Universidad de Huelva

Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía

El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria

Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:

José María Cuenca López

Fecha de lectura: 11 de julio de 2002

Bajo la dirección de los doctores:

Jesús Estepa Giménez
Consuelo Domínguez Domínguez

Huelva, 2010

ISBN: 978-84-92944-75-0
D.L.: H 36-2010

TESIS
UHU
2002
8

Universidad de Huelva

TESIS DOCTORAL

EL PATRIMONIO EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

ANÁLISIS DE CONCEPCIONES, DIFICULTADES Y OBSTÁCULOS PARA SU INTEGRACIÓN EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.

José María Cuenca López.

Huelva, 2002

TESIS
UHU
2002
8

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

UNIVERSIDAD DE HUELVA

TESIS DOCTORAL

EL PATRIMONIO EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

ANÁLISIS DE CONCEPCIONES, DIFICULTADES Y OBSTÁCULOS PARA SU INTEGRACIÓN EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.

Tesis doctoral presentada por
José María Cuenca López.

Directores: **Dr. D. Jesús Estepa Jiménez**
Dra. Dª. Consuelo Domínguez Domínguez

Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía.
Huelva, 2002.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 7

I. EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES. 19

1. La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. 22
2. Los profesores en la educación. Papel y formación. 25
   2.1. El profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje 25
   2.2. La investigación sobre la formación del profesorado. 28
3. El conocimiento del profesorado. 31
4. Origen del conocimiento profesional del profesorado. 38
5. Componentes del conocimiento profesional del profesorado. 42
   5.1. Conocimientos del profesorado. 43
   5.2. Concepciones del profesorado. 51
   5.3. Capacidades y actitudes del profesorado. 56
6. Naturaleza del conocimiento profesional del profesorado. 57
7. Modelo de formación del profesorado y conocimiento profesional deseable. 59

II. EL PATRIMONIO: CONCEPTO Y PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS. 67

1. Proceso de construcción del concepto de patrimonio 71
   1.1. El patrimonio en la Antigüedad. 72
   1.2. La consideración patrimonial en el Medievo. 73
   1.3. El patrimonio durante la Edad Moderna. 76
   1.4. La contemporaneidad. El patrimonio como valor social. 79
   1.5. El siglo XX. El patrimonio como recurso identitario y económico. 86
2. Las clasificaciones patrimoniales. Una clarificación terminológica. 98
   2.1. Clasificación en función al reconocimiento institucional del patrimonio. 99
   2.2. Clasificación en función a la grandiosidad y prestigio de los elementos patrimoniales. 101

Universidad de Huelva 2009

2.3. Clasificación en función a los criterios jurídico-administrativos del patrimonio. 103
2.4. Clasificación en función a las disciplinas de estudio de los elementos patrimoniales. 109
3. El concepto de patrimonio en las disciplinas de investigación. 114
3.1. Arqueología. 116
3.2. Archivística. 121
3.3. Historia del Arte. 124
3.4. Etnología. 127
3.5. Ciencias de la Naturaleza. 131
3.6. Carácter interdisciplinar del patrimonio. 132
4. Hacia una visión holística y sistémica del patrimonio como propuesta de conocimiento profesional deseable. 134

III. EL PATRIMONIO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. 147

1. Didáctica, difusión e interpretación del patrimonio. 150
2. El patrimonio en el ámbito de educación no formal. 156
3. El patrimonio en el ámbito de educación reglada. 167
3.1. Hacia una pedagogía del patrimonio. 167
3.2. Diversas experiencias en relación con la enseñanza del patrimonio. 170
4. Consideraciones sobre una didáctica del patrimonio deseable. 179
5. Hipótesis de progresión del conocimiento didáctico del contenido del profesorado respecto a la enseñanza del patrimonio. 187

IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. 193

1. Aproximación a los paradigmas metodológicos en la investigación educativa. 196
2. Planificación metodológica de la investigación. 198
3. Formulación de problemas y objetivos de la investigación. 202
4. Hipótesis de trabajo. 206
5. Determinación de categorías, variables e indicadores. 210
6. Fases metodológicas. 215
6.1. Elaboración de instrumentos de análisis. 216

Universidad de Huelva 2009

6.2. Análisis de las concepciones de carácter patrimonial transmitidas en el diseño curricular oficial. 216
6.3. Análisis de las concepciones de carácter patrimonial transmitidas en los materiales curriculares más usuales para la enseñanza del patrimonio. 219
6.4. Análisis de las concepciones del profesorado en formación inicial sobre el patrimonio y su enseñanza-aprendizaje. 220
6.5. Análisis de datos y discusión de resultados. 228

V. ANÁLISIS DEL CURRICULUM OFICIAL RESPECTO A LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO. 229

1. La enseñanza del patrimonio en el curriculum oficial. 232
2. El patrimonio en el currículum de Educación Primaria. 236
   2.1. El Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. 241
   2.2. La Cultura Andaluza en la Educación Primaria. 252
   2.3. Valoración de la enseñanza del patrimonio en el curriculum de Educación Primaria. 255
3. El patrimonio en el currículum de Educación Secundaria Obligatoria. 260
   3.1. El Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. 266
   3.2. La Cultura Andaluza en la Educación Secundaria Obligatoria. 282
   3.3. El patrimonio en las asignaturas optativas de la E.S.O. 283
   3.4. Valoración de la enseñanza del patrimonio en el curriculum de Educación Secundaria Obligatoria. 294
4. Concepciones transmitidas por el curriculum oficial sobre la enseñanza del patrimonio durante la educación obligatoria. 301

VI. ANÁLISIS DE MATERIALES CURRICULARES DE IMPLICACIÓN PATRIMONIAL. 309

1. Los materiales curriculares en la enseñanza. 312
2. Los materiales curriculares para la enseñanza de las Ciencias Sociales. 314
3. Materiales curriculares y didáctica del patrimonio. 317
4. Criterios para el análisis de los materiales curriculares. 319

Universidad de Huelva 2009

5. El patrimonio en los libros de texto. 325
5.1. Libros de texto de Educación Primaria. 326
5.2. Libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria. 342
6. Concepciones transmitidas por los libros de texto sobre la enseñanza del patrimonio durante la educación obligatoria. 354

VII. ANÁLISIS DE CONCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN INICIAL. 361

1. Proceso de análisis empírico. 365
2. Concepciones del profesorado de Educación Primaria en formación inicial. 366
2.1. Caracterización general de la muestra. Análisis descriptivo de los datos. 366
2.2. Análisis descriptivo en función a las variables de la investigación. 379
2.3. Determinación de los niveles de desarrollo profesional en función a las categorías de análisis. 384
3. Concepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en formación inicial, 392
3.1. Caracterización general de la muestra. Análisis descriptivo de los datos. 392
3.2. Análisis descriptivo en función a las variables de la investigación. 406
3.3. Determinación de los niveles de desarrollo profesional en función a las categorías de análisis. 411
4. Resultado del análisis descriptivo de las concepciones de los profesores de Educación Primaria y Secundaria en formación inicial. 417
5. Resultados del análisis factorial. Tendencias de pensamiento entre los sujetos de la muestra. 422
5.1. Conveniencia del análisis factorial. 423
5.2. Determinación de los factores para el análisis. 424
5.3. Análisis de los resultados. 427
6. Conclusiones sobre el conocimiento didáctico del contenido dominante en la muestra. 435

VIII. CONCLUSIONES. 441

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS. 457

Universidad de Huelva 2009

ANEXOS **485**

Anexo I 487
Ficha de base de datos bibliográfica.

Anexo II 491
Plantilla de recogida de información del currículum oficial.

Anexo III 495
Plantilla de recogida de información de materiales curriculares.

Anexo IV 499
Cuestionario. Primer borrador.

Anexo V 503
Cuestionario. Segundo borrador.

Anexo VI 507
Cuestionario definitivo.

Anexo VII 513
Plantilla de recogida de información de concepciones
del profesorado en formación inicial.

Anexo VIII 517
Plan de estudios de Maestro de Educación Primaria.

Anexo IX 521
Plan de estudios de la licenciatura de Historia.

Anexo X 425
Matriz de correlaciones del análisis multivariante.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

INTRODUCCIÓN

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Decidimos iniciar este trabajo de investigación para contribuir a un ámbito de estudio muy poco desarrollado, dado que el número de investigaciones referidas al análisis del patrimonio en relación con la formación del profesorado, era prácticamente nulo, hecho que acontece por diversas causas. En primer lugar hay que tener en cuenta que la disciplina en la que se enmarca esta investigación es muy reciente, no sólo en referencia a la Didáctica de las Ciencias Sociales, sino prácticamente en todas las didácticas específicas, hasta el punto de que no hace demasiados años que se ha consensuado su determinación y organización epistemológica. A esto hay que unir que hasta hace muy poco tiempo, la Didáctica de las Ciencias Sociales no ha considerado dentro de su campo de interés el tratamiento del patrimonio para la formación del profesorado, ya sea porque no se veía necesario un tratamiento pedagógico o porque se reservaba para otras disciplinas de mayor tradición y peso académico que monopolizaban su estudio, obviándose las posibilidades educativas.

Estos condicionantes han provocado, evidentemente, que el profesorado de Ciencias Sociales, por lo normal, haya dejado de lado esta fuente de conocimiento social en la mayoría de los casos, desde la perspectiva de sus contenidos y objetivos de trabajo.

Universidad de Huelva 2009

En las excepciones donde se han desarrollado experiencias centradas en el uso de recursos patrimoniales, a pesar de que por regla general se han diseñado de forma intuitiva, se han logrado, como veremos, resultados muy interesantes respecto a la comprensión de contenidos sociales. Esto, sin duda, es indicativo, sin menospreciar la capacidad y el valor de la actividad del profesorado, de la potencialidad que los elementos patrimoniales manifiestan para propiciar el aprendizaje sociohistórico, favoreciendo la comprensión de contenidos de gran abstracción conceptual. Por ello, parece necesario profundizar en la formación patrimonial del profesorado de Ciencias Sociales, con el objeto de aprovechar el potencial didáctico de esta línea de intervención.

El referente básico de esta investigación, que enmarca el planteamiento didáctico del patrimonio, es el estudio sobre el conocimiento profesional del profesorado. Este ámbito de análisis, dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales, se centra en indagar sobre el conocimiento profesional que debe tener un profesor, partiendo desde su formación inicial, para desarrollar su labor, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los contenidos que enmarca esta área de conocimiento (Estepa, 2000). A pesar de que dicho campo de trabajo ha sido objeto de diversas investigaciones, en general desde las mismas didácticas específicas, tradicionalmente se ha visto desplazado de sus líneas prioritarias de investigación, al considerarse como un ámbito de estudio demasiado teórico, que no enlaza con la práctica educativa, objeto final de la investigación en estas disciplinas.

Sin embargo, desde la perspectiva que aquí defendemos, se considera básico trabajar en esta línea, dado que pensamos que el profesor, como profesional de la enseñanza, es el elemento clave del proceso educativo. Es quien debe articular la metodología y las estrategias de enseñanza/aprendizaje, marcar los objetivos más cercanos y relevantes, realizar la transposición didáctica de los contenidos, secuenciarlos y organizarlos y, finalmente, evaluar todas estas actuaciones en la misma práctica. Para todo ello, se le deben procurar las herramientas intelectuales y reflexivas, así como los instrumentos de análisis que le permitan enfrentarse con éxito a la gran diversidad de situaciones concretas que encontrará en el desarrollo de su profesión.

Desde luego en un ámbito como el que nos encontramos, referente a la formación del profesorado, sin duda, la componente práctica es fundamental. Sin embargo, también hay que tener en cuenta que cualquier problema, cuando se investiga, necesita una caracterización teórica previa. Si investigamos sobre la formación del profesorado es necesario tener claramente estructurado, desde una perspectiva teórica,

Universidad de Huelva 2009

qué naturaleza y características debe tener tal formación, cómo se organiza y de qué fuentes se nutre el conocimiento de ese profesor, siendo necesario, posteriormente, el diseño de las estrategias formativas adecuadas que combinen teoría y práctica para la adquisición de dicho conocimiento por parte del profesorado, de manera que no se obvien todos estos referentes básicos (Estepa y Domínguez, 1999). Ese es el marco que se está intentando construir desde la perspectiva del conocimiento profesional deseable, con la intención de que sirva de referente para la toma de decisiones con respecto a ese conocimiento, su análisis y reflexión, partiendo siempre de los mismo programas de formación inicial del profesorado.

La investigación en este sentido es básica para la comprensión de las características del conocimiento de los profesores, tanto en formación como en ejercicio, sus posibilidades reales de evolución, sus alternativas de cambio (deseables y posibles) y las estrategias formativas que pueden favorecer estos procesos, siendo fundamental para el diseño de una hipótesis de progresión de su conocimiento profesional, que en nuestro caso concreto se realiza sobre los componentes relacionados con la didáctica del patrimonio. Estos planteamientos se realizan bajo la premisa de que sean los propios profesores los que impulsen la promoción de una enseñanza coherente con las finalidades educativas (Porlán y Rivero, 1998).

En lo que respecta a la investigación sobre el patrimonio, en la enorme mayoría de los casos, esta línea de trabajo se ha centrado en el análisis individual de cada una de las disciplinas que tienen como objeto de estudio alguno de los elementos patrimoniales (Arqueología, Historia del Arte, Etnología, Ecología...), sin que exista una interpretación conjunta, desde una perspectiva integral de todos ellos, que permitiese una comprensión coherente desde un punto de vista social. A ello se une el desmérito que para todos los casos ha supuesto el tratamiento divulgativo de estas disciplinas, factor que tradicionalmente ha determinado el desprecio hacia una difusión del patrimonio desde el punto de vista del análisis didáctico.

Así, en la bibliografía de referencia se han tratado exclusivamente temas relacionados con los componentes teóricos o prácticos referidos a sus características artísticas, arqueológicas, antropológicas o históricas en general en base a los planteamientos epistemológicos de cada una de estas áreas de conocimiento. No es hasta los años 70 en el ámbito anglosajón, los 80 en el caso español, cuando se va

Universidad de Huelva 2009

desarrollando un planteamiento interdisciplinar en la investigación sobre el patrimonio, ante las necesidades de contextualizar socioculturalmente sus resultados.

En la actualidad se ha profundizado más en esta interdisciplinariedad, pero se ha mantenido en la línea del análisis académico tradicional, dejando a un lado las posibilidades de investigación sobre la comunicación de los resultados de estas investigaciones hacia sujetos no iniciados. Entiéndase, en este sentido, tanto los escolares, que puedan trabajar el patrimonio para facilitar el conocimiento de contenidos de índole sociohistórico, como el público en general que pueda visitar diferentes centros o elementos patrimoniales.

Caso aparte merece la perspectiva que recientemente, sobre todo, ha planteado la investigación antropológica, defendiendo una concepción mucho más global, tendiendo a una visión holística del patrimonio, contemplándolo como una estructura simbólica que cobra sentido en una realidad sociohistórica determinada y que debe ser activado, puesto en conocimiento de toda la sociedad para que ésta pueda participar directamente de él, potenciando, en este sentido, las actividades de difusión (Prats, LL. 1997).

Al margen de la importancia económica y científica del tratamiento didáctico dirigido a los turistas de determinados espacios geográficos, hay que tener en cuenta que si defendemos un planteamiento patrimonial de carácter simbólico-identitario, como se expondrá a lo largo de la presente investigación, hay que hacer enormes esfuerzos en potenciar el trabajo dirigido a aquellos habitantes que se puedan identificar con dicho patrimonio y sobre todo con los escolares del entorno, con los cuales se puede desarrollar, a través de esta fuente de recursos educativos, una enorme variedad de estrategias de enseñanza/aprendizaje de otros contenidos sociales que han sido desaprovechados en la docencia de forma permanente y que se articulan como elementos dinamizadores de los procesos educativos.

Hay que tener en cuenta que, desde el punto de vista de la didáctica del patrimonio, existe una problemática básica: el cada vez mayor proceso de destrucción de los referentes patrimoniales, debido, sin duda fundamentalmente, a la escasa concienciación social que existe sobre el valor del patrimonio en nuestra cultura. Por otro lado, el acuciante desarraigo cultural de las sucesivas generaciones de ciudadanos es un problema que está preocupando cada vez más a los profesionales de la educación, que observan como nuestra cultura se está viendo invadida por costumbres y rasgos de otras sociedades que tienen una mayor preponderancia en los medios de comunicación, dando lugar incluso al cambio de hábitos y normas de conducta.

Universidad de Huelva 2009

El trabajo educativo sobre el patrimonio puede aportar soluciones a esta doble problemática: por un lado potenciar los rasgos identitarios de las sociedades, sin que ello implique el anquilosamiento cultural, sino "simplemente" ser conscientes de las raíces sociohistóricas de nuestra cultura, incluso como potenciador de la evolución social. Por otro lado esto implicaría una valoración del patrimonio y por ende se consideraría la necesidad de conocerlo, protegerlo, conservarlo y difundirlo.

La conjunción investigación-didáctica-difusión sólo puede traer beneficios para ambas partes. Por un lado, la investigación y gestión del patrimonio facilita el trabajo didáctico, a través de la mejora de su conocimiento y tratamiento. Por otro lado, su inclusión en los proyectos curriculares educativos tiene como efecto una mayor difusión social, tanto en el profesorado como en los alumnos, resultando de esta forma una importante concienciación y revalorización de los elementos patrimoniales que sin duda repercuten en una mejor conservación de ellos.

En el caso de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, hay que tener en cuenta que ha centrado su análisis en diversos ámbitos: sobre la enseñanza y el aprendizaje de lo social, el currículum de Ciencias Sociales, las concepciones y problemas de los profesores y de los alumnos, los elementos curriculares, así como en algunas ocasiones se han desarrollado investigaciones de corte ecológico, sin embargo, en todas estas líneas de trabajo, no se ha incluido el patrimonio entre sus intereses.

Si consideramos que el objeto de la Didáctica de las Ciencias Sociales es analizar, diseñar e investigar las estrategias de comunicación/comprensión de contenidos históricos, geográficos y sociales en general, para desarrollar procesos coherentes de enseñanza/aprendizaje, parece necesario realizar estudios sobre las posibilidades educativas de los elementos patrimoniales como uno de las fuentes básicas para el conocimiento histórico.

Este análisis, indiscutiblemente, se encuentra de forma directa ligado al ámbito de conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales, en tanto que se trata de una disciplina encargada de hacer comprensibles dichos contenidos, elaborando la transposición necesaria para que los elementos patrimoniales, pasen de ser exclusivamente esas fuentes del conocimiento de las disciplinas sociohistóricas, a convertirse en fuentes de recursos para la comprensión de procesos sociales que requieren un alto nivel de abstracción (Hernàndez, Pibernat y Santacana, 1998).

El tratamiento didáctico del patrimonio ha partido tradicionalmente de su empleo como ilustraciones en los libros de texto, en ocasiones como acompañamiento a la

Universidad de Huelva 2009

enseñanza de una historia política donde se destacan acontecimientos, fechas y nombres de personajes relevantes. En otros períodos de renovación educativa, el patrimonio, se ha centrado, normalmente, en la representación de los periodos prehistóricos que no contaban con documentación textual para su explicación, pero sin sobrepasar su uso en forma de recurso de corte anecdótico (Domínguez Domínguez, 1999).

Como precedentes más cercanos en el empleo del patrimonio de una forma activa dentro de los procesos de enseñanza/aprendizaje contamos con los trabajos de Jean Noël Luc (1985) y de Henry Pluckrose (1993). Estos autores plantean la necesidad del empleo del patrimonio y de determinados espacios históricos, aprovechando lo que Pulckrose denomina como "sensación que produce el lugar", a través de diferentes visitas y de la contextualización de los hechos históricos en sus específicos marcos físicos y geográficos.

Autores como Joaquim Prats (1997a) han tomado conciencia de ello, planteando la necesidad de abrir nuevas líneas de investigación concretas en este sentido, centradas por un lado en el trabajo, desde un punto de vista académico, planteando los bienes culturales como recursos educativos, y por otro fomentando la inclusión del patrimonio dentro de los intereses del turismo cultural y/o medioambiental, a través de la implicación en investigaciones multidisciplinares.

Son escasas las excepciones donde se han desarrollado estudios o experiencias patrimoniales desde el plano didáctico, que normalmente han partido, sobre todo, de los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes o de los Departamentos Culturales de los museos (Castellón y otros, 1996), pero que en realidad no se han planteado desde la integración del patrimonio en los diseños curriculares o en las programaciones de aula de los centros educativos, ni han gozado, por lo general, de esa concepción global antes aludida, trabajándose desde perspectivas y especialidades que nunca han dejado de lado una concepción disciplinariamente histórica del patrimonio.

Existen algunos ejemplos de experiencias que más bien se centran en el uso de determinados elementos patrimoniales, fundamentalmente yacimientos arqueológicos, que permiten y/u organizan visitas con grupos escolares o turísticos, a través de una más o menos acertada musealización de sus restos, planteando en algunos casos actividades de carácter didáctico que posteriormente analizaremos en su capítulo correspondiente, pero que en realidad parten del propio centro patrimonial o de sus gestores, sin que se diseñen por los profesores o maestros unidades didácticas que contextualicen los

Universidad de Huelva 2009

contenidos patrimoniales con el resto del proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en el aula.

