. ¿Cómo podríamos presentar los elementos patrimoniales para que no sólo sean un recurso didáctico sino también objeto de estudio por sí mismo?
	Respecto a la integración de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) destacamos que suelen aparecer de forma no integrada, por tanto, los elementos patrimoniales son abordados o bien a nivel conceptual, o bien de forma procedimental o bien a nivel actitudinal. Normalmente aparece como contenido conceptual y en ocasiones como contenido actitudinal	11. ¿Por qué crees que ocurre esto? ¿Piensas que un mismo elemento patrimonial se podría trabajar desde los tres ámbitos? ¿Cómo?

Categorías	Contextualización	Preguntas
	Por otro lado, desde las concepciones, el profesorado destaca que la finalidad de la enseñanza del patrimonio debe servir para sensibilizar al alumnado sobre su conservación; sin embargo, en los libros de texto su finalidad es aportar conocimiento de hechos e informaciones de carácter cultural-ilustrado o centrado en aspectos anecdóticos (academicista).	12. ¿Observáis esta diferencia de criterio? ¿Cómo se compensa esta disparidad de criterio en el aula? 13. ¿Pensáis que deben contemplarse otras finalidades?; ¿Cuáles?
III Categoría Patrimonio e Identidad	En nuestras investigaciones hemos detectado, que el profesorado de Geografía e Historia establece una menor identificación con los elementos patrimoniales etnológicos, siendo mayor la valoración de los naturales y los de carácter histórico-artístico. Sin embargo, en algunos libros de texto sí observamos algunos casos donde si se valora este patrimonio etnológico y además se relaciona Patrimonio con Identidad,. En 4º aparecen elementos simbólico-identitarios de otras culturas como la nazi, franquista o comunista que nos ayudan a comprender de forma significativa ese periodo histórico.	14. ¿A qué crees que se debe esta diferente valoración entre concepciones y libros de texto?; ¿Cómo deberían aparecer los elementos patrimoniales en los libros para que esa relación de identidad fuera más palpable? 15. ¿Por qué, en líneas generales, no se establecen más relaciones entre patrimonio e identidad en los libros de texto?
Cuestiones finales	16. ¿Responde el libro de texto a tus necesidades, para la enseñanza del patrimonio? ¿Cuáles son tus necesidades? 17. ¿Qué deficiencias encontráis en los materiales de los museos? ¿Cómo podrían mejorarse	

Fuente: elaboración propia.

En el nivel inicial domina una consideración del patrimonio de carácter poco complejo, en función a una perspectiva marcada por su escasez y por su grandiosidad o prestigio reconocido. El segundo nivel implicaría una mayor complejización en la concepción del patrimonio y su enseñanza, incluyendo o superando las perspectivas anteriores, atendiendo fundamentalmente a criterios estilísticos y temporales, lo que implicaría un análisis más complejo de los referentes patrimoniales objeto de estudio y su interrelación con otros contenidos más abstractos de

carácter sociocultural y natural. Además, se incluyen los referentes patrimoniales de carácter etnológico y científico-tecnológico. El tercer y último nivel de la hipótesis de progresión, o nivel deseable, supera los obstáculos epistemológicos, teleológicos y didácticos que se plantean en los anteriores. Permite concebir el patrimonio desde una perspectiva simbólico-identitaria, como característica cultural de nuestra sociedad y factor de comprensión de otras civilizaciones del pasado y del presente, contribuyendo a la formación de ciudadanos comprometidos y críticos con la sociedad.

Resultados

Los resultados que aquí se presentan se corresponden con los obtenidos en los proyectos anteriormente mencionados, constituyendo una síntesis de la información referida a las concepciones de los docentes, la procedente del análisis de los materiales didácticos que utilizan (libros de texto y materiales curriculares), e incidiendo especialmente en la obtenida en los grupos de discusión del profesorado.

Categoría I: Concepto y tipología patrimonial

Respecto a las *concepciones*, la mayoría de los docentes –excepto el profesorado de Geografía e Historia– presenta una visión restrictiva del patrimonio, sobre todo cuando se refieren a elementos patrimoniales de carácter etnológico y tecnológico. En cuanto a los resultados aportados por el análisis de los libros de texto para cada uno de los grupos estudiados, destacamos:

En los *libros de Ciencias Sociales* encontramos una *visión del Patrimonio* dominante caracterizada por su excepcionalidad y monumentalidad (nivel I), le sigue, en menor medida, una perspectiva estética (nivel II) y, puntualmente, una visión simbólica-identitaria, para determinados aspectos y temáticas (nivel III). En cuanto a los tipos de patrimonio que utilizan con más frecuencia, predomina el patrimonio histórico, artístico y natural, el patrimonio etnológico sólo se identifica de forma esporádica. Respecto a la *subcategoría disciplinarietàad*, que mide el grado de interrelación de los elementos patrimoniales, en estos

libros de texto predomina un nivel unidisciplinar (se trabaja un sólo tipo de patrimonio), lo que indica un tratamiento de escasa complejidad.

Para los *libros de Ciencias Experimentales*, en cuanto a la *visión del Patrimonio* también se entiende de manera excepcional y monumental, en este caso asociado a elementos de carácter natural y, en menor medida, científico-tecnológicos (nivel II). Ambos tipos de patrimonio se trabajan desde una perspectiva unidisciplinar, tan sólo en algunas unidades de manera multidisciplinar (varios tipos de patrimonio de forma sumativa, no integrada).

En lo relativo a los *libros de Conocimiento del Medio* (E. Primaria), predomina una perspectiva monumental y excepcional, y tan sólo eventualmente una visión simbólico-identitaria (nivel III). Asimismo esta perspectiva está asociada a que el tipo de patrimonio dominante es el histórico-artístico, natural y, puntualmente (fundamentalmente en primer ciclo), etnológico. En cuanto al nivel de disciplinariedad, los libros de texto analizados presentan en general un carácter unidisciplinar, por tanto no existe conexión entre los distintos tipos de patrimonio que aparecen.

Respecto a los grupos de discusión, destacamos que para el profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia el patrimonio es un contenido bastante bien conocido y reconocido por los docentes, forma parte del curriculum tradicional de la disciplina, localizándose principalmente en una serie de unidades didácticas relacionadas con la Historia del Arte, y de forma más dispersa y puntual, pero también fácilmente identificable, en aquellas otras que si bien no forman parte del grueso de los contenidos, ocupan apartados concretos vinculados al Patrimonio Natural o bien a contenidos transversales. La identificación de lo patrimonial, declarada por la mayoría de los participantes en esta mesa, está relacionada con la existencia de una *imagen*, esto lleva consigo que el patrimonio es concreto y tangible, asociado especialmente a lo que hemos denominado como “trilogía clásica” patrimonial (patrimonio natural, histórico y artístico).

Sin embargo, al profesorado de Ciencias Experimentales les llama la atención que siendo de “ciencias” se les hable de patrimonio. Consideran que es un contenido muy denso para ellos y que incluso la palabra patrimonio les crea una “disonancia cognitiva”. Manifiestan que tienen claro qué es patrimonio natural, pero no qué entendemos por patrimonio científico-tecnológico.

Categoría II: modelo de enseñanza del patrimonio.

En relación con el *Papel del Patrimonio*, en torno al 43% de los docentes manifiestan que emplean casi siempre o siempre el patrimonio en sus clases. Respecto a cómo lo utilizan, vemos que lo hacen fundamentalmente a través de una serie de actividades que varían en función de los grupos estudiados:

El 38,2% de los docentes indica que realiza salidas de campo para estudiar el patrimonio, el 10,4 % mediante la explicación del profesor, y el resto de los encuestados queda repartido entre actividades del tipo: búsqueda de información, videos, talleres, etc.

Las salidas de campo y las visitas guiadas parecen ser las actividades más realizadas, quedando las otras en segundo plano. Sin embargo, tanto unas como otras, se desarrollan fundamentalmente a partir de la exposición del profesor. Por ello el protagonismo corresponde al profesorado, mientras que el alumnado actúa como receptor de la información que se transmite verbalmente. En este sentido, podemos decir que el papel que se le otorga al patrimonio en los procesos educativos es el de recurso didáctico.

En la misma línea que hemos visto anteriormente, encontramos que en los libros de texto, tanto de Primaria como de Secundaria, el patrimonio aparece nuevamente como *recurso didáctico*, ya que es utilizado dentro de las actividades, como fuente de información para el desarrollo de las unidades didácticas.