Por otro lado, son muy interesantes los estudios desarrollados desde una perspectiva didáctica donde se relaciona patrimonio y sociedad a través de la activación y musealización de determinados enclaves e instituciones, con el diseño de actividades y materiales que fomentan y procuran la participación activa del público en sus visitas, ya se trate de alumnos o de turistas.

Hay que reconocer que el número de experiencias en las que el empleo de los elementos patrimoniales se encuentra presente ha aumentado considerablemente, desde una ausencia prácticamente total hace unos años, sobre todo en Secundaria y en los ciclos superiores de Primaria, como puede comprobarse a través de la cada vez más abundante bibliografía de referencia. Este hecho se posibilita ante la aparición, de forma mucho más relevante, de contenidos relacionados con el tiempo y conceptos del tipo de cambio/permanencia y diferencia/similitud, entre otros.

Por todo ello, en este trabajo, partimos en un primer momento de *delimitar un marco teórico* desde una doble perspectiva. En primer lugar vemos necesario acercarnos a los criterios con los que actualmente se está abordando la *formación inicial del profesorado*, como punto de partida para la construcción de los conocimientos de los profesores, determinantes en el desarrollo profesional de éstos. Así nos centramos, en función a nuestro objeto de estudio, en el *conocimiento didáctico del contenido* de los docentes en formación inicial, analizando, desde un plano teórico, en base a las diversas investigaciones que ya se han realizado sobre este tema, su origen, componentes y naturales epistemológica, para establecer un nivel deseable que se corresponda con nuestra visión de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Seguidamente también hacemos una *caracterización epistemológica del conocimiento del patrimonio*, respecto a cómo ha evolucionado su conceptualización a lo largo del tiempo, las actuales líneas de investigación patrimonial, las diferentes tipologías y el objeto de su estudio, a través del análisis de la bibliografía especializada y de la legislación de referencia emitida por las administraciones culturales en el ámbito nacional e internacional. Con todo ello, articulamos y justificamos una propuesta de conceptualización patrimonial deseable desde nuestra visión del hecho patrimonial y de su significación sociocultural en el mundo cambiante y globalizado en el que actualmente nos encontramos.

Universidad de Huelva 2009

La interrelación de ambos estudios teóricos nos ha permitido articular una síntesis en la que consideramos necesario profundizar en la línea de la *didáctica del patrimonio*, con el objeto de conocer y comunicar qué se sabe, cómo se concibe y qué lugar se le otorga en el ámbito educativo, desde una perspectiva formal y no formal, como primer paso para proponer una intervención didáctica, siempre partiendo de un planteamiento, según defendemos, de carácter holístico, innovador y simbólico-identitario de la enseñanza del patrimonio, que dé sentido y coherencia al proceso sociohistórico que representa.

En esa línea diseñamos una *hipótesis de progresión* general, en base a los referentes bibliográficos analizados sobre este tema, respecto a la *construcción de un conocimiento didáctico del contenido patrimonial* que articule su desarrollo profesional, tendente a un conocimiento deseable que caracterizamos y que se configura como marco de referencia para la consecución del estudio empírico desarrollado en los capítulos que le siguen.

Una vez establecido y justificado el marco teórico que guiará todo el proceso de investigación, definimos la *metodología* que vamos a seguir a lo largo de los diferentes estudios analíticos, tanto en lo que corresponde a la caracterización de las fases de trabajo como a la selección y diseño de los instrumentos de análisis de primer y segundo orden.

Delimitamos entonces tres objetos concretos de estudio que conlleven al cumplimiento de las finalidades propuestas, permitan solucionar los problemas de investigación planteados y corroboren las hipótesis de trabajo. Así, la investigación se centra en el análisis de concepciones respecto a la enseñanza del patrimonio en tres ámbitos: el *curriculum oficial*, los *materiales curriculares* de uso común en las aulas de Educación Primaria y Enseñanza Secundaria Obligatoria y los *docentes durante su periodo formativo inicial*.

En este sentido, estos tres estudios se desarrollan a lo largo de los tres capítulos de carácter empírico, en cada uno de los cuales se aportan como consideraciones finales el análisis de sus resultados parciales.

El capítulo referido al estudio de los *diseños curriculares* se centra en el ámbito andaluz, por lo que se analizan los diseños curriculares oficiales elaborados por la Junta de Andalucía así como los decretos de enseñanzas mínimas y los diseños curriculares base establecidos por el MEC, tanto para Educación Primaria como para Secundaria Obligatoria. En este sentido, para el caso de Educación Primaria se trabaja el área de

Universidad de Huelva 2009

Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, así como la materia transversal de Cultura Andaluza, mientras que para Educación Secundaria Obligatoria se estudia el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, junto a otras materias de carácter optativo de relevancia para la enseñanza del patrimonio.

Lo que se pretende es inferir las concepciones que en relación al conocimiento sobre el patrimonio y sobre su enseñanza se transmiten a través de estos documentos normativos oficiales y cómo estas concepciones pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo profesional de los docentes, según la anterior hipótesis de progresión, respecto al conocimiento didáctico del contenido que hemos considerado como deseable.

La misma línea se sigue en lo referente al estudio de los *materiales curriculares*. En primer lugar se determinan los materiales que serán objeto de análisis en función al mayor índice de uso en las aulas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, tomando como informantes para ello a los propios docentes en formación. Tras esto, y en base a la hipótesis de progresión establecida en el marco teórico, establecemos el nivel general en el que se encuentran las concepciones que sobre el conocimiento del patrimonio y su enseñanza se transmiten por dichos materiales curriculares, considerando, igual que en el caso anterior, los obstáculos que podrían plantear para el desarrollo profesional de los docentes.

Por último, partiendo de la idea de que los profesores son los únicos que pueden hacer evolucionar el modelo de enseñanza predominante, centramos nuestro análisis, bajo el mismo marco teórico que los anteriores casos, en las concepciones que los *docentes en formación inicial*, de Educación Primaria y Secundaria, declaran en relación con su conocimiento sobre el patrimonio y su conocimiento sobre la enseñanza del patrimonio, caracterizando el conocimiento didáctico del contenido patrimonial dominante entre ellos y detectando así algunos de los obstáculos que impiden alcanzar el nivel de desarrollo profesional que hemos considerado como deseable.

Los resultados parciales que hemos obtenido en cada uno de los estudios presentados anteriormente nos permiten finalmente establecer unas conclusiones en relación con las características generales respecto a la didáctica del patrimonio y al nivel de conocimiento general que sobre el patrimonio y su enseñanza predomina hegemónicamente en el ámbito educativo formal. De igual manera, podemos extraer las dificultades que encontramos para que se alcance el estado considerado deseable ante un

Universidad de Huelva 2009

conocimiento dominante que, según nos indica la literatura especializada, se encuentra muy alejado de esta visión de la enseñanza.

Con todo ello, se busca realizar una contribución a los procesos de diseño y experimentación de programas de formación inicial del profesorado, de manera que se facilite el desarrollo de los docentes en relación con este ámbito de trabajo, incidiendo, a través de ellos, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en general.

Universidad de Huelva 2009

CAPÍTULO I.

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES.

I.1. La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.
I.2. Los profesores en la educación. Papel y formación.
  I.2.1. El profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
  I.2.2. La investigación sobre la formación del profesorado.
I.3. El conocimiento del profesorado.
I.4. Origen del conocimiento profesional del profesorado.
I.5. Componentes del conocimiento profesional del profesorado.
  I.5.1. Conocimientos del profesorado.
  I.5.2. Concepciones del profesorado.
  I.5.3. Capacidades y actitudes del profesorado.
I.6. Naturaleza del conocimiento profesional del profesorado.
I.7. Modelo de formación del profesorado y conocimiento profesional deseable.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

La relevancia del papel que juega el profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje en un hecho indudable desde cualquier perspectiva dentro de la educación reglada. Por ello, la investigación sobre la formación del profesorado es crucial para la mejora de la actividad docente, especialmente en lo referido a los programas de formación inicial.

Así, en el presente trabajo nos acercamos a los problemas que atañen a la formación inicial del profesorado, aspecto que, en los últimos tiempos, ha alcanzado un importante desarrollo en las diferentes líneas de investigación educativa y en particular en el campo de las didácticas específicas, habiéndose sometido a importantes reflexiones y críticas pero sobre el que queda aún mucho por estudiar[1].

Este capítulo pretende, en primer lugar, presentar las diferentes perspectivas de investigación que se están desarrollando dentro del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, concretándose posteriormente en el ámbito de estudio que centra este

[1] A través del trabajo de Fernández Rubio (1998) puede observarse una síntesis sobre la historia de los programas de formación del profesorado en el ámbito de conocimiento social, desde la Antigüedad hasta la actualidad.

Universidad de Huelva 2009

trabajo, la formación inicial del profesorado y los conocimientos de éste en relación a su desarrollo profesional y a los obstáculos que va a encontrar para ello. Así, se analiza, desde un plano teórico, el origen de ese conocimiento profesional, los elementos y factores que lo componen, su naturaleza y su caracterización, finalizando con una propuesta sobre los problemas actuales de los procesos de formación del profesorado de Ciencias Sociales en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria y sobre las características del conocimiento profesional que consideramos deseable, centrándonos en determinados aspectos del conocimiento didáctico del contenido objeto de la investigación, que delimitaremos en los sucesivos apartados.

I.1. LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

A pesar de que el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales no tiene la trayectoria y tradición de otras áreas de conocimiento, contamos ya con una importante producción científica, a nivel nacional e internacional, que incluye la existencia de diversas líneas de trabajo abiertas. Así, Pagès (1997a) centra las líneas de investigación en dos campos de trabajo: *investigaciones sobre el profesorado* e *investigaciones sobre el alumno*, con especificaciones concretas en cada uno de los casos.

Las investigaciones sobre el profesorado de Ciencias Sociales se están desarrollando desde la perspectiva de que el profesor es el elemento básico, el *gatekeeper* del desarrollo curricular al que alude Thornton (1991), del proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que en cualquier contexto o situación educativa este proceso es modificado por las decisiones conscientes o inconscientes tomadas por aquél, afectando a todos y cada uno de los componentes del curriculum. En este sentido, se estipulan tres líneas de trabajo basadas en la figura del profesor:

- *El análisis de sus concepciones acerca del significado de las Ciencias Sociales y de su enseñanza.* Gran parte de las investigaciones tienen como objetivo el estudio de las concepciones que los profesores de Ciencias Sociales manifiestan sobre las finalidades de la enseñanza de las disciplinas sociales, sus orígenes, su conocimiento, interpretación y valoración.
- *Investigaciones sobre su programación.* Las principales investigaciones se centran en averiguar las responsabilidades que el profesorado cree que ha de tener respecto a la programación, los criterios que utiliza para programar y el papel del libro de texto y de otros materiales curriculares en la programación.

Universidad de Huelva 2009

- *Investigaciones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales.* Esta línea consiste básicamente en el análisis de las decisiones que toman los profesores cuando enseñan Ciencias Sociales, centrándose en los procesos de interacción entre los métodos de enseñanza, los contenidos y el aprendizaje.

En las investigaciones sobre el alumno tiene un gran peso la perspectiva psicológica, fundamentalmente cognitiva y de la instrucción, dado que hasta hace relativamente poco tiempo no ha sido un campo prioritario de atención por parte de la Didáctica de las Ciencias Sociales. A pesar de ello, en los últimos años se están produciendo cada vez más investigaciones en este sentido desde nuestra área de conocimiento. Estos trabajos se han desarrollado en dos líneas:

- *Las representaciones sociales del alumnado como punto de partida de la enseñanza de las Ciencias Sociales.* Estas investigaciones se centran en las ideas previas, conocimientos espontáneos y representaciones sociales que tienen los alumnos respecto a la sociedad, su presente o su pasado. Es decir, las concepciones que los alumnos manifiestan sobre conocimientos históricos, geográficos y hechos sociales concretos.
- *Los problemas del aprendizaje de las Ciencias Sociales.* Análisis de las dificultades para la comprensión de diferentes aspectos sociales, especialmente los relacionados con el espacio, el tiempo, su conceptualización, explicación y habilidades.

Más recientemente, Hernàndez Cardona (2000), desde otra perspectiva, ha concretado los ámbitos de trabajo de la didáctica de las Ciencias Sociales, en dos líneas que denomina investigación básica e investigación aplicada. El primer caso, se centraría en los objetos de estudio históricos, geográficos o sociales, con la intención de crear imágenes virtuales (modelos) sobre ellos. La investigación aplicada consistiría en el análisis de las múltiples variables que entran en juego cuando se desarrolla el tratamiento didáctico del objeto de estudio.

Por su parte, Joaquín Prats (1997a y 2001), apunta los campos de investigación que hasta el momento se han esbozado en los estudios desarrollados dentro de la didáctica de las Ciencias Sociales y donde pueden enmarcarse las futuras líneas de trabajo en este área. Así, considera el desarrollo de cinco ámbitos de investigación,

Universidad de Huelva 2009

incluyendo, junto a los ya citados sobre el curriculum, el profesorado y los alumnos, dos aspectos más novedosos, que se concretan en:

- *Construcción de conceptos y elementos que centren el contenido relacional y polivalente de la didáctica de las Ciencias Sociales.* Es necesario abrir un campo de investigación que plantee la construcción de contenidos, organizados desde la perspectiva didáctica, ligados con la estructura epistemológica de las disciplinas sociales, estableciendo ideas y límites para los posteriores desarrollos curriculares.
- *Didáctica del patrimonio.* Las nuevas situaciones sociopolíticas actuales conllevan la necesidad de abrir líneas de trabajo relacionadas con los efectos educativos del turismo cultural, que pueden ligarse, en cierta forma, con el uso del patrimonio como recurso educativo. Este autor considera que la transposición didáctica necesaria para la correcta interpretación de los bienes patrimoniales, tanto por los alumnos como por la sociedad en general, debe ser también uno de los objetos de estudio del área de didáctica de las Ciencias Sociales.

De igual manera, consideramos necesario destacar el trabajo desarrollado por Travé (2001), en el que realiza un detallado análisis de la situación actual de la investigación sobre Didáctica de las Ciencias Sociales en España: temas estudiados, metodologías empleadas, finalidades perseguidas, perspectivas y paradigmas aplicados, puntualizando algunos de los obstáculos que dificultan el adecuado avance de la misma y proponiendo algunas medidas para la superación de estos problemas.

En esta revisión que realiza el citado autor, se estructuran las investigaciones desarrolladas desde nuestra área en diversos ámbitos referidos a: *estudio de los elementos curriculares* (fundamentación, objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación), *análisis de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje* - profesores y alumnos (concepciones, intereses, dificultades y obstáculos)- e *investigaciones de carácter ecológico* (reflexión integrada de la actuación e implicación de profesores, alumnos, materiales y contexto educativo, basándose en una concepción sistémica del aula).

De la misma forma considera la existencia de dos modalidades de estudios, respecto a las anteriores temáticas, según se trate de análisis documentales (estudios bibliográficos o de documentos normativos) o empíricos (de carácter experimental cuantitativo y/o cualitativo).

Universidad de Huelva 2009

Como conclusiones del trabajo, este autor, constata que la investigación en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales está comenzando a mantener una producción científica respetable con interesantes perspectivas. De igual manera, muestra una gran variabilidad en la tipología, los instrumentos y las técnicas utilizadas en este campo, de tal forma que mientras las investigaciones centradas en el currículum se decantan por análisis documentales, el resto emplea mayoritariamente procesos de carácter empírico-experimentales, primando en lo que respecta a las investigaciones centradas en el profesor el uso de cuestionarios y el análisis de caso y, para los estudios basados en los alumnos, pruebas y entrevistas. Así, observa cómo en la última década se tiende manifiestamente a acoger como paradigma mayoritario el enfoque interpretativo y crítico, tanto para estudios documentales como empíricos.

I.2. LOS PROFESORES EN LA EDUCACIÓN. PAPEL Y FORMACIÓN.

I.2.1. El profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es indudable la primacía y trascendencia que adquiere la institución escolar como elemento socializador fundamental de las nuevas generaciones, en la que han delegado, para el cumplimiento de esta finalidad, la familia y otros grupos e instancias sociales primarios. Este proceso educador, en la gran mayoría de los casos, tiene lugar, por el propio sentido y función de esta institución, conservadora por naturaleza, ya que persigue el objetivo de garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la pervivencia de la misma sociedad. Esta función reproductora de la escuela, como expresa Berstein (1996), se desarrolla a través de regulaciones jerárquicas que conllevan a la organización de las relaciones en materia de conducta, carácter y formas esperadas, recreando las reglas del orden social instituido.

Desde esta visión socializadora, Gimeno y Pérez (1993), consideran que la escuela cumple dos funciones básicas: preparar a los alumnos para su incorporación futura al mundo del trabajo y formarlos como ciudadanos que participen de forma activa en la vida pública. Dichas funciones no se verán libres, en ninguno de los dos casos, de contradicciones respecto a los valores que esta institución transmite, ya sea de forma explícita o implícita (individualismo, competitividad, insolidaridad, igualdad formal de oportunidades, conformismo social...), contradicciones que se acrecientan al comparar los valores y normas de comportamiento que se enseñan en las escuelas con las que imperan en la sociedad, en la que los alumnos se desarrollan y donde se integrarán laboral y socialmente de forma activa en el futuro.

Universidad de Huelva 2009

Sin embargo, la función educativa de la escuela, como transmisora del conocimiento, desborda una exclusiva función reproductora. En el ámbito educativo, se genera un proceso de construcción de conocimiento distinto de los que se dan habitualmente en los contextos sociales cotidianos (conocimiento común) y de los elaborados por la comunidad científica (conocimiento científico). De esta forma, podemos hablar de la existencia de un conocimiento escolar, propio para cada uno de los alumnos y diferenciado del de los demás, que se produce a través de la interacción entre el conocimiento disciplinarmente organizado, interpretado por el profesor, y el conocimiento socialmente cotidiano, presente tanto en alumnos como en profesores (IRES, 1991). Este conocimiento, unido a la propia experiencia y a la reflexión crítica sobre la comunidad social, puede suponer un factor inevitable de quiebra del mero proceso reproductor.

Así, desde nuestra perspectiva, la función escolar debe centrarse en el desarrollo de una visión compensatoria de las desigualdades, mediante la atención y el respeto a la diversidad, y en la reconstrucción de los conocimientos y valores sociales a través de la potenciación del pensamiento crítico. En este sentido, debe superarse una percepción simplista de la labor profesional del profesorado, a través de la consideración del medio educativo como una realidad social y compleja, en el que concebimos el proceso de enseñanza como la toma intencional de decisiones, por parte del docente, en relación a qué conocimientos de una materia o disciplina se enseñan, para qué se enseñan, en qué momento del desarrollo del niño y de qué forma es preferible enseñar esos contenidos, para lo cual es necesario que el profesorado alcance un importante nivel de maduración reflexiva del hecho educativo (Monereo y otros, 1999).

Es en esta línea donde el proyecto IRES pretende fortalecer una visión compleja del cambio educativo, a través del desarrollo de investigaciones de equipos integrados por profesionales críticos de distintos campos disciplinares y niveles educativos para generar y consolidar una cultura escolar y profesional alternativa en función a un modelo de profesor investigador (Wamba, 2001). Por todo ello y desde esta perspectiva, consideramos la figura del docente como el elemento básico del proceso educativo, para lo cual debe estar convenientemente preparado a través de una formación apropiada a lo que la sociedad le va a exigir y que le capacite para responder positivamente a los obstáculos y problemas que va a encontrar durante el desarrollo de su labor profesional.

En consecuencia, la formación del profesorado, tanto de Educación Primaria como de Secundaria, es uno de los campos de investigación de atención prioritaria dentro del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, sobre el que ha aumentado enormemente la producción científica durante los últimos años, debido a que se ha tomado ya conciencia de la relevancia de la figura del docente y, evidentemente, de los.

Universidad de Huelva 2009

programas formativos para poder acometer una mejora significativa de los procesos de enseñanza/aprendizaje en general y, específicamente, de las Ciencias Sociales.

Existen diversas clasificaciones acerca de los modelos de formación del profesorado, en función básicamente a las diferentes tendencias epistemológicas predominantes y a la visión de su papel en la enseñanza, que pueden sintetizarse en tres enfoques: *técnico*, *práctico* y *crítico*. Si en el primer caso domina una concepción del profesor como un profesional formado mediante la acumulación de teorías, destrezas y prescripciones normativas, fundamentado en un modelo conductista de la enseñanza y en una perspectiva racionalista y absolutista de la ciencia, en el segundo, se tiende a formar a un profesor capacitado para enfrentarse a una realidad compleja, en la que debe tomar decisiones racionales, coherentes y centradas en el aula donde se desenvuelve su práctica docente. Sin embargo, desde la perspectiva crítica, se concibe al profesor como un profesional reflexivo, que diagnostica, investiga y actúa de forma autónoma y a la enseñanza como una actividad transformadora nunca libre de opciones de carácter ético y político (Schön, 1998), factor que adquiere un valor predominante y una especial relevancia en el actual contexto sociopolítico, de carácter democrático-liberal (nunca libre de contradicciones, como ya hemos dicho) en el que nos encontramos.