En relación a la *integración de contenidos* (conceptuales, procedimentales y actitudinales) recogidos en los libros de texto, podemos señalar las siguientes cuestiones:

Para los libros de Secundaria, se destacan aquellos contenidos de carácter conceptual, y sólo en algunos casos existe un grado de integración simple, bien sea conceptual y procedimental, en el caso de los de Ciencias Sociales, o conceptual y actitudinal, cuando se trata de los de Ciencias Experimentales.

En lo que respecta a los libros de Primaria, la tendencia es muy similar a la de los dos casos anteriores, manifestando una integración simple, donde se combinan contenidos conceptuales y actitudinales, ante determinadas problemáticas singulares y reconocidas (ejemplo: Lince ibérico).

En relación con las *finalidades* que se persiguen con la enseñanza-aprendizaje del patrimonio, en el estudio de concepciones destaca la

finalidad práctica-conservacionista, que pretende la conservación del patrimonio a veces por el mero hecho de conservar. También encontramos de forma puntual concepciones con una finalidad más crítica, alcanzando por tanto el nivel deseable, en el que se pretende con la enseñanza del patrimonio el desarrollo de las identidades, así como la capacitación para la intervención social en relación con la defensa y conservación del mismo.

Sin embargo, en el análisis de los libros de texto de Educación Primaria y Secundaria, en líneas generales se persigue una finalidad meramente academicista, que se basa en un conocimiento del patrimonio basado en hechos e informaciones de carácter cultural, ilustrado y/o centrado en aspectos anecdóticos.

Podemos decir, por tanto, que existe una divergencia de criterios entre la finalidad perseguida en la enseñanza-aprendizaje del patrimonio declarada por los docentes -situada en el nivel intermedio de nuestra hipótesis de progresión- y la finalidad que transmiten los materiales que utilizan, que consideramos en el nivel inicial.

En cuanto a los grupos de discusión, los docentes de Educación Primaria confirman casi la totalidad de los datos obtenidos en nuestra investigación, porque consideran que en general el profesorado no siente una verdadera preocupación por la didáctica del patrimonio, fundamentalmente por problemas de formación inicial, y de tiempo a la hora de impartir los contenidos recogidos en el proyecto curricular y en su programación de aula. Además, los libros de texto no responden, en general, al peso que debería tener el patrimonio en la enseñanza. Más que mejorar los libros de texto, se deberían mejorar las fuentes que se utilizan para su elaboración, fundamentalmente el currículo, y concretamente las competencias, donde debería aparecer explícitamente competencias referidas al patrimonio y su enseñanza-aprendizaje.

Respecto al grupo de discusión del profesorado de Ciencias Sociales, una de las ideas mayoritarias es que los elementos patrimoniales se utilizan como recurso didáctico, hecho que se repite y fomenta también desde los libros de texto. En estos, cuando el patrimonio no aparece explícitamente a través de imágenes y en el texto escrito, no es identificado por los docentes, lo que frecuentemente ocurre en el caso del patrimonio etnológico y científico-tecnológico, que queda adscrito a un hecho puntual (día de Andalucía), o a la ampliación de contenidos, por ejemplo, a los inventos surgidos con la Revolución Industrial. Junto

con este aspecto, la mayoría de los docentes de este grupo de discusión, declaran que el patrimonio queda localizado dentro del libro en los anexos específicos de la Comunidad Autónoma, en la sección de complementos denominada “desarrolla tus competencias”, o bien en los “recuadros” que tienen una información subsidiaria.

En el grupo de docentes de ciencias experimentales asignan a la didáctica del patrimonio un carácter puntual, ante el marco restrictivo que les ofrece los planes de estudio, en los primeros niveles y los exámenes de ingreso en la universidad, en el Bachillerato. La ven más fácil de implementar en asignaturas optativas o asignaturas como *Proyectos Integrados*, que tienen algunos centros. Demandan recursos (materiales y propuestas de actividades) para poder trabajar, en principio, desde el conocimiento del medio próximo y desde el desconocimiento de la potencialidad de esta perspectiva patrimonial.

Categoría III: Patrimonio e identidad.

Esta categoría se articula en torno a dos subcategorías: escala de identidad y la relación entre tipologías de patrimonio e identidad:

Particularmente respecto a los *libros de texto de Educación Secundaria de Ciencias Sociales*, lo habitual es una escala de identidad de tipo social, lo cual supone el reconocimiento del valor simbólico del patrimonio y de su identificación con un grupo social, cercano a su cultura; por ejemplo, aquellos elementos característicos de una comunidad autónoma, sobre todo de signo etnológico. Esta escala social está estrechamente vinculada a un patrimonio histórico-artístico y, en menor medida, a elementos etnológicos. Sólo en algunas ocasiones se detecta una escala poliidentitaria, que recoge los aspectos anteriores, si bien amplía la escala territorial y cultural hacia el conjunto territorial y cultural de nuestro planeta.

Los resultados derivados del análisis de los *libros de texto de Educación Secundaria de Ciencias Experimentales*, indican que en pocas ocasiones se trabaja esta categoría y sólo son algunas unidades didácticas, haciéndolo desde una perspectiva social, habitualmente vinculada a aspectos ligados al patrimonio natural. En ningún caso el patrimonio científico-tecnológico se enseña desde la identidad.

Respecto a los *libros de Educación Primaria*, ocurre una situación parecida, si bien los elementos identitarios son más comunes, teniendo

un valor social y vinculados al patrimonio etnológico. De esta manera, y en relación a la subcategoría tipología de patrimonio e identidad, podemos decir que la escala de identidad social viene casi siempre asociada a elementos culturales cercanos al alumnado y de tipo etnológico.

En relación a las concepciones de los docentes, se les preguntó por aquellos cinco elementos patrimoniales con los que se sienten identificados, justificando la respuesta, apareciendo más de 130 bienes diferentes, la mayoría relacionados con el patrimonio natural, histórico-artístico y etnológico de Andalucía. De este modo, Doñana es el bien citado con mayor frecuencia, (6,70% de los encuestados), le siguen elementos arquitectónicos del arte nazarí granadino como la Alhambra, el Generalife y el Albaicín (con el 4,75%), el casco histórico de Sevilla (con el 4,10%), y en cuarto lugar, la Córdoba califal (mezquita, judería, con un 3,46%). Un segundo grupo de respuestas más frecuentes lo encabeza la Semana Santa (con el 2,59%) y el Parque Natural de Grazalema (con el 1,94%). Cabe señalar la gran dispersión de respuestas, provocando un bajo porcentaje de elementos comunes.

En lo que se refiere a la subcategoría identidad y tipología patrimonial, se detecta una menor identificación de los elementos etnológicos, estableciéndose una mayor valoración de los naturales y los de carácter histórico-artístico.

Por otra parte, en el grupo de discusión consideran los docentes que deben ser los promotores y/o responsables de establecer relaciones identitarias entre su alumnado y el patrimonio de su entorno, no los libros de texto. Además entienden que «nuestra identidad» está o queda en ocasiones diluida con el multiculturalismo existente en las aulas, porque es más correcto políticamente atender esa multiculturalidad que abordar las señas de identidad de un sector concreto. Todos comparten que el patrimonio que nos identifica (como españoles) proviene de la fusión de diversas culturas a lo largo de más de 3000 años de historia. Advierten también que existe un patrimonio oculto, que queda soterrado por las culturas vencedoras, en nuestro caso el patrimonio judío y musulmán, que al ser expulsados de nuestro territorio no es abordado como debiera por los libros de texto.

En el grupo de discusión del profesorado de Ciencias Sociales se señala una falta de identificación con los elementos patrimoniales, que están ajenos a la realidad de los jóvenes y también del profesorado. En

este sentido, la *conectividad* del hecho patrimonial es una necesidad acuciante, ya no sólo porque favorecerá el nexo entre patrimonio e identidad, sino porque al mismo tiempo difumina la frontera entre los contenidos históricos y geográficos para explicar una realidad a través de contenidos patrimoniales. De otro lado, se indica que cuando el libro trata expresamente temas patrimoniales, además de hacer referencia a elementos lejanos a la dimensión territorial y afectiva del alumnado, el lenguaje también resulta una barrera importante, ya que en ocasiones el libro de texto maneja unos términos y contenidos, que se encuentran a un nivel muy superior a su comprensión.