Con todo ello, uno de los problemas cruciales dentro de los actuales programas de formación inicial del profesorado, independientemente del modelo en el que nos situemos, consiste en la determinación de qué saberes debe tener para desarrollar su labor docente, es decir qué conocimiento profesional debe adquirir durante su periodo formativo inicial para afrontar el proceso educativo.

A este respecto, encontramos mayoritariamente una importante desvinculación entre los componentes formativos teóricos y los prácticos, dándose en otras ocasiones el establecimiento de una relación entre ellos, aunque de carácter unidireccional y jerárquica desde la teoría a la práctica (Porlán y Rivero, 1998). Así, habitualmente se considera que con el conocimiento de una serie de fundamentos disciplinares rigurosos por parte del profesor, éste será capaz, por sí solo y de manera espontánea, de transferirlos a la práctica educativa.

Este trabajo de investigación se plantea desde la superación de dicha visión lineal y simplificada de la relación existente entre la teoría y la práctica, que sobredimensiona los aportes de la teoría y reduce la relevancia de la práctica en la formación de los docentes. Desde nuestro punto de vista, la resolución de esta problemática ha de partir, en un primer momento, de la definición y caracterización teórico-práctica del conocimiento profesional deseable que deben poseer los profesores,

Universidad de Huelva 2009

que tiene necesariamente que orientar de manera directa la organización y el diseño de los curricula universitarios para la formación del profesorado.

I.2.2. La investigación sobre la formación del profesorado.

Si bien hemos comentado ya que los estudios sobre la formación del profesorado es uno de los campos en los que más se está centrando la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, no es menos cierto que es necesario profundizar mucho más, al encontrarnos inmersos en una sociedad que sufre grandes y aceleradas transformaciones en todos los ámbitos. Este hecho conlleva que la concepción tradicional de la figura del profesor y su papel en los actuales procesos de enseñanza-aprendizaje se pongan en tela de juicio, recayendo sobre los docentes mayores y más complejas funciones, viéndose obligado a desarrollar labores cada vez más complejas. Esta situación implica ineludiblemente la necesidad de articular una formación del profesorado coherente con los nuevos condicionantes sociales (Cantarero, 1996).

De igual modo, Pagès (2000a) pone de relieve la importancia de las investigaciones centradas en el profesorado, referidas específicamente a sus pensamientos, creencias, competencias y conocimientos, emanados tanto de la propia práctica profesional como de la propia epistemología de las distintas Ciencias Sociales y de otras disciplinas ligadas a las Ciencias de la Educación, llevando a cabo una interesante revisión sobre las investigaciones realizadas en el ámbito internacional. En esta misma línea Fuentes (1998) indica la necesidad de potenciar las investigaciones que desvelen aspectos sustanciales de la relación entre concepciones, conocimiento, planificación y práctica de la enseñanza en los futuros profesores, siendo necesario también analizar los problemas con los que se encuentra una formación permanente que, a pesar de los esfuerzos realizados, ha tenido una incidencia muy reducida, quedando aún muchas cuestiones por resolver al respecto (Imbernón, 1999).

Barquín (1999), en referencia a las investigaciones sobre el profesorado, estructura este ámbito de trabajo en tres vías de análisis: a) enfoque sociológico, b) pensamiento del profesor y c) enfoque del estrés docente. En nuestro caso, pudiéndose enmarcar dentro del segundo supuesto de los anteriores, a pesar de que Barquín no lo considere, nos centraremos en uno de sus aspectos parciales, que será fundamentalmente el desarrollado en el presente trabajo de investigación: el conocimiento profesional del profesorado durante su formación inicial.

En esta línea, Carter (1990), dentro del denominado paradigma del pensamiento del profesor, considera otros tres ámbitos de trabajo: a) estudios sobre el procesamiento

Universidad de Huelva 2009

de información y comparación expertos-principiantes, centrados en los procesos mentales que los profesores llevan a cabo durante su labor profesional; b) estudios sobre el conocimiento práctico, referido al conocimiento de los docentes sobre las situaciones y problemas que acontecen en el aula; y c) investigaciones sobre conocimiento didáctico del contenido, que abarcaría aquellos estudios en los que se analiza específicamente el conocimiento de los profesores respecto al contenido que enseñan, así como sobre las estrategias y problemas para su enseñanza/aprendizaje (Marcelo, 1993).

También, Armento (1996) destaca la relevancia del análisis interpretativo siguiendo una metodología cualitativa para el diseño de las investigaciones sobre el desarrollo profesional del profesorado de Ciencias Sociales, que persigue más la profundidad comprensiva que el establecimiento de generalizaciones. Así, la autora estructura las investigaciones centradas en este ámbito en varios grupos: a) investigaciones sobre los programas de formación, b) investigaciones sobre las creencias y concepciones del profesorado, c) investigaciones sobre el conocimiento del contenido que éstos manifiestan, d) investigaciones sobre sus actitudes reflexivas y e) investigaciones sobre su formación pedagógica, advirtiendo siempre que todos estos análisis no informan específicamente sobre la realidad, sino que proporcionan datos relacionados con las mentalidades y comportamientos de los profesores en formación y con los propios programas formativos.

En el ámbito angloamericano es de destacar la existencia de una gran cantidad de investigaciones centradas en las actividades prácticas que ejercitan los profesores en formación, analizando los problemas que encuentran para la enseñanza de contenidos sociales, la metodología y recursos que emplean y el proceso de "socialización escolar" que siguen. En este sentido podemos citar los trabajos de Grant (1996), Fehn & Koeppen (1998), Haeussler Bohan & Davis (1998), Dinkelman (1999), donde se analizan las concepciones que los estudiantes para profesor sostienen y su confrontación con los programas formativos y la propia práctica educativa.

La inmensa mayoría de las investigaciones en el contexto español sobre el profesorado en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales se han diseñado durante los últimos años bajo el paradigma cualitativo de corte etnográfico. Así, se han desarrollado gran cantidad de investigaciones centradas fundamentalmente en el análisis de la labor profesional de profesores en activo, donde los estudios de caso han dominado el panorama, destacándose técnicas como la observación participante o la entrevista, entre los que podemos citas los trabajos de Nieves Blanco (1992), Ramón Galindo (1996) o Ernesto Gómez (1996).

Pagès (1997b) apunta también las líneas de investigación básicas que se han desarrollado en nuestra área sobre la formación inicial del profesorado de Ciencias

Universidad de Huelva 2009

Sociales. Así, este autor considera cuatro ámbitos de investigación dentro de este campo:

- *Revisiones generales de la investigación sobre la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales.* Éstas son análisis del estado de la cuestión de la investigación existente sobre la formación inicial del profesorado, a través de los cuales se ofrece una panorámica acerca de los temas trabajados, las metodologías aplicadas y los problemas y reflexiones que suscitan.
- *Planes concretos de formación del profesorado de Ciencias Sociales.* Revisiones sobre la situación y las estrategias desarrolladas en los programas de formación del profesorado, así como propuestas para la búsqueda de soluciones realistas en la formación de profesionales capacitados para enfrentarse con éxito a los problemas que se plantean en la práctica educativa.
- *Perspectivas de los estudiantes de profesor sobre las Ciencias Sociales y sobre su formación.* Indagaciones sobre el punto de vista de los estudiantes para profesor respecto a su propia formación inicial.
- *Perspectivas del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.* Como es evidente, las perspectivas de los estudiantes para profesor están influenciadas por las de sus profesores, por lo que el análisis de las primeras supone también un punto de interés para el desarrollo de nuestra disciplina, a pesar de que en la actualidad esta línea es francamente minoritaria. El objetivo es indagar en el pensamiento del profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales para comprender la naturaleza de los problemas que presenta su enseñanza.

En una publicación posterior, Pagès (2000a) extrae como resultados de las investigaciones realizadas en esta línea la constatación del fracaso de los cursos de formación, con una escasa fundamentación empírica, en los que la teoría no se interrelaciona con la práctica educativa, existiendo importantes contradicciones entre una retórica progresista y una práctica de aula tradicional, estableciendo escasas relaciones entre el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del contenido, no trabajándose en profundidad los problemas relacionados con la naturaleza de las Ciencias Sociales. Con todo ello, el impacto de la formación inicial es poco considerable, ya que las concepciones de los estudiantes para profesor, negativas respecto a las Ciencias Sociales y muy cercanas a una enseñanza tradicional, son muy resistentes al cambio. Los estudiantes necesitan aprender a desarrollar el currículum basándose en sus propios intereses intelectuales y en los de sus alumnos, procurándose,

Universidad de Huelva 2009

durante su formación, un cambio no sólo conceptual sino también de comportamiento tendiendo a una práctica reflexiva.

Desde la misma perspectiva, se ha constatado a través de diversas publicaciones, entre las que podemos destacar las elaboradas por Estepa (1998a) y Pagès (1996 y 1997c), así como las comunicaciones presentadas al XI y XIII Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales (Pagès, Estepa y Travé, 2000; Estepa, de la Calle y Sánchez, 2002), los problemas que presentan los actuales programas universitarios de formación inicial del profesorado, las concepciones que estos estudiantes para profesor manifiestan y las competencias profesionales que resultan de aquéllos. Así, se considera la necesidad de diseñar una propuesta justificada de un currículum de Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación inicial del profesorado, analizando primeramente la eficacia de los actuales programas para dicha formación y las metodología utilizadas, partiendo para ello de los conocimientos que el profesorado debe tener para la enseñanza de las materias curriculares.

Como exponemos con mayor profundidad en párrafos posteriores, es aquí donde centramos el punto de partida, actuando así este capítulo, junto con los dos siguientes, como marco teórico de referencia para la articulación y guía de la investigación desarrollada en el presente trabajo.

I.3. EL CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO[2].

En la actualidad, los estudios sobre la determinación del conocimiento profesional que debe disponer el profesorado son poco numerosos, siendo aún más escasos los centrados en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Sin embargo, sí existe un mayor número de publicaciones que inciden en la gran cantidad de problemas que tienen lugar durante el desarrollo de los procesos de formación del profesorado en general, como ya hemos observado en el apartado precedente. Se han criticado, en muchas ocasiones, los planes de estudio que las universidades han diseñado ya que no consiguen lograr la preparación adecuada para los profesionales de la enseñanza.

Una de las cuestiones básicas es determinar qué papel juega la Didáctica de las Ciencias Sociales en la definición del conocimiento profesional que debe tener un profesor y cómo puede contribuir a su desarrollo profesional para la enseñanza de las

[2] La realización del presente capítulo ha sido, en parte, fruto del trabajo conjunto desarrollado por el autor junto a las profesoras de la Universidad de Huelva Nuria Climent (Didáctica de la Matemática) y Ana Mª Wamba (Didáctica de las Ciencias Experimentales), así como de las discusiones y debates que han tenido lugar sobre este tema en el seno del Grupo de Investigación DESYM, del que forman parte los miembros anteriormente citados.

Universidad de Huelva 2009

Ciencias Sociales. En el caso concreto de esta didáctica específica, a pesar de ser un área muy reciente y de que las investigaciones llevadas a cabo sobre la capacitación profesional del profesorado, como se ha dicho, son aún más escasas, afortunadamente, cada vez se está trabajando más en relación a este tema, lo que está permitiendo avanzar en el análisis de los procesos de aprendizaje para la enseñanza, determinando, entre otros elementos, los conocimientos básicos que debe dominar el profesorado y que conducirán a la mejora de su capacitación docente (Estepa, 1998a).

Consideramos que el conocimiento profesional del profesorado consiste en la conjunción de todos los saberes y experiencias que un profesor posee y de los que hace uso en el desarrollo de su labor docente, que va construyendo desde su formación inicial y durante toda su carrera profesional en función de la/s materia/s concreta/s objeto de enseñanza-aprendizaje.

De esta forma, para el análisis de la problemática asociada con el *aprender a enseñar* es necesario comenzar trabajando la construcción de redes conceptuales que permitan articular el conocimiento que en el profesorado en formación inicial se encuentra disperso y fragmentado (Montero, 1992). Para ello es básico el desarrollo de procesos de aprendizaje significativo, con todo lo que esto lleva implícito, análisis de ideas previas, comprensión de los procesos de desarrollo cognitivo de los estudiantes para profesor, partir del contexto próximo tendiendo a la abstracción y complejización de los aprendizajes, aproximación a la práctica...

La investigación sobre el conocimiento profesional tiene como objeto el análisis de lo que un profesor debe saber y saber hacer para enseñar, las características de tal conocimiento, sus posibilidades reales de evolución y las alternativas de cambio deseables y posibles, y en nuestro caso, qué contribución puede hacerse desde la Didáctica de las Ciencias Sociales a la construcción de ese conocimiento para facilitar que el profesorado impulse un proceso gradual de transformación de la enseñanza de las disciplinas de carácter social, siempre con la finalidad de *aprender a enseñar* (Estepa, 2000).

Se entiende, tal como exponíamos anteriormente, la potencialidad de la investigación didáctica para lograr la caracterización de este conocimiento profesional, a través del cual encontramos los mejores referentes para el diseño de los programas de formación inicial y permanente del profesorado, de los que se ha demostrado, en la actualidad, su falta de influencia en la mejora de la práctica docente, al comprobarse la imposibilidad de enfocar la práctica profesional como una simple aplicación de la teoría.

Las primeras investigaciones directamente relacionadas con el análisis del conocimiento propio de los profesores se remontan a los años sesenta, en relación con el

Universidad de Huelva 2009

paradigma *proceso-producto*, intentando establecer relaciones entre el conocimiento del profesor y el rendimiento de los alumnos, donde se estudian qué conductas de enseñanza (variable proceso) son eficaces para producir mejoras en el aprendizaje de los alumnos (variable producto), considerando que el esfuerzo dominante debe centrarse en la búsqueda de la eficacia docente (Flanders, 1977).

En el mismo sentido se han abierto otras líneas de trabajo centradas en el papel desempeñado por el profesor en la enseñanza, con el objetivo de aportar datos que permitan una mejor comprensión de su conocimiento como agente del proceso de enseñanza/aprendizaje. Así, surge el denominado *modelo de procesamiento de la información*, en función a los procesos cognitivos de los profesores, relacionado con las fases preinteractiva, interactiva y postinteractiva de la enseñanza (Clark y Peterson, 1986), que se caracteriza por los siguientes factores:

- *Planificación del profesor*. Tipos y funciones de la planificación, modelos de descripción de la planificación y relaciones entre la planificación y la conducta interactiva.
- *Pensamiento y decisiones interactivas de los profesores*. Extensión de las decisiones interactivas, antecedentes de ellas y relaciones entre decisiones en la clase, comportamiento del profesor y resultado del aprendizaje.
- *Teorías y creencias de los profesores*. Atribuciones de las causas del rendimiento del alumno, factores que afectan a dichas atribuciones, relaciones entre atribuciones, comportamiento del profesor y logros del estudiante, teorías implícitas y teorías de los profesores.

Desde otra perspectiva, en esta ocasión centrada en el área de Didáctica de la Matemática, Brown & Borko (1992) sintetizan en tres líneas las principales investigaciones sobre el proceso para llegar a ser profesores: a) *aprendiendo a enseñar*, b) *socialización del profesor* y c) *desarrollo del profesor*.

Dentro de la primera línea se incluyen los estudios sobre el conocimiento, creencias, pensamiento y acciones del profesor, distinguiéndose dos sublíneas que tienen como objetos de investigación el *conocimiento del profesor* y los *procesos de pensamiento* de éste. La segunda línea se analiza en función al proceso de llegar a ser profesor como miembro de una cultura profesional docente. La tercera línea, por último, entiende la figura del profesor como un aprendiz adulto cuyo desarrollo es resultado de

Universidad de Huelva 2009

diferentes cambios en su estructura cognitiva que evoluciona progresivamente a etapas más maduras y complejas.

Otro planteamiento se manifiesta en el denominado conocimiento del docente, desarrollado en gran parte desde la línea de investigación que se ha dado en llamar *pensamiento del profesor*, en función a la relevancia que se otorga a este ámbito de trabajo para el análisis y mejora de los procesos educativos (Angulo, 1999). En este caso, la atención se centra en el profesor como planificador, pensador y tomador de decisiones, comparando expertos docentes con noveles y planteando trabajos en función a los componentes del conocimiento de los profesores, sus características y naturaleza, entre otras cuestiones (Barquín, 1999).

Desde la perspectiva de la Psicología Cognitiva, el interés se centra en analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en función al trabajo profesional y en relación a la práctica. En esta línea, James Calderhead (1988) estipula diez características del conocimiento de los profesores, que indican el alto grado de reflexión en este ámbito de estudio, a pesar de que no incluye, dentro del análisis que presenta, referentes a la materia o disciplina objeto de enseñanza:

1. El contenido se organiza en estructuras (esquemas) que facilitan la acción profesional.
2. Este conocimiento parece desarrollarse en su mayor parte a través de experiencias de ensayo y error.
3. Las estructuras del conocimiento de los profesores contienen conceptos prototípicos que facilitan la identificación de situaciones típicas.
4. Las estructuras o esquemas de conocimiento contienen guiones asociados con conceptos prototípicos particulares que guían respuestas típicas a situaciones típicas (rutinas).
5. Los profesores pueden poseer conocimientos y habilidades que les permiten a veces identificar hechos novedosos y reconsiderar y adaptar sus rutinas de acuerdo con ellos.
6. Los esquemas de los profesores contienen diversos aspectos del conocimiento especializado, propio de situaciones didácticas, pudiéndose interrelacionar entre sí y con las diversas metas del profesor en formas muy complejas y diferentes.
7. Los esquemas se desarrollan dentro de un contexto de conocimientos y creencias relacionados con la enseñanza.

Universidad de Huelva 2009

8. Los esquemas pueden contener proposiciones imperativas que se asocian con fuertes creencias o afectos.
9. Los esquemas de los profesores no son siempre comprensivos o lógicamente coherentes y los profesores pueden tener que simplificar necesariamente mucho su comprensión de ciertos aspectos de su trabajo.
10. Parte del conocimiento que guía las acciones de los profesores puede ser tácito e imposible de verbalizar.

Uno de los referentes básicos en la investigación sobre el conocimiento profesional del profesor es el conocido programa denominado *The Knowledge Growth in Teaching* (Shulman, 1986; Shulman & Grossman, 1988). Este programa pretende analizar específicamente el conocimiento que los profesores poseen respecto al contenido que enseñan, así como la forma en que los profesores trasladan ese conocimiento a un tipo de enseñanza que produzca comprensión en los alumnos.

A este respecto, se determinan varias categorías diferentes dentro del conocimiento de los profesores: conocimiento de la materia o conocimiento del contenido (*subject-matter knowledge*), entendido como cantidad y organización en la mente del profesor del contenido disciplinar en sí mismo; conocimiento didáctico del contenido o conocimiento de contenido pedagógico (*pedagogical content knowledge*), es decir, la integración del conocimiento de la materia a enseñar con el conocimiento pedagógico general y sus formas de representación útiles que lo hacen comprensibles a otros; y conocimiento curricular (*curricular knowledge*), como conocimiento sobre los aspectos específicos de aprendizaje, métodos y estrategias de enseñanza, concepciones del profesor sobre la materia y material institucional disponible para desarrollarlo.

A partir del diseño de este programa elaborado por Shulman, Grossman (1990) desarrolla de forma más pormenorizada los elementos que lo componen, clasificándolos de la siguiente forma: a) conocimiento de la materia, que incluye el conocimiento tanto de su estructura semántica como sintáctica; b) conocimiento pedagógico general, compuesto por los conocimientos sobre los alumnos y su aprendizaje, la gestión de la clase, el curriculum y las características generales de la enseñanza; c) conocimiento del contexto escolar, que hace referencia al dónde se enseña y a quién; y d) el conocimiento didáctico del contenido.

El *Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica* de Shulman plantea, en relación con la transformación del contenido de una disciplina en materia enseñable, la caracterización de cinco fases que conducen desde la planificación hasta la enseñanza misma de un contenido:

Universidad de Huelva 2009

1ª fase. Conocimiento comprensivo de la materia objeto de enseñanza-aprendizaje.

2º fase. Transformación del contenido que se va a enseñar (transposición didáctica).

3º fase. Enseñanza propiamente dicha (gestión de clase, presentación de información, interacción con los alumnos...)

4º fase. Evaluación de la comprensión de los contenidos por parte de los alumnos.

5ª fase. Reflexión de la acción (Revisión, reconstrucción y análisis crítico de la acción en el aula).

En este programa, las referencias al tratamiento didáctico del contenido específico de la materia objeto de enseñanza se trabajan concretamente bajo lo que los autores denominan conocimiento didáctico del contenido o conocimiento de contenido pedagógico, del que posteriormente desarrollaremos algunas consideraciones, pero adelantaremos que es el espacio que más atención ha recibido por parte de las didácticas especificas, considerándose como el ámbito de actuación preferente de estas áreas de conocimiento (Benejam, 1993).

Sin embargo, a pesar de la innovación que supuso este programa de investigación para el desarrollo de las didácticas específicas, es importante señalar las limitaciones e insuficiencias que se manifiestan en relación con la caracterización del conocimiento profesional. Así, Gimeno y Pérez (1993) destacan el carácter academicista como uno de sus principales problemas, ya que se asienta en las adquisiciones de la investigación científica, tanto de las disciplinas como de las didácticas específicas, dejando en un lugar secundario el conocimiento que se deriva de la experiencia práctica.