En el grupo de discusión de Ciencias Experimentales, volvemos a encontrarnos con problemas de lenguaje. La identidad no es un término que estos profesores hayan considerado desde la enseñanza de estas materias, y, por tanto, son menos capaces de relacionarlo con el patrimonio o de detectarlo en los libros de texto. Por ello, el debate se suscita a partir del valor identitario que otorgan al patrimonio natural del entorno y, por supuesto, al patrimonio científico-tecnológico, puesto que el patrimonio cultural no aparece en estos libros analizados. A este respecto, todos los profesores valoran positivamente utilizar la naturaleza próxima (más para patrimonio natural y menos para el científico-tecnológico). Entienden la relación del ser humano con el entorno desde la perspectiva de la educación ambiental, pero no lo han contemplado nunca desde una perspectiva patrimonial. Todos estaban de acuerdo en partir de lo local y, además, trabajan así, pero tienen dudas sobre si facilita el paso de lo local a lo global.

Conclusiones

Conectando los diversos estudios que se han presentado en este trabajo, comprobamos que la visión mayoritaria que maneja el profesorado en relación con el patrimonio se situaría en un nivel intermedio dentro de nuestra hipótesis de progresión, en los cuatro grupos que componen la muestra del profesorado, por el predominio de una concepción del patrimonio en función a criterios estéticos e históricos, si bien sobresale un sector del profesorado de Geografía e Historia y, en menor medida de maestros, que podrían ubicarse en el nivel de referencia o perspectiva simbólico-identitaria.

En cuanto a los tipos de patrimonio, los profesores de Geografía-Historia son los que manejan una mayor diversidad patrimonial, frente a los profesores de Física-Química, que reconocen una menor variedad de tipos de patrimonio. El colectivo formado por los maestros de primaria y profesores de Biología-Geología se encuentran en una situación intermedia. Además, el patrimonio científico-tecnológico, junto con el etnológico, son los menos reconocidos por el profesorado de Secundaria, mientras que entre los maestros se reconocen un mayor número de elementos pertenecientes al patrimonio etnológico (fiestas, tradiciones, etc.).

En general, el profesorado incide en la conservación y en la identidad, desde todas las tipologías patrimoniales, excepto la científico-tecnológica, con una preocupación educativa y práctica (sirve para comprender el presente y el pasado).

En relación con los libros de texto, predomina una visión del patrimonio excepcional y monumental, así como un grado de interrelación de los elementos patrimoniales de carácter unidisciplinar, con matices, en función del área de conocimiento.

Respecto a los grupos discusión, destacamos la débil o nula formación inicial, sobre todo entre maestros y el profesorado de ciencias experimentales, por lo que los docentes se consideran en su mayoría autodidactas en relación con esta temática. En general, el profesorado destaca cierta dificultad para distinguir el patrimonio científico tecnológico, al tiempo que asocian las diferentes tipologías patrimoniales con una determinada materia o área de conocimiento.

En cuanto a la categoría II, destacamos que la mitad de los *docentes* encuestados manifiestan que emplean casi siempre o siempre el patrimonio en sus clases. Las *salidas de campo* y las *visitas guiadas* parecen ser las actividades más realizadas por los docentes. Se desarrollan a partir de la *exposición verbal* del profesor, o bien de un guía o experto del museo. En los grupos de discusión se matizan estos resultados, ya que los docentes consideran que el patrimonio se trabaja poco en el aula, los de Experimentales afinan más porque consideran que existe una gran dificultad de integrar el patrimonio en los contenidos, al tiempo que se sienten encorsetados por la selectividad y plantean una disyuntiva muy interesante al preguntarse si esa dificultad de integración se debe a la falta de entendimiento del propio concepto de Patrimonio, o a la metodología empleada. Por su parte, los maestros y profesorado de

Geografía e Historia, destacan lo anecdótico de su trabajo con el patrimonio, presentando la salida de campo como la principal actividad para acercar al alumnado al patrimonio, a la vez que consideran que éste no se trabaja más por falta de tiempo.

El papel que se otorga al patrimonio es el de recurso didáctico, como en los libros de texto, donde en ocasiones queda tratado como un elemento anecdótico para ilustrar o añadir una información extra, pero no sustancial al discurso general del contenido desarrollado. De manera muy puntual el patrimonio es tratado de forma integral, o sea, de manera conjunta como contenido, recurso y objetivo.

Además, los contenidos patrimoniales aparecen en los libros de texto de forma inconexa, predominando los contenidos conceptuales, y de forma eventual puede darse la conjunción de contenidos de carácter conceptual y actitudinal, principalmente en actividades que pretenden desarrollar actitudes críticas, en tópicos relacionados con la conservación del medio ambiente, o bien cuando se trata de contenidos vinculados a temas culturales y etnológicos, cercanos y locales al alumnado (fiestas, tradiciones, etc.).

Así mismo, la *contextualización* de los elementos patrimoniales es también simple. Habitualmente en los libros de texto se alude a su ubicación en el tiempo y/o en el espacio, aunque cuando el elemento patrimonial es identificado por su significación para el avance de la ciencia y la tecnología, y su repercusión para la sociedad, se señala además su función, pero esta identificación es poco significativa, ya que se localiza fundamentalmente en los libros de texto de Educación Secundaria en el ámbito de las Ciencias Experimentales.

La *finalidad* declarada por los docentes en la enseñanza-aprendizaje del patrimonio es de carácter práctica-conservacionista, que tiene como meta la sensibilización para la conservación. A ésta hay que añadir la importancia que adquiere la finalidad de carácter crítico; sin embargo, la finalidad del patrimonio que detectamos en los materiales didácticos tiene un cariz básicamente academicista, sólo en contadas ocasiones tiene un valor práctico-conservacionista. Aunque desde las concepciones se haya puesto de manifiesto la importancia de una perspectiva crítica y activa, consideramos que se trata, fundamentalmente, de una declaración de intenciones, que interpretamos como un desajuste entre las finalidades manifestadas y la praxis real.

Finalmente, respecto a la categoría III, como se desprende del análisis de los libros de texto, la relación entre patrimonio e identidad no siempre es patente. Cuando esta relación emerge – en contadas ocasiones en los libros de Ciencias Experimentales- tiene una escala social, frecuentemente asociada a un tipo de patrimonio de carácter etnológico o bien al patrimonio histórico-artístico. La referencia a estos elementos patrimoniales se realiza por cercanía geográfica, por tradición (Navidades, por ejemplo) o por significación biológica o geológica, en el caso de elementos patrimoniales de tipo natural.

Este fenómeno se identifica específicamente en los libros de texto por la presencia de elementos patrimoniales mundialmente reconocidos (bajo alguna figura de protección legal), ya sea Patrimonio de la Humanidad, Reserva de la Biosfera, etc., con una reconocida carga mediática. El hecho es que no se hacen relaciones entre este tipo de patrimonio y las referencias patrimoniales cercanas, se pasa de la escala global a la local, sin establecer nexos o buscando ejemplificaciones similares en el entorno cercano (comarcal, regional, etc.). Este mismo aspecto lo observamos en las concepciones de los docentes.

En cuanto a la relación *identidad y tipología patrimonial*, se detecta una *menor identificación con los elementos etnológicos*, estableciéndose una mayor valoración de los naturales y los de carácter histórico-artístico.

En relación con los grupos de discusión, se pone de manifiesto que en los libros de texto no se trabaja, de forma directa, la relación patrimonio e identidad. Hay una coincidencia casi unánime en la importancia que tiene lo cercano, lo que pone de manifiesto que se comprende el patrimonio de forma más fácil y accesible cuando se parte de lo local. De este modo, cuando se trata el Patrimonio a partir de la identidad, relacionada con lo cercano, se crea una conciencia sobre el entorno, al tiempo que se genera una responsabilidad y valoración hacia el mismo.

A partir de estos resultados, en estos momentos estamos desarrollando una investigación centrada en las relaciones entre escuela-museo-territorio, a través del análisis de las buenas prácticas en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio y la experimentación de propuestas didácticas. Este nuevo estudio nos permitirá contrastar sus resultados con los presentados en este trabajo.