Armento (1991) señala que en este modelo, a pesar de que en la quinta fase se busca la reflexión sobre la acción, el papel del profesor se caracteriza, en general, por ser el elemento del proceso de enseñanza/aprendizaje responsable de presentar el conocimiento y no por considerársele como un transformador o tomador de decisiones, donde prime el carácter profesional de su labor. De la misma forma, Porlán y Rivero (1998), desde el Proyecto IRES, consideran que este programa sigue un modelo claramente academicista y enciclopédico, que habría que hacer evolucionar hacia una perspectiva no absolutista del saber científico que condujese hacia un modelo epistemológico, reflexivo y crítico (Ávila, 1998), poniendo en juego durante el proceso-

Universidad de Huelva 2009

formativo los saberes experienciales, los problemas sociales relevantes, los procesos de reflexión, etc., siempre desde una visión interactiva.

Desde esta perspectiva, que en gran parte asumimos, se apuesta por el desarrollo de una teoría del conocimiento profesional que conlleve a la mejor comprensión del conocimiento de los profesores, sus posibilidades reales de evolución y las estrategias formativas más adecuadas para que los propios profesores impulsen una transformación gradual de la enseñanza. Esta visión integradora supera las limitaciones que se aprecian en los otros programas que hemos presentado anteriormente, en función a un modelo didáctico alternativo cuyo principio básico es la investigación, que fundamentado en unas perspectivas teóricas (constructivista, sistémica, compleja y crítica), aporta un análisis riguroso y coherente al estudio del conocimiento profesional de los profesores (Estepa, 2000) desde el que partir para elaborar diseños efectivos y significativos de programas de formación del profesorado, que faciliten el desarrollo de procesos educativos de carácter investigativo, complejo y crítico.

Una vez expuestas estas consideraciones iniciales, hay que tener en cuenta que el concepto de conocimiento profesional, debido a los términos que incluye en su denominación, puede implicar diversos significados en función de quien haga uso de él. Incluso evitando entrar en debates de tipo semántico, nos encontramos con una gran variedad de opciones, como ya hemos visto, respecto a su definición y caracterización. Por ello, y sin hacer distinciones entre profesores en formación inicial y permanente o noveles y expertos, para sistematizar su análisis, vamos a considerar los siguientes aspectos:

a. Origen. En este apartado nos planteamos de dónde procede este conocimiento, cuáles son las fuentes de las que se nutre, haciendo referencia a los saberes teóricos y experienciales que lo originan.

b. Composición. En esta ocasión se analizan los conocimientos, concepciones y capacidades que poseen los profesores, en mayor o menor grado de complejización, y que actúan como elementos que constituyen el conocimiento profesional.

c. Naturaleza. Consiste en la determinación de las características del conocimiento profesional de los profesores, que lo lleva a diferenciarlo de otros tipos de conocimientos de carácter profesional o no.

d. Modelo de formación del profesorado y conocimiento profesional deseable. En este apartado se delimitarán los fines del análisis del conocimiento profesional, en relación a la mejora y renovación de los modelos de

Universidad de Huelva 2009

formación, de la epistemología del conocimiento del profesor y de su conocimiento en la práctica.

I.4. ORIGEN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESORADO.

Este punto hace referencia a la procedencia del conocimiento profesional del profesor, que se sintetiza a partir de tres elementos: la teoría que ha aprehendido durante su formación tanto universitaria como preuniversitaria, la práctica que ha desarrollado profesional y preprofesionalmente y su ideología, que articula y conexiona personalmente los anteriores aspectos.

Así, para el análisis pormenorizado del origen del conocimiento profesional plantearemos cuatro factores de incidencia (lámina I.1.) en función a los conocimientos científicos a los que ha tenido acceso (saberes académicos), la experiencia como alumno (discente) y como profesor (docente) y la visión del mundo (cosmovisión).

- *Saberes académicos.*

Consideramos saberes académicos aquellos conocimientos de carácter científico-disciplinar a los que ha tenido acceso el profesor, tanto procedentes de lo aprendido institucionalmente como de lo que se puede aprender de forma externa a la *institución*, universitaria o escolar, pero a partir de su producción académica, por lo que se encuentran íntimamente relacionados con ella. Estos saberes se nutren de forma directa de las fuentes disciplinares que configuran básicamente el curriculum formativo reglado, entre las que destacan la Psicología, Pedagogía, Sociología y, por supuesto las diferentes disciplinas que constituyen las Ciencias Sociales, es decir, desde las propias Ciencias de la Educación hasta las disciplinas específicas objeto de enseñanza-aprendizaje (Rozada, 1997). A ello hay que unir aquellos conocimientos, más o menos generales, adquiridos anteriormente al periodo específico de formación docente.

Los saberes académicos no son algo estático sino que de forma continua y progresiva se pueden ir enriqueciendo y modificando, de tal manera que producirán cambios tanto en las concepciones como en todos los componentes que constituyen el conocimiento profesional del profesorado.

Universidad de Huelva 2009

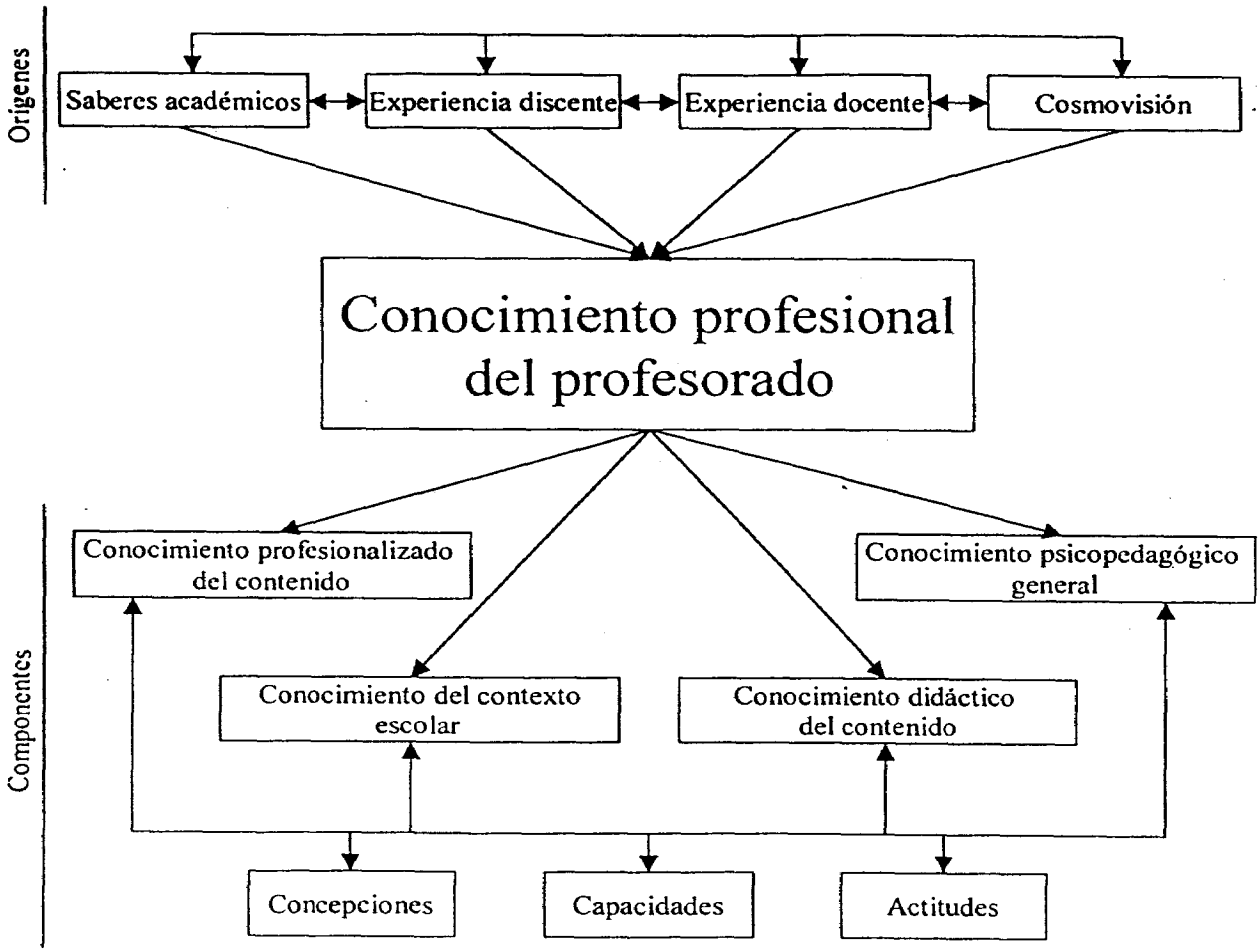


Lámina I.1. Estructura del Conocimiento Profesional (elaboración propia).

Universidad de Huelva 2009

Sin embargo, hay que ser conscientes de las diferencias existentes, en lo que respecta a estos saberes, entre la formación inicial que reciben los docentes de Educación Primaria y los de Secundaria. Los primeros cuentan con una fuerte preparación de carácter psicológico y didáctico general, obviándose en gran manera las componentes didácticas específicas y especialmente los contenidos propios correspondientes a las disciplinas objeto de enseñanza/aprendizaje, lo que supone, sin duda un importante obstáculo para su desarrollo profesional. Por otro lado, la formación del profesorado de secundaria aún es más problemática, con planes de estudio centrados, como es bien conocido, en los contenidos propios de las materias, alejados por completo de cualquier aproximación a los referentes educativos, sus problemas y realidades, al carecer totalmente de aspectos psico/didácticos, salvo los aportados durante la realización de un CAP a todas luces deficiente para el desarrollo de la figura del profesor como diseñador del curriculum (Carrillo y Estepa, 2001).

- *Experiencia discente.*

Parece interesante distinguir entre la experiencia como estudiante antes de iniciar la formación específica para ser profesor, incluyendo su etapa escolar correspondiente a la Enseñanza Obligatoria, y su experiencia como estudiante en formación inicial, que podría desarrollarse a través del análisis de la experiencia de otros profesores y donde se incluiría el practicum (aunque éste también aporta experiencia como docente, estando a caballo entre experiencia discente y docente). La experiencia como estudiante forja una primera imagen de la profesión (de la enseñanza, del aprendizaje, de la escuela, etc.) que es muy resistente al cambio, como han puesto de manifiesto numerosas investigaciones (Pagès, 2000a).

La experiencia discente, aunque hay investigadores que consideran que este aspecto es poco relevante para determinarse como parte del conocimiento profesional del profesorado, influye sobre las concepciones, tanto conscientes como inconscientes, y sobre los conocimientos que ha creado en el profesor la participación en las clases como alumno durante su formación universitaria y preuniversitaria (Slekar, 1998). La experiencia discente durante la formación inicial para profesor repercute en todos los tipos de conocimientos y concepciones, sin embargo, en el caso de la experiencia previa a la formación inicial universitaria especialmente, aportaría información acerca del Conocimiento Profesionalizado del Contenido y del Contexto Escolar, influyendo en este caso también, en todos los tipos de concepciones del individuo sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Universidad de Huelva 2009

- *Experiencia profesional o experiencia como docente.*

Estos saberes vienen claramente de la mano de la práctica profesional, proporcionando ideas conscientes o inconscientes que los profesores desarrollan durante el ejercicio de su profesión en torno a diferentes aspectos de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Esta experiencia da lugar a concepciones con un fuerte poder socializador y orientador de la conducta profesional, caracterizándose por no tener un alto grado de organización interna, con contradicciones e impregnadas de valores morales e ideológicos (Rozada, 1997), teniendo especial incidencia en los aspectos formativos de carácter permanente.

A pesar de ello, como hemos defendido con anterioridad, la experiencia profesional, como práctica docente, da origen, en función a los diferentes niveles de interrelación y articulación en el ámbito didáctico (Mialaret, 1998) de los saberes académicos, de otras experiencias prácticas y de la cosmovisión, a todos los componentes del conocimiento del docente, con mayor o menor incidencia en cada uno de ellos, siendo básico en el conocimiento didáctico del contenido, en el psicopedagógico general y en el del contexto escolar, a los cuales dedicaremos un apartado específico posteriormente para analizarlos en profundidad.

Sin embargo, formando parte de estos mismos saberes podría incluirse también la experiencia como alumno de prácticas, en cuanto que el estudiante para profesor deja de considerarse a sí mismo como estudiante, asumiendo el rol de profesor, lo que lo convierte en un importante referente para la determinación de los procesos de formación inicial de los docentes, constituyéndose en elemento analítico para el desarrollo de un número cada vez mayor de investigaciones, según vimos anteriormente (Fuentes, 1998). Por ello, el papel de las prácticas de enseñanza ha de ser revitalizado y reformado, de manera que actúe realmente como el elemento que aúne los componentes teóricos de la formación del profesorado con aquellos otros de carácter práctico, de forma que se posibilite la conjunción adecuada de ambos dentro del mismo periodo formativo (Hughes, 1997).

- *Cosmovisión del profesor.*

La cosmovisión se considera como la forma implícita o explícita de representar, interpretar y actuar en el Mundo. Esta cosmovisión es una síntesis de experiencias y

Universidad de Huelva 2009

cogniciones diversas que pueden guiar los procesos de toma de decisiones y acciones del profesorado, no son teorizaciones conscientes ni aprendizajes académicos, soliéndose corresponder con estereotipos sociales hegemónicos, dando lugar a lo que diversos autores denominan teorías implícitas del profesorado, marcando, en gran parte, las creencias y acciones docentes que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje (Marrero, 1992).

Esta cosmovisión repercute en las concepciones sobre la enseñanza/aprendizaje en general, sobre la materia específica y sobre los procesos para su enseñanza y aprendizaje. Es evidente su influencia en las concepciones como componente del conocimiento profesional, que también se encuentran influidas por la experiencia docente y discente, aún más si tenemos en cuenta la complejidad y las peculiaridades del conocimiento cuando nos estamos refiriendo al ámbito social.

Es evidente el interés analítico de estas nociones, que Porlán y Rivero (1998) denominan saberes metadisciplinares (conformados según estos autores por cosmovisiones ideológicas, perspectivas epistemológicas y perspectivas ontológicas), ya que pueden actuar como organizadores de los distintos ámbitos relacionados con el saber profesional, dando lugar a una estructuración del propio conocimiento profesional, del conocimiento escolar, de la caracterización del currículum, de la caracterización del medio escolar, etc. De igual forma, al evidenciar que la educación no es una actividad neutra, consideran la ideología, como una fuente esencial del conocimiento profesional, ya que el profesor para construir su propio conocimiento necesita, ineludiblemente, realizar una reflexión, consciente o inconsciente, sobre sus características ideológicas para generar un conocimiento crítico y ético tendente a su profesionalización.

El sentido de distinguir entre la cosmovisión como origen y las concepciones como componentes, que veremos a continuación, es que las segundas son las características específicas que conforman el propio conocimiento profesional, mientras que la primera caracteriza al profesor como persona, influyendo fuertemente, y en cierto modo originando, su conocimiento profesional en relación fundamentalmente a sus concepciones.

I.5. COMPONENTES DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESORADO.

Con esta denominación nos referimos a los elementos que conforman el conocimiento del profesor, que tradicionalmente se han considerado constituyentes del conocimiento profesional del profesor. Para su mejor análisis lo hemos estructurado en

Universidad de Huelva 2009

cuatro elementos que mantienen un alto grado de interrelación: en primer lugar hemos caracterizado lo que podríamos llamar conocimientos del profesor propiamente dichos, para continuar con posterioridad con los otros tres elementos: concepciones, que actúan como lentes o filtros a través de los cuales se toman las decisiones profesionales de los docentes, capacidades y actitudes (véase lámina I.1.).

Aunque no se está haciendo referencia sólo al conocimiento profesional deseable, en estos componentes vamos a diferenciar aquellos factores que repercuten de modo más relevante en el ejercicio de la profesión de profesor. A la hora de desarrollar esta estructuración, no hacemos la distinción entre componentes del conocimiento profesional *de hecho* y del conocimiento profesional *deseable*, como plantean Porlán y Rivero (1998), ya que opinamos que esta caracterización se realiza en función al contenido de los diferentes componentes y al grado de integración y complejidad que alcancen, pudiendo ser ésta muy pobre o casi inexistente en el caso de algunos profesores.

A la hora de estructurar el contenido del conocimiento profesional del profesor nuestro criterio clasificatorio va a hacer alusión a *sobre qué versa* ese contenido, en relación con sus orígenes. Otros autores han usado distintos criterios. Blanco, Mellado y Ruiz (1995) parecen utilizar como criterio de clasificación el grado de evolución de los contenidos y de implicación personal que requiere su construcción, diferenciando dos componentes: componente estática y componente dinámica. Porlán y Rivero (1998), aunque los denominan fuentes y no componentes, distinguen dentro del conocimiento profesional deseable: saberes metadisciplinares, saberes disciplinares y saberes experienciales, pareciendo que en su criterio están considerando lo que nosotros hemos denominado origen de este conocimiento.

I.5.1. Conocimientos del profesorado.

Los conocimientos propiamente dichos, antes mencionados, hacen referencia al contenido del conocimiento profesional del profesor. Para concretar esta composición, de cara al estudio y comprensión de estos conocimientos, se hace necesario diferenciar en distintos "cajones" este contenido (véase lámina I.1.). Así, los componentes que consideramos son: *conocimiento profesionalizado del contenido*, *conocimiento psico-pedagógico general*, *conocimiento del contexto escolar* y *conocimiento didáctico del contenido*.

Universidad de Huelva 2009

- *Conocimiento profesionalizado del contenido.*

Consiste en el conocimiento de la disciplina que enseña el profesor. No sólo estamos pensando en el profesor o estudiante especializado en una materia, en el caso del profesorado de secundaria actualmente, también pensamos en el maestro o estudiante para maestro generalista; sin embargo, nuestra perspectiva siempre se plantea desde la visión de la enseñanza de una disciplina. En el caso del profesorado de Enseñanza Secundaria (en especial de Bachillerato) será sobre el área o asignatura que imparte y en el caso de los maestros generalistas consideraríamos por separado su conocimiento profesional pensando en la enseñanza de Ciencias Sociales como nuestro ámbito de actuación, aunque en esta ocasión haya que ponerlo en relación con las Ciencias Experimentales y Naturales para el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.

A este conocimiento, más o menos disciplinar, le añadimos el matiz de profesionalizado para destacar que se trata de un tipo de conocimiento de contenido especial, de carácter reflexivo, que da lugar a la determinación de los contenidos propios de la materia que son relevantes para la acción de enseñar, y que configurarán parte del conocimiento didáctico del contenido necesario para el desarrollo de la profesión docente en función a los fundamentos epistemológicos de las disciplinas de referencia.

Este conocimiento incluye a su vez dos tipos: el conocimiento *de* contenido o *semántico*, también llamado *sustantivo*, y el conocimiento *sobre* el contenido o *sintáctico*. En el primero consideramos los conceptos y procedimientos propios del contenido disciplinar, lo que se ha considerado tradicionalmente como conocimiento del contenido. En el segundo caso, se compone del conjunto de reglas y criterios aceptados por la comunidad científica, que manifiestan la organización interna de la disciplina y su caracterización epistemológica (Marcelo, 1993).

Así, el conocimiento profesionalizado del contenido tiene una componente mucho más disciplinar, que se encuentra influido por las concepciones del profesor, los saberes académicos, concretamente la/s disciplina/s que son objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por las experiencias tanto docentes como discentes.

Universidad de Huelva 2009

- *Conocimiento psico-pedagógico general.*

Este punto hace referencia al conocimiento sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, siempre desde la perspectiva psicológica y pedagógica, en relación, básicamente a las características propias de la franja de edad de los alumnos sobre los que se trabaja.

Consiste en el conocimiento de todas las teorías relacionadas con los problemas del aprendizaje de los alumnos y su resolución desde visiones generales, no haciendo referencia específica a la materia concreta objeto de enseñanza, aunque en parte es necesario que el profesorado tenga información sobre ella para caracterizar y afrontar determinados aspectos del proceso de enseñanza/aprendizaje.

En este sentido, Christensen (1996) estructura este tipo de conocimientos en dos bloques: conocimiento sobre los aprendices y conocimiento sobre el aprendizaje. En el primero considera la necesidad de que el profesor sea consciente de los diferentes estadíos de desarrollo cognitivo psicomotor y moral de los alumnos, de las formas de aprender, del conocimiento del niño en su integridad como ser humano, de la jerarquía de sus necesidades y de las excepcionalidades que pueden encontrarse. En lo que se refiere al segundo tipo de conocimiento, plantea la relevancia del acercamiento a los procesos de aprendizaje, al desarrollo cognitivo, a la creatividad, a las formas de aprendizaje, al aprendizaje cooperativo, a la maduración, al humanismo, a la motivación, al aprendizaje por descubrimiento, al empirismo, a los condicionantes del aprendizaje, a las características del aprendizaje de los alumnos excepcionales, a las diferentes formas de comportamiento, al valor de las ideas previas y al aprendizaje centrado en el alumno.

El conocimiento psico-pedagógico general se origina a partir de la relación entre la forma de entender la realidad y las concepciones sobre la enseñanza que tiene el profesor (cosmovisión), los saberes académicos relacionados con las Ciencias de la Educación (Psicología, Pedagogía y Sociología), la experiencia profesional como docente y la experiencia que tuvo como discente. Contemplaría el conocimiento sobre los alumnos y su aprendizaje, la gestión de la clase, la enseñanza y las características y aportaciones generales del curriculum.

Universidad de Huelva 2009

- *Conocimiento del contexto escolar.*

Para el desarrollo de la labor docente, es imprescindible, junto a los componentes expuestos con anterioridad y al que nos referiremos posteriormente, que el profesorado sea consciente de las características del contexto socioeducativo en el que se enmarca la práctica concreta de los procesos de enseñanza-aprendizaje, campo de investigación habitualmente ocupado por el área de Sociología de la Educación (Quintana, 1980).

Entendemos así que para la programación y el diseño didáctico de las materias objeto de enseñanza es necesario realizar un análisis de la situación, es decir, conocer el contexto escolar en el que se enmarca el proceso educativo. Siguiendo a Lodini (1984) y a Zabalza (1988), el contexto escolar estaría conformado por:

- *Características de la escuela.* Profesorado disponible, espacios, equipamientos y recursos materiales y técnicos, modelo educativo predominante, dinámica relacional existente, reglamentos y normativas de funcionamiento, referentes organizativos...
- *Características del entorno socio-cultural.* Infraestructuras del entorno, instituciones no escolares, características y recursos culturales, estructuras y condicionantes políticos, administrativos, económicos, sociales...
- *Características familiares.* Actitud hacia la escuela, implicación en las tareas escolares de los hijos, status social, económico y cultural, orientación educativa y formativa...

Estos autores también incluyen dentro del contexto escolar determinados condicionantes que atañen a los alumnos, sin embargo, nosotros diferimos de esta opinión ya que el conocimiento que afecta a los alumnos, al que hacen referencia, lo hemos incluido en el apartado precedente, dedicado al conocimiento psico-pedagógico general (experiencias escolares o extraescolares, aspectos cognitivos...), , pudiéndose encontrar también inmerso en las referidas características familiares (procedencia social y económica).

Desde luego, el contexto escolar podría relacionarse íntimamente con el conocimiento psico-pedagógico general, pero en función a sus características específicas hemos preferido concederle un tratamiento diferenciado. En el Conocimiento sobre el Contexto Escolar influyen tanto las experiencias docentes y

Universidad de Huelva 2009

discentes como los saberes académicos relacionados con las Ciencias de la Educación, encontrándose totalmente interrelacionado con todos los otros componentes del conocimiento profesional (resto de conocimientos, concepciones, actitudes y capacidades del docente).

- *Conocimiento didáctico del contenido.*

Este tipo de contenido hace referencia al conocimiento de los aspectos específicos de la enseñanza y el aprendizaje de una materia concreta, siendo el conocimiento que permite hacer asequible a los alumnos el entendimiento de la disciplina. Se corresponde con el *pedagogical content knowledge* de Shulman (1986) que comprende las concepciones del profesor sobre para qué enseña una materia, el conocimiento de las dificultades de su comprensión por los alumnos, el conocimiento del curriculum sobre la disciplina, así como las estrategias de enseñanza de la misma.

El conocimiento didáctico del contenido es un elemento crucial dentro de los saberes necesarios para el profesorado. Si los profesores han de conocer fundamentos pedagógicos, didácticos, psicológicos, etc., desde una perspectiva genérica, como se ha referido antes, también han de poseer un conocimiento del contenido que enseñan. Sin embargo, los profesores han de transformar, adaptar, reorganizar dicho contenido para hacerlo comprensible a los alumnos, particularizando, de esta forma, la segunda fase del llamado *Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica*, anteriormente referido (Marcelo, 1993).

En la misma línea se expresa Galindo (1998) al determinar que el conocimiento didáctico del contenido consiste en el desarrollo de los saberes del profesorado respecto a la materia que enseña y de la transformación de esos conocimientos para que los alumnos puedan interpretarlos, comprenderlos y asumirlos, asimilándolo así al concepto de transposición didáctica.

En este sentido, García y García (2001) abren un nuevo debate al cuestionar los problemas a los que puede conducir una interpretación estricta de este proceso de transposición didáctica, que puede derivar hacia posiciones reduccionistas si lo consideramos como un único referente para la elaboración del conocimiento escolar, prescindiendo de lo que denominan conocimiento práctico y metadisciplinar. Debido a ello, optan por la necesidad de partir de una perspectiva de carácter integrador del conocimiento, mas allá de la "simple" transposición didáctica.

Universidad de Huelva 2009

Con todo ello, desde nuestra perspectiva, el conocimiento didáctico del contenido incluiría (lámina I.2.) el propio conocimiento y reflexión sobre: a) los contenidos propios de una materia relevantes para su enseñanza en un contexto educativo concreto, b) las estrategias didácticas para el desarrollo de los procesos de enseñanza/aprendizaje en relación con dichos contenidos, c) el análisis de los obstáculos que pueden encontrarse para la enseñanza de determinadas materias, d) las concepciones que manifiestan los estudiantes a diferentes edades respecto a esos contenidos y e) los diseños curriculares normativos propios de las materias específicas, decretados por las administraciones competentes al respecto (Cuenca, Domínguez y Estepa, 2000).

De esta forma, manifestamos nuestras reservas, respecto al modelo de Shulman, en cuanto a la inclusión en este apartado de las concepciones del profesor relativas a la enseñanza de la materia, que, en nuestra opinión, han de insertarse dentro del bloque correspondiente a concepciones del profesorado. A pesar de ello, somos conscientes de que el análisis de estas concepciones es una forma habitual, y a veces única, de aproximación al estudio del conocimiento de los profesores, tal como se realiza en nuestra propia investigación, debido a que son informaciones explícitas aportadas por éstos o que se infieren de sus declaraciones y actuaciones, teniendo una importante incidencia en el conocimiento didáctico del contenido, al igual que otros componentes que también se interrelacionan con éste.

El conocimiento curricular respecto a la materia a enseñar incluye el conocimiento del curriculo oficial que establecen las administraciones en cuanto a objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Consiste en conocer y analizar críticamente lo que se expone en estos documentos. Este conocimiento se originaría en función a los saberes académicos, la experiencia docente y la experiencia discente durante la formación inicial. Dentro de este conocimiento curricular debemos incluir el diseño curricular aplicado, la teoría curricular aplicada y las propuestas curriculares innovadoras sobre las materias concretas.

El resto de componentes del conocimiento didáctico del contenido incluye, al igual que en el caso anterior, la experiencia profesional y discente durante la formación inicial, y los saberes académicos, junto a las concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje de la materia específica. Es decir, consiste en el conocimiento tanto sobre esa materia objeto de enseñanza como sobre otras disciplinas relacionadas con ésta y su desarrollo didáctico.

Universidad de Huelva 2009

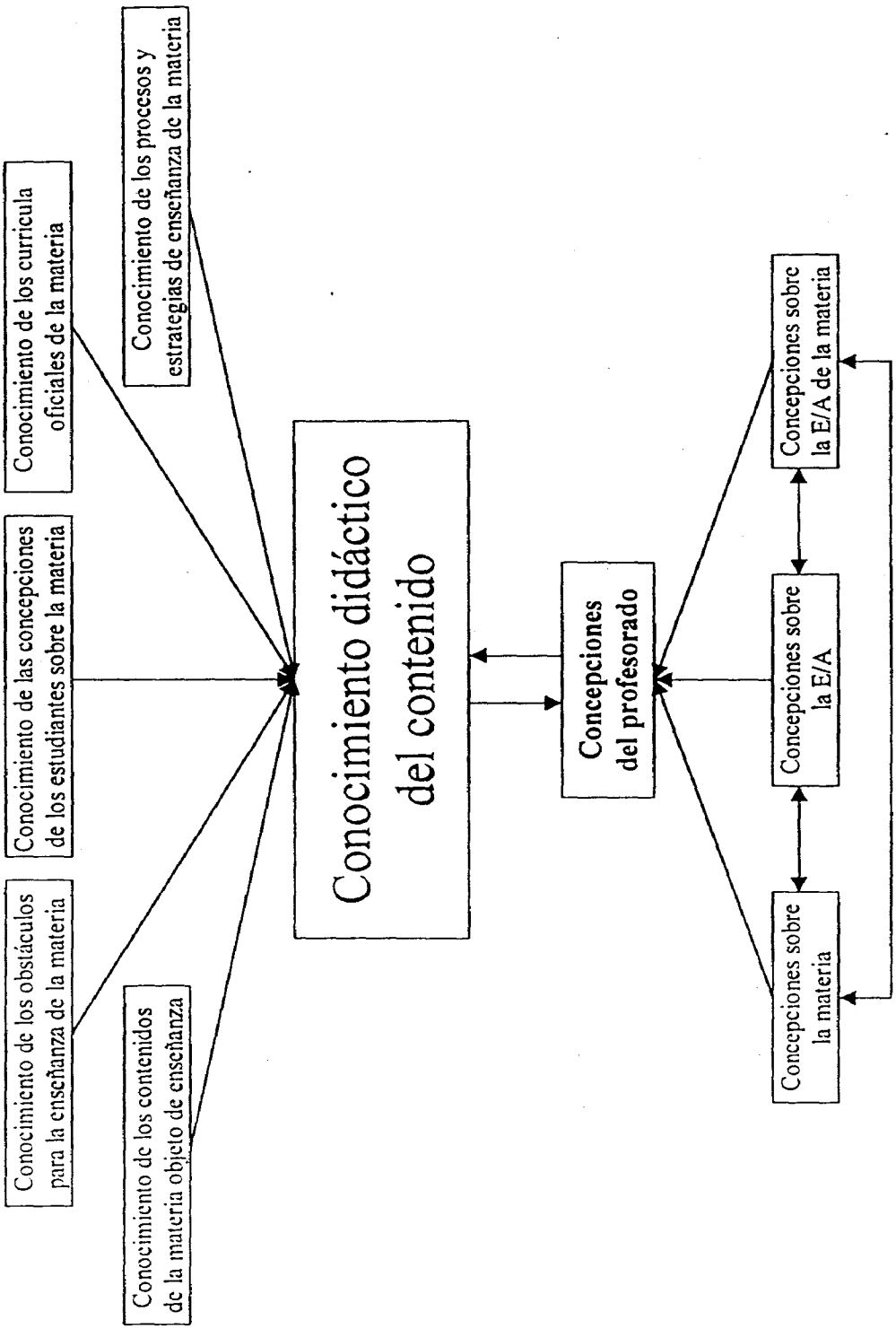


Lámina I.2. Estructura del conocimiento didáctico del contenido (elaboración propia).

Universidad de Huelva 2009

Sin embargo, dentro de este conocimiento didáctico del contenido debemos diferenciar dos componentes directamente relacionados con la implicación práctica de este conocimiento. Por un lado el componente estático referido a los esquemas y guiones de acción, muy relacionados con las creencias, actitudes y valores de los profesores, que se muestran más resistentes al cambio. Por otro lado, encontramos el componente dinámico, relacionado con el razonamiento pedagógico, que se puede entender como un conocimiento "en la acción", donde encontramos las rutinas propias del profesorado. Es el que permite al profesor la toma de decisiones en el aula, considerando las características concretas de la situación (Brown & Borko, 1992).

Las rutinas y los guiones de acción pueden definirse como una mezcla entre los conocimientos científicos y otros conocimientos adquiridos mediante la experiencia práctica (Bromme, 1988). Éstos componentes no son fácilmente verbalizables por sus poseedores, pudiéndose discutir si es correcto referirse a ellos como conocimientos.

El conocimiento didáctico del contenido es el componente del conocimiento profesional del profesorado que mayoritariamente más se ha relacionado con la Didáctica de las Ciencias Sociales y desde donde este área más ha contribuido al análisis del conocimiento profesional. Desde nuestro ámbito de investigación, éste sería el componente más importante del conocimiento del profesor, que sin duda se debe caracterizar por ser un saber práctico y profesionalizado sobre el contenido y su enseñanza/aprendizaje (Martín y Porlán, 1999), sirviendo de base y marco de referencia para el desarrollo de los análisis que se incluyen en los capítulos posteriores.

De esta manera, en la presente investigación abordamos el análisis de algunos aspectos de lo que hemos definido como conocimiento didáctico del contenido, estudiando concretamente las concepciones que tienen los futuros profesores de Educación Primaria y Secundaria respecto a su conocimiento sobre los contenidos relacionados con el patrimonio para su enseñanza y de las diferentes estrategias didácticas que aquellos consideran relevantes para su empleo durante el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales para trabajar los referentes patrimoniales. Para ello partimos del análisis de los conocimientos que ellos mismos declaran y del estudio de dos de las fuentes que se articulan como orígenes del propio conocimiento didáctico del contenido, como parte de los saberes académicos que trabajan durante su formación universitaria: el currículum oficial y los libros de texto que usan en ese mismo periodo formativo durante el desarrollo de su etapa de practicum en los centros. Concretamos el estudio en estas fuentes porque consideramos que constituyen una parte muy relevante del conocimiento didáctico del contenido, articulándose al tiempo como elementos de gran significatividad para la determinación

Universidad de Huelva 2009

de las concepciones del profesorado sobre la enseñanza de las materias, en este caso para la imbricación del patrimonio en los procesos de enseñanza.

I.5.2. Concepciones del profesorado.

Junto a estos componentes del conocimiento profesional del profesorado, podemos incluir otros elementos que interrelacionan con ellos y que en la gran mayoría de la literatura científica al respecto se consideran también como componentes de éste, a pesar de que no puedan denominarse conocimientos propiamente dichos y, en ocasiones, se plantean como origen de todos ellos.

Estos elementos han recibido diversas denominaciones, entre otras creencias, sistema de creencias, reflexiones a priori, perspectivas, ideologías, teorías implícitas o expectativas. Todas estas expresiones, independientemente de si se han empleado etiquetas diferentes para un mismo significado o la misma etiqueta para significados distintos, constituyen una parte crucial del conocimiento de los profesores, ya que las características del pensamiento del profesor (sus concepciones y creencias) determinan su evolución, dentro del propio desarrollo profesional de cada docente (Contreras, 1999). Dada esta ambigüedad, a lo largo de este estudio, para evitar los problemas terminológicos, vamos a incluir todas estas manifestaciones del pensamiento del profesor bajo el epígrafe de concepciones.

Así, existe un número importante de trabajos que destacan la significatividad del papel de dichas creencias, constructos o teorías implícitas de los profesores sobre sus procesos de pensamiento y por consiguiente sobre la planificación, evaluación y toma de decisiones que desarrollan en el aula (Porlán, 1994), convirtiéndose así, las concepciones tanto explícitas como implícitas, en una fuente de información crucial para el análisis del conocimiento profesional de los docentes. De ahí que nos centremos en ellas para el desarrollo de nuestra investigación.

Angell (1998) demuestra a través de una investigación sobre la implicación de las concepciones en la práctica educativa, centrada en dos profesores de Ciencias Sociales en activo, cómo en un caso sus concepciones facilitan el desarrollo profesional, al articularse como herramientas para la reflexión, mientras que en el otro caso, las concepciones se presentan como obstáculos para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la misma línea, Thornton (1991) llegó a la conclusión de que el conocimiento se construye a partir de contextos sociales e históricos, por lo que para saber cómo actúa un profesor es necesario averiguar cuáles son sus influencias contextuales y cómo éstas

Universidad de Huelva 2009

afectan a las decisiones que toma. En base a esto, se determina la importancia de analizar los sistemas de concepciones del profesorado en formación inicial y en activo como referente clave para su interrelación con la práctica educativa y el contexto de esa práctica (Adler, 1991).

De esta forma, siguiendo esta tradición analítica, las concepciones, como componentes del conocimiento del profesorado, inciden de forma clara en la caracterización de los conocimientos que anteriormente se han expuesto, actuando habitualmente como filtros sobre los que pueden llegar a determinarse una gran parte del conocimiento de los profesores. En este sentido, por el interés de nuestra investigación, vamos a centrarnos en tres aspectos entre los que podían desarrollarse dentro de las concepciones de los profesores: concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje en general, sobre la materia y sobre la enseñanza-aprendizaje de esa materia en concreto.

- *Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.*

La construcción de unas ideas implícitas por parte del profesor sobre los problemas y consideraciones acerca de los procesos de enseñanza/aprendizaje incide enormemente en el desarrollo de la práctica de aula, fundamentalmente en la planificación y organización didáctica.

Tener en cuenta tales concepciones en los programas de formación del profesorado es imprescindible para que éstos desarrollen sus objetivos de forma efectiva. Los profesores en formación inicial muestran imágenes positivas y negativas sobre la enseñanza, formadas durante su experiencia como estudiantes, habiéndose observado diferencias entre las concepciones que explicitan profesores en formación de Educación Primaria y Secundaria, en función a si han recibido una enseñanza de carácter tradicional o innovadora, al sexo, así como a si han contado con una formación práctica más o menos relevante (Richardson, 1996).

Dichas concepciones no se transmiten de forma explícita, sino que se construyen personalmente en determinados contextos de interacción social, constituyéndose como síntesis de experiencias y cogniciones diversas que actúan como guías en los procesos de toma de decisiones y acciones del profesorado, respondiendo a unos prototipos culturales, generales y/o específicos, que en muchos casos tienen una base experiencial (Marrero, 1992). Consisten especialmente en aquellas concepciones, a veces muy estereotipadas durante la formación inicial del profesorado, relacionadas con los

Universidad de Huelva 2009

procesos generales de enseñanza y aprendizaje, con el comportamiento de los alumnos y sus niveles de comprensión del conocimiento, así como con el contexto del aula.

- *Concepciones sobre la materia.*

Similar situación encontramos en lo referente a las concepciones que el profesorado tiene sobre la materia que es objeto de enseñanza, que pueden dar lugar a diversas dificultades para el desarrollo de los procesos de enseñanza/aprendizaje en relación a los contenidos propios de ella. Estas concepciones van referidas a consideraciones puramente disciplinares, de carácter epistemológico, en función a sus componentes semánticos y sintácticos y nunca en relación con los aspectos que inciden en su desarrollo didáctico. En el caso de nuestra área de conocimiento, encontramos las concepciones del profesorado sobre los orígenes, las finalidades de las Ciencias Sociales y el contenido de sus asignaturas, partiendo en la mayoría de los casos de la propia experiencia.

La investigación que llevó a cabo Evans (1989) puso de manifiesto algunas consideraciones sobre el papel educativo y los orígenes de las concepciones de los profesores de Historia. Así, este autor determinaba que las concepciones históricas de los profesores están profundamente relacionadas con sus antecedentes, creencias y conocimientos, influyendo en ello, entre otros factores, sus propios maestros y profesores universitarios, los conocimientos sobre la propia asignatura y la pedagogía, la familia, las experiencias vitales, así como los antecedentes religiosos y políticos. De la misma forma, los profesores poseen imágenes sobre la historia que inspiran muchas de sus acciones durante la práctica docente. A pesar de ello, este mismo autor llegó a la conclusión de que las concepciones de los profesores sobre el sentido de la Historia varían con el tiempo, constituyéndose estas como los principales determinantes en la selección de los contenidos y de la metodología de enseñanza. De esta manera, en función a los objetivos que persiguen, al modelo epistemológico, a la metodología de enseñanza y a la formación inicial que tuvieron, determinó la existencia de cinco tipos de docentes, en relación a la enseñanza de la historia, a los que denominó: narrador de historias, historiador científico, relativista/reformador, filósofo cósmico y ecléctico.

En el estudio elaborado por Medina y Domínguez (1992), estos autores extraen interesantes conclusiones respecto a las concepciones que los profesores manifiestan sobre las Ciencias Sociales y el Conocimiento del Medio, en relación con su enseñanza, entendido como un concepto global que facilita la integración de la enseñanza entre el equipo de profesores, llegando a reflexiones sobre el entorno que conectan con las

Universidad de Huelva 2009

preocupaciones de los alumnos sobre la realidad y el mundo cotidiano. Desde esta visión, la finalidad principal de la historia sería la de facilitar la comprensión de la realidad social, más vinculada a los referentes de la actualidad que al pasado.

Así, Merchán (2001) explica el valor que el profesorado otorga al conocimiento histórico desde la perspectiva de su función educadora como formador cívico, que se concreta en la adquisición de una serie de valores, actitudes y pautas de comportamiento, que pueden ir desde visiones complacientes con la realidad social hasta sesgos marcadamente críticos. Estos aspectos se complementan con el desarrollo en los alumnos, a partir de un conocimiento histórico relevante, de destrezas y competencias intelectuales de una trascendencia social y rigor que no tiene nada que envidiar a otras disciplinas escolares de reconocido prestigio. Sin embargo, este autor pone de manifiesto las graves contradicciones existentes entre las finalidades que los profesores otorgan a la enseñanza de la Historia, la utilidad que le asignan los alumnos y lo que en la práctica de aula se hace para conseguir dichos objetivos.