Referencias bibliográficas

- Ávila, R. M. (2001a). *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada.
- Ávila, R. M. (2001b). Reflexiones sobre el diseño de materiales curriculares en Ciencias Sociales. En F.J. Pozuelos y G. Travé (Eds.), *Entre pupitres* (13-34). Huelva: Universidad de Huelva.
- Brusa, A. (2011). Paisaje y patrimonio, entre búsqueda, formación y ciudadanía. *Her&mus*, nº 3, 80-84.
- Calaf, R. (2010). Un modelo de investigación en didáctica del patrimonio. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 9, 17-27.
- Copeland, T. (2006). *European democratic citizenship, heritage education and identity*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2003). El patrimonio en las ciencias sociales. Concepciones transmitidas por los libros de texto de ESO. E. Ballesteros y otros (Coords.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (91-102). Cuenca: UCLM.
- Cuenca, J. M. y López-Cruz, I. (2014). La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Cultura y Educación*, vol. 26, nº 1, 19-37. doi: 10.1080/11356405.2014.908663
- Davis, P. (2007). Place exploration: museums, identity, community. En S. Watson (Ed.), *Museums and their communities* (53-75). Abingdon & New York: Routledge.
- De Castro, P. (2016). *Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación-acción*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- De Troyer, V. (Coord.). (2005). *Heritage in the classroom. A practical manual for teachers*. Brussel: Hereduc.
- Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, nº 69, 19-30.
- Estepa, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Estepa, J., Ávila, R. M. y Ruiz, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 6, 75-94.

- Estepa, J., Avila, R. M. y Ferreras, M. (2008). Primary and Secondary Teachers' Conceptions about heritage and heritage education: a comparative analysis. *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, nº 8, 2095-2107. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.017>
- Estepa, J., Ferreras, M., López-Cruz, I. y Morón, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, nº 355, 573-588. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-037
- Falk, J. H., Dierking, L. D. y Adams, M. (2011). Living in a learning society: museums and free-choice learning. En S. Macdonald (Ed.), *A companion to museum studies* (323-339). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Ferreras, M. y Jiménez Pérez, R. (2013). ¿Cómo se conceptualiza el Patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? *Revista de Educación*, nº 361, 591-618. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-361-234
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. y Gómez-Redondo, C. (2016). Heritage Education and Heritagization Processes: SHEO Methodology for Educational Programs Evaluation. *Interchange*, vol. 47, nº 1, 65-90.
- Fontal, O. y Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio. Siglo XXI*, vol. 33, nº 1, 15-32. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/j/222481>
- García Díaz, J. E. (1999). Una hipótesis de progresión sobre los modelos de desarrollo en educación ambiental. *Investigación en la escuela*, nº 37, 15-32.
- Gillate, I. (2014). *Programas de educación patrimonial en contextos informales: análisis y valoración de su influencia en el alumnado de eso de la zona minero-industrial de Bizkaia*. (Tesis doctoral inédita). Universidad del País Vasco, San Sebastián.
- Gómez Redondo, C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identización*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3568>
- González-Monfort, N. (2007). *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1203107-152459/index_cs.html#documents

- González-Monfort, N. y Pagès, J. (2005). La presencia del Patrimonio Cultural en los libros de texto de la ESO en Cataluña. *Investigación en la Escuela*, 56, 55-66.
- Jiménez-Pérez, R., Cuenca, J. M. y Ferreras, M. (2010). Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, nº 6, 1319-1331. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.01.005>
- Lleida, M. (2010). El patrimonio arquitectónico, una fuente para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 9, 41-50.
- Losada, J. L. y López Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson-Paraninfo.
- Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca, J. M. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Revista de Psicodidáctica*, vol. 16, nº 1, 99-122. doi: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1114>
- Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio. Siglo XXI*, vol. 33, nº 1, 33-54. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/j/222491>
- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio. Siglo XXI*, vol. 29, nº 1, 149-174.
- Morón, M. C. (2016). *El paisaje en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: análisis de libros de texto y del curriculum oficial. El abordaje patrimonial*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Huelva, Huelva.
- Parcerisa, A. (1999). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Pinto H. (2011). *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Universidade do Minho. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745>
- Semedo, A. (2007). Museus, educação e cidadania. *Actas Conferência Museus e Sociedade* (25-35). Caminha: Museu Municipal de Caminha-Câmara Municipal de Caminha.
- Semedo, A. (2015). Representações e identidade em exposições de museus. *Clío. History and History Teaching*, nº 41. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonAsemedo2015.pdf>

- Tiana, A (Ed.). (2000). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED
- Valls, R. (2001). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 6, 31-42.
- Vicent, N., Ibáñez, A. y Asensio, M. (2015). Evaluación de programas de educación patrimonial de base tecnológica. *Virtual Archaeology Review*, vol. 6, nº 13, 18-25. doi: <http://dx.doi.org/10.4995/var.2015.436>

Dirección de contacto: José María Cuenca López. Dpto. Didácticas Integradas. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva. E-mail: jcuenca@uhu.es

Heritage, education, identity and citizenship. Teachers and textbooks in compulsory education¹

Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338

José María Cuenca-López
Jesús Estepa-Giménez
Myriam José Martín Cáceres

Universidad de Huelva

Abstract

Heritage is a key element in the teaching and learning process, as has been noted by different studies conducted for 20 years. From heritage we can work relevant contents and problems for society and education, such as identity and citizenship. This paper presents a complex and interdisciplinary vision of heritage education, connecting the social sciences with natural and experimental sciences. It is a vision based on socially relevant solving problems, interaction, innovation and social criticism conception of education.

This study presents a methodology that combines quantitative and qualitative techniques, from the interpretive paradigm. A table of categories is designed (developed as a hypothesis progression) which allows a rigorous analysis of data obtained through questionnaires, data collection tables and discussion groups. The information is provided by teachers and textbooks of primary and secondary subjects of Social Sciences, Natural Sciences, Geography and History, Biology-Geology and Physics and Chemistry.

⁽¹⁾ This work is the result of studies carried out in the frame of research projects funded by the Ministry of Science and Technology and Economy and Competitiveness: EDU2008-01968/EDUC, EDU2012-37212 and EDU2015-67953-P, and with the support of the Network of Excellence EDU2014-51720-REDT, all co-financed by ERDF funds from the European Union.

The results allow us to approach the concept of heritage and its teaching and learning that work at these levels and subjects. It becomes relevant the relationship between heritage and identity, as well as obstacles to working heritage from an educational perspective, causing a predominance of aesthetic and temporal visions, with methodological strategies of traditional character and academic and conservationists purposes, approaching the second level of progression hypothesis defended in this work.

Keywords: Heritage Education, Compulsory education, teachers, textbooks, identity, citizenship.

Resumen

El patrimonio es un elemento clave dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, según se ha podido constatar a través de diferentes estudios llevados a cabo desde hace ya más de 20 años. A partir del patrimonio se pueden trabajar contenidos y problemas relevantes para la sociedad y la educación, entre ellos los aspectos relacionados con ámbitos tan complejos como la identidad y la ciudadanía. Desde la perspectiva que se presenta en este trabajo se concibe una visión de la educación patrimonial de carácter complejo e interdisciplinar, conectando las ciencias sociales con las ciencias naturales y experimentales. Es una visión basada en la resolución de problemas socialmente relevantes, en la interacción, la innovación y en la concepción sociocrítica de la educación.

El estudio, fundamentado en este planteamiento teórico, combina técnicas cuantitativas y cualitativas desde el paradigma interpretativo. Se diseña una tabla de categorías (elaboradas como una hipótesis de progresión) que permite un análisis riguroso de los datos obtenidos a través de cuestionarios, rejillas de toma de datos y grupos de discusión. La información es aportada por el profesorado y los libros de texto de educación primaria y secundaria de las materias de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Geografía e Historia, Biología-Geología y Física y Química.

Los resultados permiten aproximarnos a la concepción del patrimonio y de su enseñanza y aprendizaje que se aborda en estos niveles y materias de enseñanza. Se ponen de relieve las relaciones del patrimonio con la identidad, así como los obstáculos existentes para trabajar el patrimonio desde una perspectiva educativa, que provocan un predominio de visiones estéticas y temporales, con estrategias metodológicas de carácter tradicional y finalidades académicas y conservacionistas, que se aproximan a las características del segundo nivel de la hipótesis de progresión en el que se basa este trabajo.

Palabras clave: Educación Patrimonial, enseñanza obligatoria, profesorado, libros de texto, identidad, ciudadanía

Introduction

Several studies approach Heritage Education as a currently relevant line of research, particularly from the educational standpoint, but also because of the more complex social meaning that training in heritage can give to our communities (Estepa, 2009; Miralles, Molina and Ortuño, 2011). The conferences organised in recent years (1st, 2nd and 3rd International Heritage Education Congress, held in Madrid in 2012, 2014 and 2016, respectively), the drafting and implementation of the National Education and Heritage Plan developed by the Ministry of Education, Culture and Sport (Fontal and Ibáñez, 2015), or the *Museos+ Sociales* programme, all highlight this situation.

There are now several research groups consolidated through the development of competitive R+D+i projects and doctoral theses, which study educational processes through heritage on the basis of basic and largely coinciding premises. Research in the field of formal education is impressive, with works such as those by Ávila (2001a), de Castro (2016), Gillate, (2014), González-Monfort (2007) or Lleida (2010), focused on analysing the concepts and knowledge of teaching faculties and the role of heritage as content and resource in teaching and learning processes (Estepa, Ávila and Ferreras, 2008). In the field of textbook analysis, great breakthroughs have been made since the late 20th century, both in the general education sphere (Parcerisa, 1999; Tiana 2000) and the specific area of social sciences teaching (Ávila, 2001b; Valls, 2001), and are also taking shape in the case of heritage education (Cuenca and Estepa, 2003; Cuenca and López-Cruz, 2014; Estepa, Ferreras, López-Cruz and Morón, 2011; González-Monfort and Pagès, 2005). Along these lines, we should not forget to mention the proposals put forward by the HEREDUC group, as part of the Socrates programme funded by the European Union (De Troyer, 2005).

Although works relating heritage, identity and citizenship are few and far between, the reflections and studies on heritage, landscape and citizenship by Brusa (2011) and Morón (2016) or those by Semedo (2007) and Pinto (2011) are of great interest, dealing with issues related to heritage and citizenship, as well as those linking education, heritage and identity (Copeland, 2006; Davis, 2007; Falk, Dierking and Adams, 2011; Semedo, 2015). Along similar lines, we may cite the studies by Martín-Cáceres and Cuenca, (2011) or Estepa (2013), which analysed the

connections between formal and non-formal education in terms of heritage and identity and their relations with educational proposals for citizenship training. Likewise, the interactions between formal, non-formal and informal areas in heritage education and their connections with the field of identity scales have been the subject of study by Calaf (2010), Fontal (2013) or Gómez Redondo (2013), always carried out from interdisciplinary perspectives. These are joined by works addressing the evaluation of educational programmes in museums and heritage settings (Fontal and Gómez-Redondo, 2016; Vicent, Ibáñez and Asensio, 2015), aspects now being afforded increasingly greater relevance in the field of heritage education research.

From here, the theoretical framework upon which this study is developed involves considering the direct links between heritage, identity and citizenship. Thus, the vision of heritage and heritage education established is of an interdisciplinary, constructivist, participative, interactive, complex and socio-critical nature. Our theoretical references set out from the overview of the notion of heritage from a holistic and systemic perspective. For the definition of heritage, we set out from multiple perspectives: anthropological, temporal and socio-critical, which are combined with identity relationships, as previously proposed in different works (Estepa, 2013).

All of this prompts us to investigate these interactions in depth, setting ourselves the research questions: What is faculty's concept of heritage and how is it manifested in compulsory education textbooks? Which methodological approaches are used when teaching heritage in compulsory education, on the basis of the information provided by faculty and textbooks? What links are there between heritage and identity when it comes to working with patrimonial elements in compulsory education? These research problems, which respond to the general aim of determining the current situation of heritage teaching and learning processes, assessing the obstacles existing in this process and proposals to overcome them, are approached through the execution of several research projects funded by the Ministry of Science and Technology and the Ministry of Economy and Competitiveness.

Method

The work carried out combines empirical and documentary studies (through quantitative and qualitative analysis), always taking as reference an interpretive paradigm of a socio-critical nature (Losada and López Feal, 2003). This way, the methodological diversity and eclecticism in the different works performed provides us with the wealth of data gathered and interpreted that characterises the outcomes of this research.

All of this is developed on the basis of homogenous research instruments that allow us to approach the studies in a systematic and rigorous manner. The framework instrument establishing the theoretical and methodological foundation is a progression hypothesis (García Díaz, 1999), which is configured as the evolution of thought, ideas and knowledge on three levels, depending on the complexity-simplicity relationship or abstraction-concretion of the different aspects that we consider key to the concept of heritage and its teaching and learning.

On the basis of this progression hypothesis, which synthesises the conceptual evolution regarding heritage and education, we designed a system of categories as an instrument for analysis and guidance throughout the research process (Martín-Cáceres and Cuenca, 2015). This instrument enables us to specify those heritage education-related aspects we consider relevant and which delimit the study guidelines. This categorisation system structures the design of the information-gathering instruments applied in this case (questionnaire, information gathering grids and discussion groups). All of the above is explained in greater depth in the following sections.

Sample

As already stated, this study focuses on analysis of the views expressed by teachers and textbooks on the teaching of heritage in primary and secondary education.

In the concept study, for the primary teacher sample, 66 primary schools in the provinces of Huelva, Cadiz and Seville were selected: 11 in Huelva, 22 in Cadiz and 33 in Seville, as the pupil population in these provinces maintained the 1/2/3 ratio; however, only 49 primary teachers answered the questionnaire and thus constituted the study sample from

this collective. With regard to secondary teachers, this sample comes from Institutes of Secondary Education (secondary schools), maintaining the same proportion by province. This gave rise to a total of 36 centres, selecting a teacher from each of the three areas that we considered would be more directly related to heritage teaching, such as Geography and History, Biology and Geology and Physics and Chemistry. So, in this case there were 108 teachers (18 in Huelva, 36 in Cadiz 36 and 54 in Seville); however, the sample consists of the 77 teachers who responded to the questionnaire.

As for the textbook study, we selected 96 textbooks from three publishers (Anaya, Santillana and SM), corresponding to three autonomous regions (Andalusia, Madrid and Catalonia), for both primary and secondary education in the subjects: Knowledge of the Natural, Social and Cultural Environment; Social Sciences, Geography and History; Natural Sciences; Biology and Geology and Physics and Chemistry.

By way of triangulation, to compare the results of our previous studies, we called in several teachers to take part in discussion groups, with the final participation of 8 primary teachers, 7 secondary teachers of Geography and History and 6 teachers of Natural Science, Physics and Chemistry.

Instruments

The data-gathering instruments consisted of a questionnaire to compile information on the teachers' concepts (Estepa, Ávila and Ruiz, 2007), an observation template and grids for the analysis of teaching materials (Cuenca and López-Cruz, 2014; Ferreras and Jiménez Pérez, 2013). A script was also prepared for the discussion groups to use in the debate with a total of 15 issues arranged in the different research categories and, in conclusion, two final questions on heritage in textbooks and course materials (Table I). The answers to these questions were transcribed from the video recordings and the notes taken by the research team. Analysis of all this information was performed using a grid to compare the questions asked with the responses from each of the participants, which allowed an initial assessment of the opinions, before proceeding with a more in-depth analysis *a posteriori*, which enabled us to synthesise and interpret each of the interventions emerging from the discussion and

highlight the key ideas and elements which are not so explicit in the group dialogues.

TABLE I. Discussion groups development protocol

Categories	Contextualisation	Questions
Category I Heritage concept and typology	After analysing the Social Sciences faculty's concepts and the textbooks they use, from different publishers, we were struck by the importance given to an item or object that has come to be considered heritage (heritage perspective) for its acknowledged prestige, its grandiosity, scarcity, rarity, uniqueness or economic value.	<i>1. Do you agree that only those elements fulfilling these features are considered heritage? Why do you think we obtained these results?</i>
	A majority of Social Science faculty members tend to view only elements of an historic-artistic nature as heritage, and do not consider ethnological and/or scientific and technological elements as heritage, nor those which have not reached a certain age. In the textbooks, this consideration is extended to (natural) environmental elements, or manifestations corresponding to different stylistic (artistic) movements and again, but to a lesser extent, to ethnological and scientific-technological elements.	<i>2. Why do you think a broader view of heritage is found in textbooks? Do you agree that these types of heritage elements should appear? Would you add any others?</i>
	The books usually present heritage assets of a historical nature in History subjects, natural assets in Geography subjects and artistic assets in History of Art subjects.	<i>3. Does this layout seem correct to you? If not, how should it be done? 4. Would it be possible to work on the same heritage element from different perspectives (historical, natural, ethnological, etc.)?</i>
	In our research, faculty claimed to use heritage frequently, mainly when organising educational excursions and itineraries and, to a lesser extent, when explaining lessons. We can therefore say that few heritage-related classroom activities are carried out, whether by faculty or included in course textbooks.	<i>5. Why do you think such little classroom work is done on heritage?</i>