Ávila (1998) tras una amplia revisión sobre diferentes investigaciones centradas en las concepciones del profesorado, llega a la conclusión de que los métodos de enseñanza empleados por los docentes se encuentran directamente relacionados con la concepción que tienen de la disciplina, existiendo poca coherencia entre sus concepciones epistemológicas y el currículum que transmiten en clase, de tal manera que, aunque la docencia esté determinada por su propia ideología, en la gran mayoría de los casos no mencionan la finalidad de sus enseñanzas ni atienden a los problemas relevantes para los alumnos, siguiendo de forma clara lo estipulado en el libro de texto.

- *Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la materia.*

Estas concepciones aparecen como fruto de la interrelación entre las propias de la enseñanza-aprendizaje en general y de la materia específica, configurando otro grupo de concepciones, fundamentalmente, referidas a las dificultades que estas materias concretas implican a la hora de desarrollar su planificación didáctica y aplicarla en la práctica educativa.

En el trabajo anteriormente citado de Evans (1989), éste también extrajo como parte de sus conclusiones que existía una relación evidente entre las concepciones de los profesores sobre la historia y los métodos de enseñanza que desarrolla, aunque esta relación no se cumpliera en todos los casos, quizás debido a los imperativos de organización docente o al peso de los modelos tradicionales de enseñanza.

Universidad de Huelva 2009

Las concepciones que los profesores tengan sobre la enseñanza-aprendizaje de una materia rigen, en gran parte, las estrategias metodológicas que imperarán durante su labor profesional docente. En el caso concreto de la historia, Maestro (1993a), considera que se pueden establecer cuatro modelos metodológicos, en función a la visión que se tenga respecto a la enseñanza de esta materia:

- Métodos de transmisión, marcados por una concepción positivista del objeto de aprendizaje, basado en la enseñanza a través de la simple transmisión de los conocimientos, donde el profesor se convierte en el intermediario y los alumnos en simples receptores-reproductores del conocimiento prefijado.
- Métodos activos. Se busca el desarrollo de capacidades en los alumnos que les permitirán continuar sus aprendizajes de forma autónoma.
- Métodos de descubrimiento. El aprendizaje se centra en lo que el alumno realiza por sí mismo de forma autónoma, a través de actividades que se inspiran en el método científico, sobrevalorando el papel de las fuentes en el proceso de aprendizaje.
- Métodos de construcción. En este caso se concede gran importancia a la materia objeto de conocimiento, partiendo de los conocimiento previos de los alumnos y potenciando en ellos un pensamiento sociohistórico creativo y divergente.

Tal como expusimos anteriormente, en función a las revisiones realizadas por Galindo (1996) y Ávila (1998), puede llegarse a la conclusión de que el modelo de enseñanza predominante en las Ciencias Sociales se basa en la lección magistral, el uso del libro de texto y el empleo de la narración como estrategia hegemónica, habitualmente alejados de enfoques que permitan el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo y de la toma de decisiones por parte de los alumnos, existiendo no pocas excepciones a esta situación, especialmente en los cursos correspondientes a la Educación Primaria. Este hecho tiene entre sus causas las ya mencionadas diferentes características formativas entre los docentes de primaria y secundaria, dando como resultado, en el primer caso, unas consideraciones más abiertas y globalizadoras y menos disciplinarias respecto a los contenidos objeto de enseñanza y a las propias concepciones sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Otras características, expuestas por estos autores, determinan que el profesorado transforma el currículum y toma decisiones para un grupo concreto de alumnos, no siendo conscientes del grado de control que ejercen sobre el currículum que planifican para sus alumnos, ya que lo consideran como un cuerpo de conocimientos reconocido

Universidad de Huelva 2009

por expertos y presentado a través de los libros de texto. De esta forma encontramos un profesorado de Ciencias Sociales mayoritariamente conservador y respetuoso con el sistema educativo vigente.

Mediante todo lo expuesto, es innegable la repercusión, puesta de relevancia por Shaver (1993), de estos dos últimos grupos de concepciones del profesorado, sobre la materia y su enseñanza-aprendizaje, como elementos epistemológicos determinantes en el papel que juega el profesor dentro de los procesos educativos de las Ciencias Sociales. Es por este hecho que entendemos el análisis de tales concepciones como fundamental dentro de los programas formativos del profesorado, actuando de referentes sobre los que partir, de forma que estas creencias sean consideradas como preconceptos que desemboquen, a través del conflicto cognitivo, en un aprendizaje significativo de la enseñanza, que articule y guíe la formación de los docentes.

I.5.3. Capacidades y actitudes del profesorado.

Dentro de los componentes del conocimiento profesional pero teniendo claro que, al igual que en el caso de las concepciones, no son elementos del mismo tipo que los conocimientos propiamente dichos antes descritos, consideramos las capacidades que posee el profesorado para el desarrollo de sus tareas docentes. Están directamente relacionados con los componentes anteriores, pudiéndose distinguir diferentes capacidades profesionales del profesorado, básicas para el desarrollo de su labor docente, que pueden ser de carácter más general respecto a los procesos de enseñanza/aprendizaje o más específico en relación a las materias concretas de estudio.

Leming (1991) establece como capacidades básicas del profesorado las de propiciar debates con exploración de ideas, pensar en función a las características de los alumnos, ser tolerante ante los conflictos de ideas y de ideologías, reconocer posturas y conceptos valiosos en debates controvertidos, tener una visión probabilística del conocimiento, explorar nuevas cuestiones, ser flexible, proporcionar alternativas dando soluciones originales a los problemas de la práctica y ser reflexivo en sus actuaciones.

Carrillo (1999a) pormenoriza más estas capacidades, en función a la profesionalidad de los docentes, de la siguiente forma: habilidad para reflexionar, capacidad de autocrítica, capacidad de compartir ideas, capacidad para respetar las ideas de los otros, capacidad para tomar decisiones y hacerse responsables de ellas, habilidad para trabajar en grupo, habilidad para distinguir la forma idiosincrásica de pensamiento de cada alumno, destreza para diseñar materiales en consonancia con objetivos previamente fijados, destreza para organizar el currículo, destreza para diferenciar las

Universidad de Huelva 2009

tareas en función de los niveles de los alumnos, habilidad para analizar críticamente materiales publicados, destreza en la resolución de problemas (sociohistóricos y pedagógicos) y habilidad para orientar a los alumnos.

Por su parte, finalmente, las actitudes que mantiene el profesorado en lo que respecta a la enseñanza-aprendizaje de una materia inciden de forma radical en la interrelación entre las capacidades y las concepciones, prácticamente cumpliendo una función catalizadora. De igual forma lo hace también, aunque no de manera tan drástica en relación con los conocimientos propiamente dichos. En este sentido, Leming (1991) también especificaba la importancia de que los profesores tuvieran una percepción de los alumnos como seres humanos racionales, capaces de llegar a tomar decisiones sobre temas más o menos trascendentales, valoraran las opiniones aportadas por los estudiantes y su forma de resolver problemas e interactuaran libremente con los alumnos en un intercambio de ideas.

I.6. NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESORADO.

Para terminar de definir el conocimiento al que estamos haciendo referencia desde el principio de este capítulo parece interesante destacar la potencialidad del análisis epistemológico para facilitar su caracterización (Shaver, 1993). Cuando hablamos del conocimiento profesional de los profesores se hace referencia a una perspectiva dinámica y evolutiva que caracteriza todo aprendizaje. Esto se debe a que el conocimiento del profesor es cambiante, creciendo cualitativamente en función a sus experiencias profesionales.

En este sentido podemos formular tres factores básicos que caracterizan este conocimiento, en función a su relación con la propia práctica de la enseñanza, a su contextualización en un determinado espacio y tiempo y al componente personal que implica su desarrollo:

- *Carácter práctico.*

Consideramos que este conocimiento se encuentra orientado hacia la práctica, no porque se construya sólo desde ella, aunque así suceda en gran parte, sino porque se desarrolla y se transforma desde una práctica reflexiva, como aclaran diversos autores (Porlán y otros, 1996; Rozada, 1997) al hacer referencia a la necesidad de llevar a cabo

Universidad de Huelva 2009

intervenciones reflexivas, sobre y desde la acción, para la consecución adecuada y rigurosa de unos fines previstos, adquiriendo tal relevancia que, como indica Schön (1998), podría permitir el desarrollo de una epistemología de la práctica.

Entendemos que no estamos ante un saber académico o científico, aunque tampoco podemos definirlo como un conocimiento exclusivamente práctico, ya que han de predominar las interacciones entre la praxis y la teoría. Así, la reflexión sobre el conocimiento práctico para la mejora docente requiere elementos teóricos, que unidos a la experiencia lo legitimen, cuestionen y analicen (Imbernón, 1994), aunque en muchas ocasiones los propios docentes no son totalmente conscientes de este hecho.

Los saberes teóricos y prácticos se constituyen, según lo visto, como interdependientes, ya que toda práctica se inscribe en un marco teórico más o menos explícito, de la misma manera que toda elaboración teórica dependerá de los referentes prácticos anteriores. Así, la eficacia didáctica consistirá en aprender de los componentes teórico-prácticos para aproximarse a la realidad socioeducativa (Grize, 1998).

- *Carácter situado.*

La generación de este conocimiento, su aprendizaje y aplicación están vinculados a contextos y experiencias de enseñanza, influyendo enormemente los programas de formación inicial o permanente que se diseñen para su desarrollo. Así, el aprendizaje ocurre en un contexto social, por lo que el conocimiento existe en el seno de las comunidades donde las personas participan. Desde esta perspectiva, el conocimiento profesional es situado no sólo en el sentido de que los pensamientos y las acciones de las personas están localizadas en el espacio y en el tiempo sino que adquiere sentido también según el contexto social que lo origina (Carrillo, 1999b).

- *Carácter personal.*

Esta característica se refiere a que este conocimiento es propio del individuo y diferente del conocimiento profesional de otro profesor. Como señalan Blanco, Mellado y Ruiz (1995), depende *de las creencias, valores y actitudes de cada persona.* Se quiere poner énfasis en el elevado margen de individualización que posee y debe poseer. Esto no resta rigor al conocimiento profesional, pues no se debe tratar de un conocimiento no fundamentado, pero con las características que le imprime los rasgos de su "poseedor".

Universidad de Huelva 2009

I.7. MODELO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y CONOCIMIENTO PROFESIONAL DESEABLE.

Es evidente que todos los componentes del conocimiento profesional que hemos desarrollado en los apartados anteriores deben ser trabajados con mayor o menor profundidad en la formación del profesorado. Si bien los componentes relacionados con el conocimiento pedagógico general y el conocimiento del contexto escolar han de analizarse desde las perspectivas de estudio de las áreas de Didáctica General, Psicología de la Educación, Organización Escolar, Sociología de la Educación, entre otras, el conocimiento profesionalizado del contenido y el conocimiento didáctico del contenido corresponden, sin duda alguna, al ámbito de investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Actualmente, en los planes de estudio universitarios para la formación del profesorado se ha hecho mucha incidencia en los componentes psicopedagógicos, obviándose, en ocasiones de forma drástica, los conocimientos disciplinares de las materias objeto de la enseñanza y su capacitación didáctica específica. De esta forma, los contenidos de las Ciencias Sociales han quedado relegados, para la formación profesional universitaria de los docentes de Educación Primaria, a una preparación complementaria para la docencia, olvidándose, según ya vimos en los apartados precedentes, en el caso de los profesores de Educación Secundaria, tanto los componentes didácticos generales como los específicos de las materias objeto de enseñanza (Maestro, 2000), situación que no es monopolio español, dándose también abundantes muestras de este problema en el contexto internacional (Pearce, 1998).

Así, la propia Didáctica de las Ciencias Sociales también se ha visto desplazada por las áreas psicopedagógicas, permitiéndosele una escasa presencia en los planes de estudio, tanto en lo que se refiere a su reconocimiento científico como al número de créditos lectivos que aporta para dicha formación. A esto se le unen otros problemas como la poca integración entre las diferentes didácticas específicas y entre éstas y la práctica educativa o la escasa consideración de la formación profesional de los futuros profesores de Educación Secundaria, que dificultan, de manera relevante, la posibilidad de planteamientos más innovadores para la capacitación didáctica profesional de los docentes para este nivel (Pagès, 2000b).

Sin embargo, cada vez se está reclamando con mayor fuerza el espacio que un área como la de Didáctica de las Ciencias Sociales merece en la elaboración y reestructuración de un modelo de formación inicial y permanente del profesorado,

Universidad de Huelva 2009

dentro de un primer nivel de integración entre la materia que se enseña y los conocimientos psicopedagógicos, siendo la que tiene la competencia y capacidad, al igual que las otras didácticas específicas, para desarrollar una transposición didáctica coherente de los contenidos de las disciplinas objeto de enseñanza/aprendizaje, en base al desarrollo analítico del denominado conocimiento didáctico del contenido (Galindo, 1998).

La contribución de la Didáctica de las Ciencias Sociales a la construcción del conocimiento profesional adquiere una importante significación, ya que el principal reto en la formación del profesor de Ciencias Sociales es la integración de todos los componentes que con anterioridad se han expuesto, siendo esta didáctica específica el instrumento crucial y el eje vertebrador para lograr esta integración.

Por ello, el ámbito de actuación de la Didáctica de las Ciencias Sociales, con respecto al análisis del conocimiento profesional del profesorado, ha de centrarse en el estudio de los saberes que enseña el profesor, las razones por los que los elige, la manera como los transmite a los alumnos, los materiales que emplea para ello, los problemas que detecta en el alumnado y la forma en que los evalúa, entre otros elementos (Pagès, 1994).

Por otro lado, Galindo (1997) considera que desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, concretando en el caso de la Didáctica de la Historia, la investigación sobre el conocimiento profesional debe centrarse en el conocimiento didáctico del contenido, en función a tres componentes. El primer componente englobaría el conocimiento sobre qué Historia enseñar, qué enseñar de la Historia y para qué enseñarla. El segundo, por su parte, contemplaría la planificación de la enseñanza, las acciones a desarrollar por el profesorado en el aula, los modos de interaccionar con el alumnado y los materiales a utilizar. Finalmente, el tercer componente establecería las relaciones con el conocimiento del alumno e integraría el papel de éste en la enseñanza de la Historia.

Otra posibilidad para desarrollar el conocimiento profesional en esta misma línea son los denominados proyectos curriculares, que pueden articularse como elementos dinamizadores y enriquecedores de los procesos de formación del profesorado, de tal manera que constituyen una alternativa global para la enseñanza de una materia, ofreciendo materiales para la interrelación teoría-práctica, potenciando nuevas reflexiones teóricas, favoreciendo, así, la formación continua, a través de la discusión, el trabajo en equipo y la investigación educativa (Maestro, 1993b).

De esta forma, según Estepa (1998b), el punto básico de estos proyectos es la puesta en relación de la práctica con la teoría a través de la participación de los profesores en la tarea de diseño y desarrollo curricular, así como mediante la reflexión sobre sus resultados docentes, todo ello mediante el diseño y experimentación de

Universidad de Huelva 2009

proyectos curriculares, donde se definan con claridad tres campos de actuación: experimentación curricular, desarrollo profesional e investigación educativa.

En lo que respecta a las características del modelo de formación, tanto inicial como permanente, del profesorado para que éste logre alcanzar un conocimiento profesional deseable, desde la perspectiva sociocrítica se argumenta que la teoría y metodología positivista se encuentran obsoletas, ya que reducen la labor del profesor a la aplicación ciega de teorías y supuestos externos a él, primando las componentes teóricas a las prácticas (Benejam, 1999). Así se plantea un debate conceptual sobre la definición y resultado de la educación, en el que se concibe la figura del profesor como un transformador intelectual y a los estudiantes como agentes críticos, debiendo cuestionarse la producción y divulgación del conocimiento, empleando el diálogo y desarrollando conocimiento significativo, crítico y emprendedor (Armento, 1991; Cherryholmes, 1991).

De esta manera, dicha formación debe perseguir la construcción de una *identidad docente* (Hernández Hernández, 2001), desarrollada, siguiendo a Porlán (2001), a través de: un conocimiento de la disciplina problematizado, evolutivo y complejo; una perspectiva general de carácter interdisciplinar, transdisciplinar y metadisciplinar; una visión crítica y contextualizada de la disciplina, en relación a los problemas socioambientales; un conocimiento didáctico de las experiencias, concepciones, modelos y cosmovisiones de los alumnos; una interacción significativa entre los conceptos estructurantes de las Ciencias de la Educación y los problemas más relevantes de la práctica docente; conocimiento y aplicación crítica y autónoma de la legislación educativa; una visión del conocimiento escolar como ámbito epistemológico diferenciado que favorezca el enriquecimiento progresivo de las concepciones de los alumnos; una metodología escolar que impulse la construcción gradual de concepciones más complejas y críticas; el desarrollo de modelos didácticos alternativos a la cultura escolar tradicional, basados en el compromiso crítico, la investigación y la autonomía; y situar la práctica como el centro del proceso.

En este sentido, se pretende que, a través de los procesos de formación, el estudiante para profesor o el profesor en ejercicio desarrolle su actividad de forma profesional, capacitándosele para abordar los problemas docentes con rigor y actitud crítica, reconociendo, valorando y mejorando sus pautas de actuación y siendo consciente de los dilemas éticos que le plantea su intervención (Estepa, 2000). De esta manera, otorgamos gran relevancia al diseño de unos programas formativos que tengan como objetivo la consecución en los estudiantes para profesor de una perspectiva crítico-reflexiva sobre la propia práctica y nutrida de esa misma práctica, que permita la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Zeichner y Liston, 1999) y que

Universidad de Huelva 2009

conduzcan al desarrollo de un conocimiento profesional caracterizado básicamente por los siguientes aspectos:

- *Carácter integrado y complejo.*

En casi todos los estudios se destaca el carácter integrado que debe dominar este conocimiento y la artificiosidad de considerar las distintas componentes por separado. La situación de máxima interrelación sería lo deseable en el conocimiento profesional, pero pueden darse distintos niveles de integración y de complejidad. El concepto de complejidad, en este ámbito, lo entendemos en función a una composición de diversos elementos de carácter integrado, es decir, que esa diversidad de componentes mantiene un alto nivel de interrelación entre ellos.

Esta complejidad, siguiendo a Morin (1998), implica una multiplicidad de conceptos, que plasman una visión relativista de lo que este autor denomina orden/desorden/organización, en busca de un nexo de articulación entre la unidad y la totalidad, próximo a la visión sistémica.

- *Carácter dinámico.*

Este conocimiento ha de encontrarse en evolución continua, siendo muy cambiante. El conocimiento del profesor crece a través de las interacciones con los alumnos, las experiencias profesionales, etc., percibiéndose de esta forma toda adquisición de conocimiento como un proceso. Así, Fennema & Loef (1992) indican respecto a esta característica del conocimiento profesional que lo importante no es qué conocimiento se posea, sino que el proceso sea continuo. En este sentido, el reto es conocer cómo crece y cambia el conocimiento y descubrir qué experiencias contribuyen a este crecimiento. Estos autores afirman, además, que el grado de cambio depende del conocimiento base del profesor, su complejidad, sus interrelaciones, y la especificidad del conocimiento válido en el contexto.

- *Carácter profesional.*

Las distintas formas de enfocar las cuestiones educativas ponen de manifiesto, a su vez, las diferentes maneras de entender la figura del profesor. Desde nuestro punto de

Universidad de Huelva 2009

vista, defendemos la idea del carácter profesional de este conocimiento del profesorado, porque entendemos que el profesor debe desarrollar una actividad en la que una de sus funciones básicas es la de tomar decisiones y asumir importantes cuotas de responsabilidad (Palonsky, 1993), siempre desde posturas reflexivas, responsables y rigurosas

Si, como hemos visto, defendemos como deseable un conocimiento profesional integrado, complejo y evolutivo coincidimos con Porlán y otros (1996) en la posibilidad de articular hipótesis de progresión donde se establezcan diferentes niveles en dicha evolución, partiendo de los enfoques más simples, estáticos y acríticos, pasando por niveles intermedios hasta alcanzar aquellos de carácter investigativo, complejo, crítico y constructivista, coincidentes con nuestra visión de lo deseable, donde se superen los obstáculos tanto del primer estado como de los intermedios.

Podemos tomar así como modelo de hipótesis de progresión la establecida por Ávila (1998), basándose en el trabajo anteriormente citado (Porlán y otros, 1996) donde se articulan tres niveles evolutivos en relación con el desarrollo profesional del profesorado, que nos servirá de base para el diseño de nuestra propia hipótesis de investigación respecto al conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza del patrimonio, expuesto en el tercer capítulo[3]:

- ***1er nivel.*** Este estado inicial se caracterizaría por una visión academicista, racionalista y formal del conocimiento escolar, una teoría del aprendizaje como mente en blanco, una metodología de transmisión verbal de los contenidos acabados y una evaluación como medición de los aprendizajes memorísticos de los alumnos.
- ***2º nivel.*** El segundo nivel se encuentra entre dos tendencias, una más tecnológica donde se garantice que los alumnos desarrollen un conocimiento adecuado y coherente y otra de carácter espontaneísta y fenomenológico en el que se recojan los intereses de los alumnos de forma que se consiga su implicación en el proceso de aprendizaje.
- ***3er nivel.*** Este nivel se corresponde con el estado de desarrollo profesional deseable, constituyéndose como referente al que tender en los procesos formativos. Se caracteriza por una visión constructivista e investigativa de

[3] El marco epistemológico y terminológico que caracteriza los diferentes niveles evolutivos de esta hipótesis de progresión están basados en los trabajos del Proyecto de Investigación IRES, que se han presentado en muy diversas publicaciones, entre las que podemos citar Porlán, Rivero y Martín (1997).