Categories	Contextualisation	Questions
Category II Heritage Teaching and Divulga-tion	As discussed above, most of the activities undertaken in relation to heritage consist of visits to a museum or heritage element where a guide, or the teaching staff, explain the heritage object or element.	6. Is the excursion or itinerary integrated in the teaching-learning process of your classroom schedule? 7. Do the textbooks provide strategies or tips for heritage-linked field trips, or any other type of heritage-related activities? 8. What materials are used during these outings? Who prepares them? Are relations established between the museum staff and faculty before, during and/or after the visits? Can the materials be improved? How? 9. Do you approve of this type of activity (outings) or do you think others should be organised in the classroom? Which ones?
	On the other hand, the educational role accorded to heritage, both in the perceptions of faculty and in the textbook, is its use as a didactic resource, i.e., as a backup or source of information when working on other contents. Despite this, it does not reach the reference level we have set, in which heritage is addressed not only as a resource, but also becomes a content item and an objective.	10. How could we present heritage elements so that they are not merely a teaching resource, but also an object of study in themselves?
	Concerning the integration of contents (conceptual, procedural and attitudinal), we note that they usually appear in non-integrated form, so heritage elements are thus approached either in conceptual, procedural or attitudinal terms. Heritage normally appears as conceptual content and occasionally as attitudinal content.	11. Why do you think this happens? Do you think that the same heritage element could be worked upon from all three angles? How?
	Moreover, in terms of conceptions, teachers emphasised that the aim of teaching heritage should be to raise student awareness of conservation. However, in the textbooks its role is to provide knowledge of facts and information of an illustrated-cultural nature, or focused on anecdotic (academic) aspects.	12. Do you notice this difference in criteria? How is this disparity of criteria compensated in the classroom? 13. Do you think that other aims should be considered? What are they?

Categories	Contextualisation	Questions
Category III Heritage and Identity	<i>In our research, we found that the Geography and History teacher felt less identified with ethnological heritage assets, according greater value to natural and historical-artistic elements. However, in some textbooks we did observe some cases where this ethnological patrimony is valued and heritage is also related with identity. Fourth year course materials did include symbolic-identity elements of other cultures such as Nazism, Communism or Francoism, which help us understand the significance of this historical period.</i>	<i>I 4. What do you think causes this differing assessment between conceptions and textbooks? How should heritage elements appear in books in order to make this identity relationship more palpable?</i> <i>I 5. In general terms, why are more relations not established between heritage and identity in textbooks?</i>
Final questions	<i>I 6. Does the textbook respond to your needs in terms of heritage teaching? What are your needs?</i> <i>I 7. What deficiencies do you find in museum materials? How could they be improved?</i>	

Source: Own creation.

The data analysis instruments consisted mainly of a category system, based in turn on a progression hypothesis that ranks the subcategories and indicators that make up the category system from simple to complex (Jiménez-Pérez, Cuenca and Ferreras, 2010). This system of categories serves both to examine the concepts and for the analysis of teaching materials and discussion groups.

The system proposes three categories, common to our study aims:

- View of heritage.
- Heritage teaching/learning.
- Heritage and identity.

The first category (*View of heritage*) has two main subcategories: on one hand, the heritage perspective, where the criteria whereby heritage is conceived are expressed and, on the other, the type of heritage identified.

The second category (*Heritage teaching/learning*) makes reference to several subcategories, including the role of heritage in educational

schedules, characterisation of the contents worked on in relation to heritage and the aim pursued by the use of heritage. The third subcategory (*Heritage and identity*) presents subcategories related with the recognition of heritage as an identifying element for a society, as well as the value accorded.

All the indicators from each category and subcategory are set according to the progression hypothesis, which sets out three possible different levels of conceptual development in faculty and teaching materials, in relation with heritage and its teaching-learning. These include a first or initial level, the vision of heritage and its teaching, and the third or reference level, where we establish the concept of heritage and its teaching that we understand would be desirable (Estepa et al., 2008).

The initial level is dominated by a rather simple view of heritage, according to an outlook marked by its scarcity and by its grandeur or acknowledged prestige. The second level would involve greater complexity in the concept of heritage and its teaching, including or exceeding previous perspectives, primarily corresponding to stylistic and temporal criteria, which would involve a more complex analysis of the heritage references being studied and their interrelation with other more abstract contents of a sociocultural and natural kind. In addition, heritage references of an ethnological and scientific-technological nature are included. The third and final level of the progression hypothesis, or desirable level, overcomes the epistemological, teleological and didactic obstacles arising in the previous stages. This allows us to conceive heritage from a symbolic-identitary perspective, as a cultural characteristic of our society and a factor in understanding other civilizations of the past and present, contributing to the education of citizens committed to and critical of society.

Results

The results presented here correspond to the outcomes obtained in the cited projects, constituting a synthesis of the information on the conceptions of teachers, the data from the analysis of the teaching materials used (textbooks and curriculum materials), and with special emphasis on that obtained in the teachers' discussion groups.

Category I: Heritage concept and typology

In terms of *conceptions*, the majority of teachers -except the Geography and History faculty- presented a restrictive view of heritage, especially when referring to ethnological and technological heritage elements. Regarding the results provided by the analysis of the textbooks for each of the groups studied, we note:

In the *Social Science textbooks*, we find a dominant view of heritage characterised by its exceptionality and monumentality (level I), followed, to a lesser degree, by an aesthetic perspective (level II) and, occasionally, a symbolic-identitary outlook, for certain aspects and subject areas (level III). As for the types of heritage most frequently used, historical, artistic and natural patrimony are predominant, whereas ethnological heritage is only identified sporadically. Regarding the *disciplinarity subcategory*, which measures the degree of interrelation of heritage elements, the predominant level in these textbooks is unidisciplinary (working only on one type of heritage), indicating an approach of low complexity.

In terms of the *Experimental Science textbooks*, the *view of heritage* is also understood in an exceptional and monumental manner, in this case associated with natural and, to a lesser degree, scientific-technological elements (level II). Both types of heritage are worked upon from a unidisciplinary perspective, and only in some units in a multidisciplinary approach (various types of heritage summatively, non-integrated).

Regarding the *Knowledge textbooks* (Primary Ed.), a monumental and exceptional perspective predominates, and only occasionally a symbolic-identitary view (level III). Likewise, this perspective is associated with the dominant heritage type being historical and artistic, natural and, occasionally (mainly in first cycle), ethnological. As to the degree of disciplinarity, the textbooks analysed are generally of a unidisciplinary nature, so there is no connection between the different types of heritage that appear.

Regarding the discussion groups, we note that for teachers of Social Sciences, Geography and History heritage is a fairly well known content and recognised by faculty, forming part of the discipline's traditional curriculum and found mainly in a number of teaching units related to Art History, and in a more dispersed and discrete manner, but also easily identifiable, in those others which, although not part of the bulk of the contents, take up specific sections linked with national heritage or

transversal contents. The identification of what heritage is, as stated by most participants in this table, is related with the existence of an *image*, which entails the notion that heritage is something specific and tangible, especially associated with what we have designated the “classic trilogy” of patrimony (natural, historic and artistic heritage).

However, Experimental Science teachers, being from “sciences”, were surprised to be approached to discuss heritage. They perceive this content as very dense for them and that even the word heritage creates a “cognitive dissonance” in them. They claim to understand what natural heritage is, but not what we understand by scientific-technological heritage.

Category II: Heritage teaching model

In relation with the *Role of Heritage*, around 43% of faculty say they always or almost always use heritage in their classes. As for how they use it, we see that they do so mainly through a series of activities that vary depending on the groups studied:

Some 38.2% of teachers said they organise field trips to study heritage, while 10.4 % do so through the teacher’s explanation, and the rest of the interviewees are spread between activities such as information searching, videos, workshops, etc.

Field trips and guided visits appear to be the most frequently organised activities, leaving the others in the background. Nevertheless, both one and the other are mainly carried out through the teacher’s presentations. Thus, faculty is the protagonist, whereas students act as recipients of the information transmitted verbally. In this sense, we can say that the role accorded to heritage in educational processes is that of a didactic resource.

In line with what we have seen previously, we found that in both primary and secondary textbooks, heritage again appears as a *didactic resource*, as it is used in the activities as a source of information for the development of teaching units.

In terms of *integration of contents* (conceptual, procedural and attitudinal) found in the textbooks, we can highlight the following issues:

The contents of textbooks for secondary students are mostly of a conceptual nature, and in only a few cases is there any degree of simple

integration, whether conceptual or procedural, in the case of Social Sciences, or conceptual and attitudinal, when referring to Experimental Sciences.

In primary textbooks, the trend is very similar to the two previous cases, manifesting a simple integration, combining conceptual and attitudinal contents when dealing with certain singular and acknowledged problems (example: Iberian lynx).

Regarding the *aims* pursued with heritage teaching-learning, the most notable in the conceptions study was the practical-conservationist objective, which promotes the conservation of heritage, sometimes by the mere fact of keeping. We also occasionally came across concepts with a more critical purpose, thus reaching the desirable level, where the goal of heritage education is the development of identities, as well as training for social intervention in relation to the defence and preservation of the same.

However, when analysing primary and secondary school textbooks, in general terms the end pursued is merely academic, with a knowledge of heritage based on facts and information of a cultural nature, illustrated by and focused on anecdotic aspects.

We can say, therefore, that there is a divergence of views between the goal pursued in heritage teaching and learning as stated by faculty - situated at the intermediate level of our progression hypothesis- and the aim transmitted by the materials they use, which we consider in the initial level.

As for the discussion groups, primary teachers confirmed almost all the data obtained in our research, as they think that in general faculty does not feel any real concern for heritage teaching, mainly due to issues of initial training, and of time when it comes to teaching the contents included in the course project and their classroom schedule. Moreover, textbooks, in general, do not respond to the weight that heritage should have in teaching. Rather than improving the textbooks, it would be better to improve the sources used when drafting them, mainly the curriculum, and specifically the competences, where skills explicitly referring to heritage and its teaching and learning should appear.

Regarding the Social Sciences faculty discussion group, one of the mainstream ideas is that heritage assets are used as a teaching resource, a fact that is repeated and promoted in textbooks. When heritage does not appear explicitly in the textbooks through images and written text, it

is not identified by the teachers, which frequently occurs in the case of ethnological and scientific-technological heritage, where it is linked with a single event (Andalusia day), or with the expansion of contents, for example the inventions arising with the Industrial Revolution. Along with this aspect, most teachers in this discussion group claim that heritage is located inside the book in the specific annexes dealing with the Autonomous Region, in the complementary section designated “Develop your skills”, or else in the “Panels” containing subsidiary information.

In the group of Experimental Science teachers, heritage teaching is assigned an occasional nature, given the restrictive framework provided by the curriculum schedule and study plans at initial levels and university entrance exams at baccalaureate stage. They see it as more easy to implement in optional subjects or areas such as the *Integrated Projects* run by some schools. They call for resources (materials and activity proposals) to be able to work, in principle, with knowledge of the immediate surroundings and awareness of the potential of this heritage perspective.

Category III: Heritage and identity

This category is articulated around two subcategories: identity scale and the relation between heritage typologies and identity:

The most commonly implemented, particularly in *Secondary Education Social Sciences Textbooks*, is usually a social identity scale, which involves awareness of the symbolic value of heritage and its identification with a social group, close to its culture; for example, characteristic elements of an autonomous region, especially of an ethnological nature. This social scale is closely linked to a historical and artistic heritage and to a lesser extent, ethnological items. Only on few occasions is a multiple-identity scale detected which includes the above aspects, although it extends the territorial and cultural scale to the entire territorial and cultural scale of our planet.

The results of analysing the *Experimental Science Secondary Education textbooks* show that this category is only occasionally worked on and only appears in a few teaching units, from a social standpoint, usually associated with aspects linked to natural heritage. In no case is scientific-technological heritage taught in terms of identity.

For *Primary Education textbooks*, the situation is somewhat similar, although the identity elements are more common, with a social value and linked with ethnological heritage. Thus, in relation to the typology subcategory of heritage and identity, we can say that the social identity scale is almost always associated with cultural elements close to the pupils and ethnological in nature.

Regarding the conceptions of faculty, they were asked for the five heritage elements with which they felt identified, justifying their response, with over 130 different assets being cited, mostly related with Andalusia's natural, historic-artistic and ethnological heritage. Thus, Doñana National Park is the most frequently mentioned heritage asset, (6.70% of interviewees), followed by architectural elements of Granada's Moorish art such as the *Alhambra*, the *Generalife* and the *Albaicín* district (4.75%), the historic centre of Seville (4.10%), and in fourth place, the Caliphate Cordoba (Mosque, Jewish Quarter, with 3.46%). A second group of more frequent responses is headed by Easter Holy Week (2.59%) and the Natural Park of Grazalema (with 1.94%). Note the wide spread of responses, leading to a low percentage of common elements.

For the heritage identity and typology subcategory, we detected less identification with ethnological elements, with more weight being assigned to natural and historic-artistic heritage.

On the other hand, the discussion group considered teachers, and not textbooks, to be the promoters and/or managers responsible for establishing identity relationships between their students and the heritage of their surroundings. They also consider that «our identity» is sometimes diluted by the multiculturalism present in the classroom, as it is more politically correct to address that multiculturalism rather than dealing with the identifying traits of any particular sector. All agree that the heritage that identifies us (as Spanish) arises from the fusion of different cultures throughout over 3000 years of history. They also note that there is a hidden patrimony, which remains buried by the vanquishing cultures, in our case the Jewish and Muslim heritage, which is not approached as it should be by textbooks, as these peoples were banished from our territory.

The Social Science faculty discussion group pointed out a lack of identification with heritage elements, which are far removed from the reality of young people and teachers alike. In this sense, the *connectivity* of heritage is a pressing need, not only because it will favour the Nexus

between patrimony and identity, but because at the same time it blurs the boundary between historical and geographical content to explain a reality through heritage contents. Moreover, they say that when the book deals specifically with economic issues, in addition to referring to elements distant from the territorial and affective dimension of students, the language also constitutes an important barrier, as the textbooks occasionally employs terms and content which are far beyond their grasp.

In the Experimental Science discussion group, we again encountered language issues. Identity is not a term which the teachers have considered in terms of teaching these subjects, and they are therefore less able to relate it with heritage or detect it in their textbooks. The debate thus hinges around the identitarian value accorded to the surrounding natural heritage and, of course, scientific-technological heritage, as cultural heritage does not appear in the books analysed. In this sense, all the teachers positively valued using the nearby natural surroundings (more for natural heritage and less for scientific-technological patrimony). They understand the relationship between human beings and their surroundings from the standpoint of environmental education, but have never considered it from a heritage perspective. All agreed on setting out from the local sphere and, moreover, this is the way they work, but they have doubts about whether it facilitates the transition from local to global.

Conclusions

Connecting the various studies that have been presented in this paper, we find that the majority view held by faculty regarding heritage would be situated at an intermediate level within our progression hypothesis, in the four groups making up the faculty sample, due to the predominance of a conception of heritage according to aesthetic and historical criteria, although a sector of Geography and History faculty and, to a lesser degree, of primary teachers, that could be placed in the level of reference or symbolic-identitarian perspective.

As for the heritage types, Geography-History teachers are those who manage a greater heritage diversity, compared to Physics and Chemistry teachers, who acknowledge a more limited range of heritage types. The group consisting of primary school teachers and Biology-Geology teachers is in an intermediate situation. In addition, scientific-

technological heritage, along with ethnological, are the least recognised by secondary teachers, while among primary teachers a greater number of elements belonging to the ethnological heritage are acknowledged (fiestas, traditions, etc.).

In general, faculty emphasises conservation and identity, from all types of heritage, except for scientific-technological, with an educational and practical concern (used to understand the present and the past).

In the textbooks, the predominant view is of exceptional and monumental heritage, with a degree of interconnectedness of heritage assets of multidisciplinary nature, with nuances, depending on the knowledge area.

Regarding the discussion groups, we highlight the weak or non-existent initial training, especially among primary teachers and science teachers, so that teachers are considered mostly self-taught on this subject. In general, faculty pointed out a degree of difficulty in distinguishing scientific-technological heritage, while associating the different heritage typologies with a given subject or knowledge area.