Universidad de Huelva 2009

los procesos de enseñanza-aprendizaje, coherente con un perfil de profesor-investigador que participe activamente en proyectos de experimentación curricular y desarrollo profesional.

Sin embargo, en este proceso evolutivo de construcción del conocimiento profesional podemos encontrar diferentes obstáculos que dificultan el desarrollo profesional del profesorado de forma que se alcance el nivel que hemos considerado como deseable. En este trabajo entendemos el concepto de obstáculo desde la perspectiva planteada por Fabre (1995), sobre la que ha trabajado Astolfi (1999), indicando seis características para su definición: el obstáculo es constitutivo del propio acto de conocer; están ligados al establecimiento de regularidades entre los acontecimientos y las situaciones que tienden a la simplicidad del pensamiento frente a la visión compleja de éste; son conocimientos disponibles y previos que impiden la construcción de nuevos conocimientos; su existencia puede conllevar a errores, pero al mismo tiempo se puede partir de ellos para construir esos nuevos conocimientos; no pueden ser delimitados ni circunscritos a causa de la gran multiplicidad de relaciones que existen entre ellos; y sólo pueden ser identificados una vez que se han superado.

Así, Martínez y Rivero (2001) destacan determinadas características-obstáculos que impiden la generalización de un estado deseable de conocimiento profesional para la enseñanza de las ciencias, entre las que podemos destacar la hegemonía de los contenidos conceptuales, la visión tradicional de la enseñanza (con el predominio del libro de texto como fuente fundamental de selección de contenidos y de determinación del *conocimiento válido*), el desarrollo de un curriculum prescrito, la poca relevancia del papel de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la reproducción de los tópicos dominantes en las concepciones del profesorado.

Concluimos este primer capítulo señalando que la presente investigación se desarrolla bajo la perspectiva del análisis del conocimiento didáctico del contenido, como el componente del conocimiento profesional del profesorado que mayor implicación tiene para los estudios desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, ya que, como se ha expuesto con anterioridad, los otros componentes estarían dentro del ámbito de actuación de otras áreas de conocimiento. Así, en este trabajo, se plantea una investigación en la que se analizan determinados aspectos, que hemos considerado relevantes, del conocimiento didáctico del contenido, tanto dominante como deseable, por parte de los profesores para el tratamiento educativo de los referentes patrimoniales, partiendo de las concepciones que presentan los profesores de Ciencias Sociales en formación inicial.

Universidad de Huelva 2009

De este modo nos centramos en el análisis de qué saberes tiene y debe tener un profesor, durante su formación inicial, para la enseñanza de los referentes patrimoniales en diferentes niveles educativos (Educación Primaria y E.S.O.), en función a sus manifestaciones sobre el concepto de patrimonio, sobre los contenidos de carácter patrimonial que estiman relevantes para su enseñanza y sobre las estrategias didácticas y finalidades que consideran apropiadas para su aplicación en los procesos de enseñanza/aprendizaje del patrimonio como componente de las Ciencias Sociales. Todo ello se realiza, como ya se ha hecho referencia anteriormente, a partir del análisis de las concepciones del profesorado en formación inicial en relación con estos aspectos y del estudio de las concepciones que sobre la didáctica del patrimonio transmiten dos fuentes claves de la formación de los docentes: los diseños curriculares oficiales y los libros de texto.

Con esta investigación pretendemos realizar propuestas que conlleven a la mejora del conocimiento didáctico sobre el patrimonio, lo que deberá redundar en la formación inicial y permanente del profesorado y, por consiguiente en el desarrollo coherente y efectivo de los procesos de enseñanza-apredizaje de las Ciencias Sociales, en función a las necesidades socioculturales actuales.

Si en el presente capítulo hemos analizado los rasgos generales que determinan el conocimiento profesional del profesorado (su origen, composición y naturaleza), en relación a los problemas y características de los procesos de formación inicial de los docentes, en el siguiente desarrollamos un estudio sobre la concepción del patrimonio y su proceso epistemológico de construcción, en función a diversos ámbitos de análisis, para llegar a elaborar una definición y caracterización propia de este concepto y de su relación con el medio social en el que se encuentra.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

CAPÍTULO II.

EL PATRIMONIO: CONCEPTO Y PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS.

II.1. Proceso de construcción del concepto de patrimonio
- II.1.1. El patrimonio en la Antigüedad.
- II.1.2. La consideración patrimonial en el Medievo.
- II.1.3. El patrimonio durante la Edad Moderna.
- II.1.4. La contemporaneidad. El patrimonio como valor social.
- II.1.5. El siglo XX. El patrimonio como recurso identitario y económico.

II.2. Las clasificaciones patrimoniales. Una clarificación terminológica.
- II.2.1. Clasificación en función al reconocimiento institucional del patrimonio.
- II.2.2. Clasificación en función a la grandiosidad y prestigio de los elementos patrimoniales.
- II.2.3. Clasificación en función a los criterios jurídico-administrativos del patrimonio.
- II.2.4. Clasificación en función a las disciplinas de estudio de los elementos patrimoniales.

II.3. El concepto de patrimonio en las disciplinas de investigación.
- II.3.1. Arqueología.
- II.3.2. Archivística.
- II.3.3. Historia del Arte.
- II.3.4. Etnología.
- II.3.5. Ciencias de la Naturaleza.
- II.3.6. Carácter interdisciplinar del patrimonio.

II.4. Hacia una visión holística y sistémica del patrimonio como propuesta de conocimiento profesional deseable.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Una sociedad como en la que vivimos en la actualidad, tan drásticamente cambiante, ha provocado en los ciudadanos, según explica Lowenthal (1998a), de la mano de lo que se ha dado en llamar cultura del ocio, enormes *ansias o ganas de pasado*, convirtiéndose en baluarte cultural, como reacción contra el cambio masivo y angustiante y la pérdida de identidad personal y colectiva. Esta revalorización del pasado ha dado lugar a que el patrimonio, como referente básico de este mismo pasado, haya adquirido un mayor protagonismo y un nuevo sentido social. Ante esta situación, se hace imprescindible desarrollar análisis que interpreten esta renovada conceptualización del patrimonio y los valores comunitarios que sin duda inciden, especialmente desde el ámbito educativo, en el hecho cultural.

Si a esto unimos que la percepción de los elementos patrimoniales es muy relativa, ya que, como parte integrante del sistema social, se encuentra sometida a modificaciones continuas en función a los marcos de referencia culturales de cada momento (Ballart, 1997), consideramos fundamental la necesidad de abordar en el presente trabajo un estudio conceptual del patrimonio, partiendo de las diferentes definiciones y clasificaciones que sobre él se han elaborado en diferentes momentos históricos.

Universidad de Huelva 2009

Así, todo el trabajo de este capítulo se centra en el análisis del concepto de patrimonio desde una visión epistemológica, empezando por un recorrido histórico general de carácter internacional, que se concreta en el caso español. Para esta revisión histórica de la concepción de patrimonio, ya que lo que se pretende es una contextualización de la investigación aquí desarrollada, se ha recurrido, en el análisis histórico-legislativo, al empleo en la mayoría de los casos de fuentes secundarias. A esta revisión le sigue el estudio de las diferentes clasificaciones patrimoniales en la legislación actual, en aquellas leyes que tienen su repercusión en el territorio andaluz (tanto autonómica como estatal e internacional, especialmente en el ámbito europeo). Se comienza por una reflexión sobre lo presentado en la Constitución española de 1978 y el Estatuto de Autonomía para Andalucía de 1981, ciñéndose a continuación a la Ley de Patrimonio Histórico Español y a la Ley de Patrimonio Histórico Andaluz, tras el traspaso de las competencias en materia cultural por parte del Estado en 1984. En esta ocasión, para los análisis de las diferentes conceptualizaciones y tipificaciones que rigen las actuales líneas de trabajo de ámbito patrimonial, al tratarse ya de parte del objeto de estudio directo de esta investigación, se ha acudido al uso de las fuentes primarias, menos sujetas a las interpretaciones de los investigadores y documentalistas.

Si el primer paso consiste en la clarificación conceptual del patrimonio, como marco teórico desde el que partir para el desarrollo de la investigación posterior, se hace necesario, debido a las características propias del tema y a la complejidad de su determinación conceptual, el desarrollo de un proceso de carácter analítico. Para ello, se ha llevado a cabo el diseño y elaboración de una base de datos centrada en la conceptualización que diferentes disciplinas (Arqueología, Historia del Arte y Antropología, fundamentalmente) han desarrollado con respecto al patrimonio y sobre los planteamientos en relación a su didáctica y difusión[1]. La revisión bibliográfica se ha efectuado en diversas bibliotecas, desde las de diferentes universidades españolas, hasta otras instituciones de estudios del patrimonio (Museos, Departamentos Educativos de Museos, Institutos de estudios patrimoniales), pasando por la Biblioteca Nacional, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y todas aquellas instituciones y grupos de trabajo que ofrecen sus servicios tanto bibliográficos como de recursos didácticos, fundamentalmente de carácter histórico-patrimonial, a través de internet (Bellan &

[1] La ficha elaborada para esta base de datos cuenta con dieciséis campos (autor, título del artículo, referencia del libro o revista, año de edición, editorial, lugar de edición, páginas, área de conocimiento, especialidad, nivel educativo, ámbito de estudio, descriptores I, descriptores II, depósito, observaciones y síntesis), lo que facilita enormemente las posibilidades a la hora de realizar las consultas, debido a la enorme complejidad y diversidad de trabajos que han tenido que ser revisados para llevar a cabo este análisis (Anexo I). La base de datos empleada ha sido la que proporciona el conjunto informático de Microsoft Works, que a pesar de ser un programa que actualmente ya ha sido ampliamente superado por otras herramientas de este tipo, más potentes y modernas, destaca por su gran versatilidad, facilidad de manejo y la velocidad en el procesamiento de los datos.

Universidad de Huelva 2009

Scheurman, 1998; Prats Cuevas, 2000a), como la UNESCO, el Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, Proyecto Clío y diferentes universidades, entre otros.

A partir de esta recopilación a nivel nacional e internacional, se ha procedido al análisis de la documentación bibliográfica que proporcionaba información acerca de las diferentes posturas epistemológicas que las referidas disciplinas defienden y han defendido tradicionalmente con respecto al patrimonio, con el fin de clarificar la visión general que sobre él existe y articular una teoría propia sobre la que basar las futuras investigaciones en este sentido.

Con todo ello, hemos elaborado una clasificación y clarificación terminológica de los diferentes tipos de patrimonio que aparecen contemplados tanto en la legislación como en la bibliografía científica de referencia, así como, llevamos a cabo un análisis de la problemática del patrimonio en función a cada una de las disciplinas que tienen entre sus objetivos el análisis de éste. Finalmente nos centramos, partiendo de la propia visión personal que se defiende, en la determinación de una propuesta de definición del concepto de patrimonio, partiendo de una consideración sistémica y holística que permite acercarnos a una perspectiva didáctica de carácter abierto, socializador y crítico, para la enseñanza del patrimonio dentro de ámbito de las Ciencias Sociales.

II.1. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE PATRIMONIO.

El término patrimonio deriva del latín *patrimonium*, que hacía referencia originariamente a los bienes que una persona heredaba de sus ascendientes, teniendo como origen etimológico el término *pater*[2] o cabeza de familia (Vaquer, 1998). Con el tiempo esta acepción se ha ampliado, aplicándose no sólo ya a cosas y personas de forma individual sino a colectivos sociales, desde una perspectiva más extensa en relación con aspectos históricos, artísticos y naturales y que habitualmente son públicos, aunque éste no sea un condicionante *sine qua non*.

La evolución de la concepción del patrimonio, o de lo que nosotros entendemos actualmente por él, puede seguirse históricamente, de forma fundamental, a través del análisis de la legislación y documentación pública o privada que aporta información sobre los elementos que estas sociedades pasadas consideraban de una u otra forma relevantes, sobre los cuales se veía la necesidad de articular sistemas para su protección y

[2] En Roma, el *pater* era el único sujeto de derecho, siendo patrimonio todo lo que pertenecía o derivaba de él.

Universidad de Huelva 2009

conservación por motivos que varían en función a la época y que se analizan en los párrafos siguientes.

La propia Historia del Derecho no sólo ha sido receptora de la preocupación que las diferentes épocas y sociedades han mostrado respecto a los bienes que conforman lo que en cada momento ha constituido su propia noción del patrimonio, sino que el propio Derecho ha sido instrumento y motor impulsor de la reflexión teórica en torno al alcance y contenido de lo que entendemos por patrimonio (Burgos, 1998).

II.1.1. El patrimonio en la Antigüedad.

Los primeros referentes que podrían considerarse como actuaciones dentro del ámbito patrimonial se encuentran relacionados con el coleccionismo, que sin duda es el precedente de los intereses por la conservación y protección de determinados objetos, por causa de su antigüedad, rareza o belleza, de tal forma que adquieren un valor sociocultural normalmente reconocido. Esta visión coleccionista aparece ya en la Edad Antigua, comenzándose así a valorar unos elementos que posteriormente obtendrán la denominación de patrimonio.

Referencias iniciales podemos encontrar en el mismo saqueo de Babilonia por parte de los elamitas en 1176 a.C., exponiéndose públicamente con posterioridad los objetos expoliados para su contemplación (Hernández Hernández, 1994). Este hecho mantiene, en su base, coincidencias con la finalidad de los saqueos patrimoniales que las potencias europeas desarrollarán durante los siglos XVIII y XIX, como muestra del dominio de Occidente sobre otros culturas y sociedades, que supondrá el origen de los grandes museos, aspecto sobre el que se hará mayor incidencia en los apartados correspondientes.

La civilización griega, durante un importante periodo de tiempo, fue el centro básico de la vida artística, donde se pretendía el embellecimiento de sus ciudades con diversas obras mediante la elaboración de programas estéticos hasta llegar muchas ciudades, en época helenística, a convertirse en museos de antigüedades que convivían con monumentos construidos durante su cohetaneidad. Se conoce, a través de documentos aportados por historiadores como Herodoto, que en los templos griegos de mayor relevancia se mostraban para su admiración pública las reliquias artísticas del pasado, alcanzando algunas de ellas un gran renombre como el Tesoro de los Atenienses en Delfos, que destacaba por la calidad y cantidad de las piezas que guardaba, relacionadas con el mundo de las creencias y elaborados con materiales nobles.

Universidad de Huelva 2009

Los objetos que se consideraban de interés relevante por su riqueza artística y cultural en época helenística son, fundamentalmente, piezas maestras de escultura y pintura, así como diversos volúmenes que constituían algunas bibliotecas de renombre, de lo cual es muestra el reconocido prestigio de que gozaba la Biblioteca de Alejandría. En esta línea se inician actividades de mercaderes de arte que facilitan los intercambios, comenzando incluso lo que podríamos denominar la crítica artística (Alonso, 1999). Todo estos hechos y datos son indicativos de los primeros momentos de reconocimiento del valor cultural de los referentes patrimoniales partiendo de determinadas obras y piezas, en función tanto a sus aspectos estéticos y culturales como a los factores de prestigio social que implican para las diferentes culturas, configurando lo que en el futuro se denominarán elementos patrimoniales.

En la cultura romana ya aparecen importantes colecciones de obras a través de botines de guerra o compras, debido a que la posesión de piezas artísticas representaba un elemento de prestigio social. Al final de la república había importantes colecciones, cuyo conocimiento relativo a su existencia y relevancia ha llegado hasta nosotros, siendo una de las más famosas la de Lúculo. Vitrubio aporta orientaciones para la exposición de estas obras y Agripa recomendaba que se expusieran públicamente las obras artísticas que decoraban los palacios y jardines de algunas personalidades importantes, fundamentalmente piezas de orfebrería, marfil, bronce, maderas nobles, tapices, piedras preciosas y esculturas griegas originales, así como sus copias romanas. En función a estos datos se puede comprobar cómo primaba la valoración de objetos en función a sus cualidades estéticas, y a la nobleza de los materiales que se emplearan para su factura.

De esta forma, la ciudad de Roma llegó a convertirse en un gran museo, existiendo mercados de arte para la venta tanto de originales, fundamentalmente de piezas griegas, como de falsificaciones o copias, comenzando también en este momento la realización de restauraciones de estas piezas, factor que indica la consideración de su valor y el interés por su conservación.

II.1.2. La consideración patrimonial en el medievo.

A través de la Historia del Derecho se puede comprobar cómo, ya desde la Edad Media se han documentado algunas referencias en el Fuero Real, sobre regulaciones de diferentes elementos que tenían valor por su antigüedad o características religiosas, elementos que en la actualidad asociamos al patrimonio.

Posiblemente, la medida legislativa más antigua destinada a la conservación de un monumento histórico sea el edicto del senado romano en 1162, en el que se decretaba que

Universidad de Huelva 2009

la Columna Trajana jamás debía ser destruida ni mutilada, sino que debía quedar tal cual, en honor del pueblo romano, hasta el fin del mundo (Bazin, 1969).

Durante todos estos siglos que ocupan el periodo medieval se puede observar una diferente actitud respecto a la consideración del patrimonio, en función a los grupos sociales a los que nos referimos. Así, con la Corona, la nobleza y la Iglesia nace un nuevo e incipiente coleccionismo de obras de arte como cuadros, esculturas, colecciones reales, orfebrería religiosa, que articulan el comienzo de una futura conciencia colectiva para la salvaguarda del patrimonio, donde predomina un criterio referente a su conservación basado en su excepcionalidad, estética, antigüedad y/o simbolismo religioso (Hernández Martínez, 1998).

Por lo que respecta al patrimonio inmobiliario, se mantiene una consideración muy semejante, marcada por el dominio feudal y eclesiástico, de tal forma que los instrumentos jurídicos referidos a la conservación, sin duda con un sentido muy diferente al que en la actualidad se entiende por ésta, de castillos, fortalezas, catedrales, monasterios, etc., parten de estos ámbitos sociales. En este sentido, el precedente más claro, referido a la necesidad de conservar diferentes edificios emblemáticos por sus características simbólicas y/o funcionales, se encuentra sin duda en las Siete Partidas. Este documento, elaborado por Alfonso X, que también contempla la importancia de diferentes bienes muebles relevantes, refleja un interés creciente tanto por el patrimonio real como por el eclesiástico (Bensusan, 1996).

Con las nuevas culturas europeas se inicia la formación de los denominados tesoros, que incluyen objetos variados como relicarios, piezas de orfebrería litúrgica, manuscritos, vestiduras litúrgicas, piedras preciosas, que se resguardan en monasterios y catedrales fundamentalmente. Estos objetos son indicativos de una concepción de lo patrimonial muy relacionada con lo religioso y de forma más concreta con la Iglesia Católica, que acumuló en esta época un importante patrimonio eclesiástico, que lo ha convertido en la actualidad en el mayor propietario privado de elementos patrimoniales. Esta situación condujo a que a todos los objetos con un determinado valor se les otorgase una naturaleza religiosa, ya que, para los hombres del medievo, todo aquello que a sus ojos presentaba algún valor debía ofrecerse a Dios.

En este contexto medieval, de marcado carácter espiritual, apenas se aprecian las cualidades formales o estéticas de los elementos artísticos que configuran las cada vez más amplias colecciones, destacando los significados simbólico-religiosos, a veces de gran complejidad, que van más allá del placer que produce la contemplación de la belleza (Bolaños, 1997). De la misma forma se desplazan tanto sus cualidades intrínsecas, como los aspectos relacionados con los valores documentales o históricos que poseen.

Universidad de Huelva 2009

Desde otra perspectiva, en el siglo XIV, la península italiana y especialmente Venecia, se convirtió en el centro activo más importante del momento para el comercio de antigüedades, siendo el preludio del masivo coleccionismo renacentista y, muy posiblemente, de las primeras grandes expoliaciones de yacimientos arqueológicos con fines lucrativos.

La referencia más lejana sobre un gabinete de antigüedades se remonta a 1335, en Treviso, sobre la que se conserva una nota en la que un ciudadano de esta ciudad, Oliviero Fozza di Forzetta, relaciona todas sus compras con ocasión de un viaje a Venecia: manuscritos de Salustio, Séneca, Ovidio, Cicerón, Tito Livio, cincuenta medallas, piedras talladas, objetos de vidrio, bronces y estatuas de mármol.

La relación de estos objetos confirma, en parte, los criterios, que se tenían con respecto a los elementos patrimoniales considerados como relevantes en este momento y ámbito sociogeográfico, donde una burguesía incipiente comienza a tener presencia en los aspectos comerciales. Así, las piezas que gozaban de esta consideración se caracterizaban por su antigüedad, el valor intrínseco de algunas piezas, la curiosidad o rareza y el documento histórico escrito, más en el sentido de esa curiosidad y excepcionalidad que en su importancia para fines investigadores. García Fernández (1987) indica que en la Edad Media prevalece una ordenación fundamentalmente jurídico-pública donde prima el control de los muebles e inmuebles de valor simbólico sobre su disfrute o la organización administrativa de tales bienes.