As for category II, we note that half of the *teachers* surveyed claimed to always use heritage in their classes, or almost always. *Field trips and guided visits* appear to be the activities most frequently organised by faculty. They are carried out on the basis of *oral presentation* by the teacher, or else by a guide or expert from the museum. These outcomes are clarified in the discussion groups, as faculty considers that not much work is done on heritage in class. The science teachers went even further, as they perceive great difficulty in integrating heritage into the course contents. At the same time, they feel constrained by the Spanish University Access Tests and raise a very interesting question, asking themselves whether this difficulty of integration is due to the lack of understanding of the concept of heritage, or to the methodology applied. In turn, both primary and secondary teachers of Geography and History emphasised the anecdotal nature of their work with heritage, presenting field trips as the main activity to introduce their students to heritage. They also consider that more work is not done on the subject due to lack of time.

Heritage is regarded as a teaching resource, as in the textbooks, where it is sometimes treated as an anecdote to illustrate or add an extra information element, but not as a substantial part of the general discourse of the content developed. Only on rare occasions is heritage approached comprehensively, in other words, jointly as content, resource and objective.

Moreover, the contents appear in textbooks disjointedly, with a predominance of conceptual content, while the conjunction of conceptual and attitudinal content appears only occasionally, mainly in activities designed to develop critical attitudes, on topics related to environmental conservation, or in contents related to cultural and ethnological local issues familiar to students (fiestas, traditions, etc.).

Similarly, the *contextualisation* of heritage assets is also simple. Textbooks usually refer to their location in time and/or space, although when the heritage asset is identified by its significance for the advancement of science and technology and its impact on society, its function is also noted, but this identification is insignificant, as it is mainly found in Secondary Education textbooks in the field of Experimental Sciences.

The *objective* stated by teachers in heritage teaching and learning is of a practical-conservationist nature, with the aim of raising awareness of conservation. To this must be added the importance acquired by the critical aim; however, the purpose of the heritage that we detect in teaching materials is primarily academic, and only on rare occasions does it have a practical-conservationist value. Although the discussion of concepts highlighted the importance of a critical and active perspective, we believe that it is basically a statement of intent, which we interpret as a mismatch between the goals expressed and the actual praxis.

Finally, with regard to category III, the textbook analysis reveals that the relationship between heritage and identity is not always clear. When this relationship emerges –on few occasions in the books on Experimental Sciences- it has a social scale, often associated with a type of ethnological heritage or the historical-artistic patrimony. Reference to these heritage assets is by geographical proximity, by tradition (Christmas, for example) or by biological or geological signification, in the case of natural-type heritage elements.

This phenomenon is specifically identified in the textbooks by the presence of world-renowned heritage sites (under some form of legal protection), such as Intangible Cultural Heritage of Humanity, Biosphere Reserve, etc., with an acknowledged media impact. The fact is that no relations are formed between this type of heritage and nearby patrimonial references, moving from global scale to local, without establishing nexuses or seeking similar instantiations in the immediate environment (local, regional, etc.). We observed this same aspect in the teachers' conceptions.

For the *heritage identity and typology* relationship, we detected *less identification with ethnological elements*, establishing a higher rating for natural and historic-artistic heritage types.

From the discussion groups, it was shown that textbooks do not work directly on the relationship between heritage and identity. There is almost unanimous agreement on the importance of the familiar, which shows that heritage can be more easily accessible and understood when setting out from the local milieu. This way, when we address heritage on the basis of identity related with the familiar, we create an awareness of the environment, while generating responsibility and appreciation towards the same.

Based on these results, we are currently developing a research work focused on the relationship between school-museum-territory, through the analysis of good practices in heritage teaching and learning and experimentation of didactic proposals. This new study will enable us to compare the outcomes with those presented in this work.

Bibliographic references

- Ávila, R.M. (2001a). *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada.
- Ávila, R. M. (2001b). Reflexiones sobre el diseño de materiales curriculares en Ciencias Sociales. En F.J. Pozuelos y G. Travé (Eds.), *Entre pupitres* (13-34). Huelva: Universidad de Huelva.
- Brusa, A. (2011). Paisaje y patrimonio, entre búsqueda, formación y ciudadanía. *Her&mus*, nº 3, 80-84.
- Calaf, R. (2010). Un modelo de investigación en didáctica del patrimonio. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 9, 17-27.
- Copeland, T. (2006). *European democratic citizenship, heritage education and identity*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2003). El patrimonio en las ciencias sociales. Concepciones transmitidas por los libros de texto de ESO. E. Ballesteros y otros (Coords.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (91-102). Cuenca: UCLM.

- Cuenca, J. M. y López-Cruz, I. (2014). La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Cultura y Educación*, vol.26, nº 1, 19-37. doi: 10.1080/11356405.2014.908663
- Davis, P. (2007). Place exploration: museums, identity, community. En S. Watson (Ed.), *Museums and their communities* (53-75). Abingdon & New York: Routledge.
- De Castro, P. (2016). *Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación-acción*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- De Troyer, V. (Coord.). (2005). *Heritage in the classroom. A practical manual for teachers*. Brussel: Hereduc.
- Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, nº 69, 19-30.
- Estepa, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Estepa, J., Ávila, R. M. y Ruiz, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 6, 75-94.
- Estepa, J., Avila, R. M. y Ferreras, M. (2008). Primary and Secondary Teachers' Conceptions about heritage and heritage education: a comparative analysis. *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, nº 8, 2095-2107. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.017>
- Estepa, J., Ferreras, M., López-Cruz, I. y Morón, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, nº 355, 573-588. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-037
- Falk, J. H., Dierking, L. D. y Adams, M. (2011). Living in a learning society: museums and free-choice learning. En S. Macdonald (Ed.), *A companion to museum studies* (323-339). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Ferreras, M. y Jiménez Pérez, R. (2013). ¿Cómo se conceptualiza el Patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? *Revista de Educación*, nº 361, 591-618. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-361-234
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. y Gómez-Redondo, C. (2016). Heritage Education and Heritagization Processes: SHEO Methodology for Educational Programs Evaluation. *Interchange*, vol. 47, nº 1, 65-90.

- Fontal, O. y Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio. Siglo XXI*, vol. 33, nº 1, 15-32. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/j/222481>
- García Díaz, J. E. (1999). Una hipótesis de progresión sobre los modelos de desarrollo en educación ambiental. *Investigación en la escuela*, nº 37, 15-32.
- Gillate, I. (2014). *Programas de educación patrimonial en contextos informales: análisis y valoración de su influencia en el alumnado de eso de la zona minero-industrial de Bizkaia*. (Tesis doctoral inédita). Universidad del País Vasco, San Sebastián.
- Gómez Redondo, C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identización*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3568>
- González-Monfort, N. (2007). *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1203107-152459/index_cs.html#documents
- González-Monfort, N. y Pagès, J. (2005). La presencia del Patrimonio Cultural en los libros de texto de la ESO en Cataluña. *Investigación en la Escuela*, 56, 55-66.
- Jiménez-Pérez, R., Cuenca, J.M. y Ferreras, M. (2010). Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, nº 6, 1319-1331. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.01.005>
- Lleida, M. (2010). El patrimonio arquitectónico, una fuente para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 9, 41-50.
- Losada, J. L. y López Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson-Paraninfo.
- Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca, J. M. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Revista de Psicodidáctica*, vol. 16, nº 1, 99-122. doi: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1114>
- Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio. Siglo XXI*, vol. 33, nº 1, 33-54. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/j/222491>

- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio. Siglo XXI*, vol. 29, nº 1, 149-174.
- Morón, M. C. (2016). *El paisaje en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: análisis de libros de texto y del curriculum oficial. El abordaje patrimonial*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Huelva, Huelva.
- Parcerisa, A. (1999). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Pinto H. (2011). *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Universidade do Minho. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745>
- Semedo, A. (2007). Museus, educação e cidadania. *Actas Conferência Museus e Sociedade*(25-35). Caminha: Museu Municipal de Caminha-Câmara Municipal de Caminha.
- Semedo, A. (2015). Representações e identidade em exposições de museus. *Clío. History and History Teaching*, nº 41. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonAsemado2015.pdf>
- Tiana, A (Ed.). (2000). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED
- Valls, R. (2001). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 6, 31-42.
- Vicent, N., Ibáñez, A. y Asensio, M. (2015). Evaluación de programas de educación patrimonial de base tecnológica. *Virtual Archaeology Review*, vol. 6, nº 13, 18-25. doi: <http://dx.doi.org/10.4995/var.2015.4367>

Contact address: José María Cuenca López. Dpto. Didácticas Integradas. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva. E-mail: jcuenca@uhu.es