A pesar de todo ello, se puede comprobar cómo muchos de los elementos y monumentos que actualmente se considerarían como patrimonio de la humanidad, fueron destruidos y expoliados para la construcción de nuevos edificios en los mismos lugares y/o usando sus propios materiales de construcción. Ejemplos de estos no son otros que el primitivo templo de San Pedro en Roma que se levantó con piedras del Coliseo o Santa Sofía de Constantinopla, edificado con piezas de numerosos templos y edificios públicos romanos. Este hecho se ha venido repitiendo de forma continuada hasta la actualidad, en función a la consideración social del patrimonio y al concepto que de él se manejaba en cada época histórica, hasta el punto de que, desde una visión del patrimonio de carácter excepcionalista, muchos de los elementos patrimoniales que en la actualidad consideramos de gran relevancia lo son por la destrucción de otros semejantes que le han proporcionado ese valor a los que han permanecido.

Universidad de Huelva 2009

II.1.3. El patrimonio durante la Edad Moderna.

En la Edad Moderna, el descubrimiento de determinados elementos y localizaciones de época clásica (es el caso de la aparición de las ruinas de Pompeya o Herculano que se configuran como el máximo exponente de la trascendencia del *patrimonio histórico-artístico* en el arte y la vida cotidiana de una cultura como la renacentista) da lugar a la conformación de un coleccionismo de antigüedades, que supondrá el germen de los futuros museos, donde el interés por el pasado se centra en objetos "menudos y misteriosos", valorándose especialmente elementos excepcionales y bellos como monedas, marfiles o inscripciones.

Sin embargo, en el apartado de la normalización legal del patrimonio, la reglamentación era mínima, aunque parece evidente que la concepción se correspondía con la de un *patrimonio artístico* donde se consideraba la belleza estética que primaba en la época, así como la antigüedad de los objetos, existiendo sólo para el goce de los estamentos sociales privilegiados que podían acceder a ellos.

En unos primeros momentos, en este periodo histórico, los intereses de los gobiernos por el patrimonio se centraban más en criterios de control y haciendísticos, al percibir los beneficios económicos que éste puede implicar. Así, Carlos I de España dicta medidas severas para asegurar el control real de los tesoros y monumentos precolombinos de Indias, de forma que le posibilitase reclamar en su momento el "Quinto Real". De igual manera, en 1666, el rey de Suecia declaró propiedad de la Corona todas las antigüedades que se descubriesen en el reino.

En este periodo el Estado se hace consciente de que los edificios y las obras de arte dan prestigio a las ciudades y a sus gobernantes, atrayendo a los viajeros y proporcionando riqueza, factor que incide enormemente en la valoración sobre el patrimonio y en su acrecentamiento. Se aumentan y estudian las colecciones reales de obras de arte, apareciendo la concepción del valor económico de las piezas en función a su calidad artística o estética, iniciándose las primeras prácticas de restauración desde la Antigüedad.

Será fundamentalmente con la Ilustración, partiendo de planteamientos investigativos más o menos empíricos, basados en las expediciones científicas, y en función al consiguiente nacimiento del concepto de cultura y a la potenciación del interés por la Historia, cuando se aportará un carácter histórico de corte analítico a aquellos bienes que anteriormente sólo se valoraban por criterios externos y superfluos, basados en su antigüedad y belleza (Benavides, 1995).

En ese momento nacen las primeras disciplinas históricas, como la Historia del Arte y la Arqueología (fundada para la búsqueda y descripción de los monumentos

Universidad de Huelva 2009

antiguos), con el consiguiente estudio y catalogación sistemática de las obras de arte del pasado y la definición de los periodos y estilos artísticos. También se llega a la conclusión de que todas las etapas históricas tienen un principio y un fin, dejando un testimonio material de su pasado, elementos que se articulan como rasgos identificadores de cada pueblo (Hernández Martínez, 1998), factores todos ellos que evidentemente juegan un papel fundamental en la determinación del concepto patrimonial.

De la misma forma, ahora el interés se dirige, fundamentalmente, hacia el estudio de los grandes conjuntos arquitectónicos que derivan en el análisis de una Historia Universal, con ambiciones científicas, en la que la antigüedad se instaura como un modelo ético y artístico, cuyos monumentos adquieren, a los ojos de la época, un valor tanto documental como ejemplar (Bolaños, 1997).

Este nuevo aspecto, fruto de una concepción del patrimonio bajo una visión propagandística para los estados, y como elemento identificador de los pueblos, será la base para la fundación de los museos históricos más importantes de Europa: el British Museum y el Louvre, que se inaugurarán en 1753 y 1793 respectivamente. En estas instituciones se muestra el poder de cada uno de estos países que incluso llegan a controlar el patrimonio de otras civilizaciones, en el sentido de manejar sus referentes culturales e históricos, es decir identitarios, a través de la expoliación y el imperialismo cultural. Esta idea de colonialismo patrimonial se desarrolla bajo la concepción de lo monumental (frisos del Palacio de Persépolis, esculturas del Partenon, grandes construcciones y esculturas egipcias o griegas, etc.), lo excepcional (piedra Rosetta, la leona herida, el ajuar de la tumba de Tutankamon,...) o incluso siguiendo criterios cuantitativos (las impresionantes colecciones de cerámicas griegas) que se trasladan y exponen en los países que en esos momentos controlan la situación internacional política y militarmente para demostrar su superioridad.

Las instituciones museísticas a las que hemos hecho referencia se crean como edificios que deben cumplir la finalidad de salvaguardar y proteger todas estas obras destacadas, aislándolas de la vida cotidiana, ya que se consideran de forma semejante a objetos culturalmente sagrados, rodeados de una aureola de misticismo, por lo que han de regirse por normas distintas de las del resto de los objetos humanos o naturales (Hernández Martínez, 1998).

A pesar del aislamiento de España respecto a las corrientes culturales e intelectuales de ámbito internacional, también el siglo XVIII es un período importante para el desarrollo patrimonial de este país, extendiéndose la idea de la necesidad de conservar y alentar el desarrollo de las Bellas Artes así como de su importancia para la educación. En esa línea, se crean diversas instituciones para la conservación y acrecentamiento del patrimonio. En 1716 Felipe V instaura la Real Biblioteca de Madrid, perfeccionada

Universidad de Huelva 2009

posteriormente por distintas normas de Carlos III, a la que le sigue en 1738 la Real Academia de la Historia y la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando en 1744[3], encargada entre otras cosas, según una Real Cédula de 1777, del "examen y aprobación o enmienda de los diseños de obras de pintura, escultura y arquitectura que se construyan por los pueblos y por los particulares, si han de estar en capillas o parajes públicos", normativa que quedará reiterada por Real Orden de 11 de enero de 1808.

De 1753 data una de las primeras normativas en la que se explicitan los objetos que son dignos de conservar y sobre los que el gobierno tiene interés de controlar y estudiar, donde priman los elementos en función a su antigüedad y la nobleza de los materiales de que se componen, exponiendo que

> *... está mandado a los Corregidores, y Justicias del Reino remitan a Madrid, y a la casa establecida de Geografía todas las piezas de antigüedad que se hallaren, con expresión del sitio en que se encuentren, como son estatuas de mármol, bronce u otro metal, rotas o enteras, Pavimentos Mosaicos, o de otra especie, herramientas, o instrumentos de madera, piedra, o suela, monedas, o lápidas, y lo que de ellas se diga por escritos, tradiciones, o noticias, que las dichas Justicias deben comunicar a los Intendentes, estos pagar el coste del descubrimiento de cuenta de la Real Hacienda, y dar el aviso con su remisión a S.M. por la vía reservada, o por el Ministro que corre en la dirección de la Casa de la Geografía, y según se les tiene prevenido, para que el citado decreto tenga efecto.*[4]

En 1779 se comienza a legislar con el fin de proteger un patrimonio que era objeto de una expoliación internacional, prohibiéndose la exportación de pinturas, libros, manuscritos antiguos y objetos artísticos de autores españoles, sin expresa Real Orden de autorización[5]. Ello indica unos primeros pasos en la línea de su valoración, aunque los elementos considerados de interés patrimonial eran básicamente aquellos relacionados con la antigüedad o la estética, si bien se incluye el *patrimonio documental* aparentemente de carácter literario, pero siempre que se trate de obras de autores españoles (Hernández Hernández, 1994).

[3] Esta denominación la recibió en 1773, durante el reinado de Carlos III. Desde su fundación por Felipe V hasta esa fecha se denominó Academia de las Tres Nobles Artes de San Fernando.
[4] Real Decreto de 14 de julio de 1753. Citado en Yáñez y Lavín, 1999, p. 126.
[5] Real Orden de 16 de octubre de 1779, reiterada por Real Decreto de Fernando VII de 1827.

Universidad de Huelva 2009

II.1.4. La contemporaneidad. El patrimonio como valor social.

Tanto la Revolución Francesa, y los movimientos sociales que la secundan fomentados por la burguesía, como la Revolución Industrial supondrán procesos muy graves de destrucción patrimonial. En el primer caso esta destrucción se debe a su asociación a la monarquía o a la nobleza, al entenderse como símbolo de la opresión social y manifestación de la opulencia de los estamentos privilegiados. En el segundo caso, la destrucción del patrimonio viene de la mano de la premisa de la evolución, del progreso y del desprestigio de lo antiguo e inútil funcionalmente hablando, por considerarse como elementos obsoletos, sin valor para los nuevos tiempos.

Pero, a su vez, esta destrucción del patrimonio, en muchos casos masiva, genera, por reacción, actitudes de valoración del mismo, potenciando la concepción de que es un bien de todos que debe ser disfrutado por todos. Además, el gran esplendor industrial de este momento se configura como el origen de lo que supondrá en el futuro el surgimiento de una nueva modalidad patrimonial, el *patrimonio tecnológico*, que en la actualidad adquiere cada vez más repercusión científica y social, modificando las concepciones patrimoniales y promoviendo nuevas actitudes conservacionistas.

Con la Primera República Francesa, en 1793, fecha que coincide no casualmente con la inauguración del Museo del Louvre, fruto del ideario revolucionario, el diputado Jean Baptiste Mathieu, en base a las consideraciones que había planteado Diderot, define ya un concepto moderno de patrimonio, como todo lo que da *una especie de existencia al pasado*. De esta forma la actitud republicana se aliará, a partir de ahora, con la conservación del patrimonio, su valoración y su disfrute por todos de forma igualitaria.

Uno de los primeros organismos públicos destinados a velar por la conservación del patrimonio en Europa es la *Comisión Real Danesa para las Antigüedades*, creada en 1807 con la finalidad de preservar los monumentos prehistóricos del país, que comenzaban a ser reconocidos como verdaderos símbolos de la identidad nacional (Ballart, 1997), aunque bajo criterios de antigüedad y monumentalidad.

Durante el siglo XIX se reafirma la idea del valor identitario de las culturas, convirtiéndose el monumento en un documento histórico, identificativo y definidor de la sociedad a la que pertenece, articulándose como símbolo colectivo de las poblaciones. En esta consideración identitaria subyace una ideología que ve en los elementos patrimoniales rasgos característicos que permiten fundamentar los movimientos nacionalistas en base a las diferencias culturales, siempre planteadas desde visiones sociales excluyentes, proporcionando argumentos historicistas que buscan legitimar las reivindicaciones procedentes de los nacionalismos (López Facal, 2001). En virtud a esta concepción se

Universidad de Huelva 2009

desarrollan gran cantidad de actuaciones dirigidas a la investigación histórica y a la recuperación del patrimonio, mediante la restauración de monumentos que se consideraron emblemáticos, básicamente castillos, catedrales o monasterios, y a la protección legislativa de estos edificios, con la aparición en Francia de la primera ley moderna sobre patrimonio fechada en 1887 (Campillo, 1998).

El interés de los entendidos por la pintura y las Bellas Artes decae durante la primera mitad del siglo, aunque las grandes pinacotecas de la época revolucionaria e imperial han constituido ya lo esencial de sus fondos, en pro del culto a la antigüedad clásica, que encuentra su origen en la época griega. De esta forma, en la segunda mitad del siglo, de la mano de estos movimientos nacionalistas, directamente heredados del romanticismo, se produce una vuelta a la antigüedad, que se manifiesta a través de la valoración de elementos exóticos y promueve un número no despreciable de grandes excavaciones arqueológicas. Igualmente, el interés por la investigación arqueológica se potencia a través del desarrollo imperialista europeo, realizándose un importante número de excavaciones, especialmente en Oriente Próximo y Egipto, que nutren los almacenes de los más importantes museos de Europa de piezas de gran exotismo, que proporcionan prestigio a estas instituciones y a sus países, básicamente con un objetivo propagandístico.

Por otro lado, el impresionante crecimiento de las ciudades y de las actividades industriales, que ya se inició durante el siglo anterior, provoca una gran destrucción del patrimonio, incorporándose a los museos o a las colecciones particulares de la cada vez más influyente burguesía todos aquellos elementos cuya inclusión sea posible por sus características físicas. Este hecho conlleva la protección de gran parte de un patrimonio mueble, a pesar del inconveniente de la descontextualización de su entorno funcional y cultural, que de otra forma se hubiera perdido, como sucedería con gran parte de las obras edilicias. Del mismo modo, se abre mucho más el concepto de patrimonio, en función al desarrollo de la clase burguesa, incluyéndose ahora nuevas artes plásticas y aplicadas (decorativas o industriales), fruto de las nuevas tendencias, movimientos estéticos y técnicas de producción artísticas, así como de la aceptación de las manifestaciones culturales no occidentales.

Hay que tener en cuenta que los movimientos de defensa y coleccionismo del patrimonio parten, prácticamente de forma exclusiva, de la burguesía junto con algún elemento del decadente estamento nobiliario, que son los únicos capacitados e interesados por la valoración de unos referentes patrimoniales, que sin duda se mantienen muy alejados de los intereses de una inmensa mayoría de población sin posibilidades económicas ni educativas y que no participaba de esa idea patrimonial, que se convierte en símbolo y distintivo social de la ascendente clase burguesa.

Universidad de Huelva 2009

En el ámbito español, la actividad a este respecto es también de gran importancia, siguiendo la misma línea desde el punto de vista legislativo. Así, en 1802/1803, Carlos IV proclama la Novísima Recopilación, donde el concepto de monumento antiguo que se explicita, a pesar de contar con un enorme interés por su cualidad innovadora para la época, se encuentra basado en una mera y dispersa enumeración de los elementos relevantes del pasado que se conservaban en este momento.

> *... por monumentos antiguos se deben entender las estatuas, bustos y baxos relieves, de qualesquiera materias que sean; templos, sepulcros, teatros, anfiteatros, circos, naumaquias, palestras, baños, calzadas, caminos, aqüeductos; lápidas ó inscripciones, mosaycos, monedas de qualquiera clase, camafeos, trozos de arquitectura, colunas miliarias; instrumentos músicos, como sistros, liras, crotalos; sagrados, como prefericulos, simpulos, lituos, cuchillos sacrificatorios, segures, aspersorios, vasos, tripodes; armas de todas especies, como arcos, flechas, glandes, carcaxes, escudos; civiles, como balanzas y sus pesas, romanas, reloxes solares ó maquinales, armilas, collares, coronas, anillos, sellos: toda suerte de utensilios, instrumentos de artes liberales y mecánicas; y, finalmente, qualesquiera cosas aún desconocidas, reputadas por antiguas, ya sean Púnicas, Romanas, Cristianas, ya Godas, Arabes y de la baxa edad.* [6]

Tal conceptualización en gran parte, con algunas modificaciones se mantiene, de una forma u otra en la mayoría de los tratados elaborados sobre este tema hasta la actualidad, definiéndose así el patrimonio en función a la enumeración de los bienes culturales significativos que deben ser considerados para su protección, haciéndose palpable la ausencia de un concepto claro y sintético de los bienes a los que se extiende esta protección, es decir de la idea de patrimonio.

A pesar de ello, esta Real Cédula viene a suplir la carencia de medidas de control y conservación de antigüedades, marcando el principal precedente de la preocupación del Estado español por los temas patrimoniales y recogiendo las ideas de la Ilustración sobre

[6] "*Instruccion sobre el modo de recoger y conservar los monumentos antiguos, que se descubran en el Reyno, baxo la inspeccion de la Real Academia de la Historia. Resolucion á consejo de 26 de Marzo de 1802, y cédula del Consejo de 6 de Julio de 1803. Novísima Recopilación de las Leyes de España.* Tomo IV. Libros VIII-IX, Título XX. De las Reales Academias establecidas en la Corte. Ley III. Publicado por el área de programación editorial del B.O.E. Madrid, 1992.

Universidad de Huelva 2009

los progresos que se podrían lograr en materia educativa a través del fomento de las Bellas Artes (Yáñez y Lavín, 1999).

En esta enumeración, más concreta y amplia que la de 1753, se consideran relevantes básicamente los elementos arquitectónicos y escultóricos, a los que le sigue una importante relación de objetos con valor tanto por criterios estéticos como por la nobleza de los materiales que lo componen, destacando también la presencia de simples útiles o herramientas, así como de cualquier otro elementos desconocido, siempre que todos ellos cumplan una condición, su pertenencia a culturas o civilizaciones de la Antigüedad, lo que otorga a este factor el elemento clave en este momento para la consideración de patrimonio.

En 1803 se encomienda a la Real Academia de la Historia recoger y conservar los monumentos antiguos que se descubran en el reino, con objeto de impedir su destrucción[7]. La fundación del Museo del Prado tiene lugar el 26 de diciembre de 1814[8], a la que se le une, con bastante posterioridad, el 20 de marzo de 1867, la de los museos provinciales y del Museo Arqueológico Nacional (Hernández Hernández, 1994), que en base al majestuoso pasado imperial español constituye, junto al British Museum y al Louvre, la manifestación del dominio de Occidente sobre el resto de las culturas del mundo.

A pesar de estas actuaciones patrimoniales, básicamente consecuencia todavía de los avances sociales logrados tras la Revolución Francesa, con un marcado carácter proteccionista junto a promulgaciones legislativas más específicas y cuidadas, no será hasta la aparición del estado liberal, fruto de las revoluciones burguesas de 1830 y 1848, cuando se consolide una verdadera ordenación jurídica del patrimonio en función a su consideración como un bien social (Alibrandi y Ferri, 1985).

Sin embargo, la gran producción legislativa y normativa entre 1800 y 1844 y las múltiples denuncias planteadas por las academias, dirigidas a la protección de los elementos patrimoniales, indican los graves problemas que el Estado tenía para la conservación del patrimonio (Yáñez y Lavín, 1999). De esta forma, en 1844, para la protección del patrimonio español, se crean las Comisiones Provinciales de Monumentos Históricos y Artísticos, una en cada provincia y otra central. Por otro lado, toda esta documentación proporciona una interesante información a cerca de los objetos y bienes sobre los que se consideraba necesario legislar para su protección.

Así, en 1818 se dicta una circular en la que se encarga a los Justicias el cuidado para que nadie destruya ni maltrate los edificios y monumentos de antigüedad. En 1827 se reincide en lo mismo, aludiendo a que el incumplimiento de la Ley de la Novísima

[7] Real Cédula de 6 de junio de 1803.
[8] Sin embargo, el museo no abrirá sus puertas al público hasta el 19 de noviembre de 1819.

Universidad de Huelva 2009

Recopilación ha causado un importante deterioro en diversos yacimientos arqueológicos -*la destrucción de numerosas ruinas descubiertas en 1789 en el Cerro Cabeza de Griego en Saelices (Cuenca) y el rápido deterioro de Itálica*[9]-, donde prima una consideración en función a la antigüedad de los restos.

En la misma línea, en 1836, las Reales Academias envían una circular a la Reina Isabel II advirtiendo de los estragos que se están cometiendo en los conventos y edificios arquitectónicos, pidiendo que se las consulte antes de demolerlos o efectuar cualquier actuación sobre ellos. El 28 de abril de 1837 se vuelve a prohibir la salida de la Península de pinturas, libros y manuscritos antiguos sin una expresa autorización por Real Orden, que volverá a recordarse en 1838, ante la masiva salida de obras de arte para colecciones extranjeras. También en 1837, en esta ocasión el 27 de mayo, se dicta una orden sobre la conservación y destino de objetos científicos y artísticos procedentes de los conventos suprimidos, que deben ser evaluados por unas comisiones, que designarán las obras que merezcan ser conservadas para ser trasladadas inmediatamente a Madrid.

En las respectivas normativas y documentos, la visión de patrimonio, o de objetos que son necesarios conservar, es más amplia, no sólo ya basándose en criterios de antigüedad, sino también incluyendo ahora elementos documentales, artísticos y científicos (primera referencia al *patrimonio tecnológico*), aunque no parece reconocerse aún la importancia del contexto de los objetos, lo que hace pensar en la consideración del interés intrínseco de la pieza sin tener en cuenta todavía el significado sociohistórico que aporta la pieza en interrelación con su entorno.

El 2 de abril de 1844 se envía una circular de gran interés a todos los jefes políticos provinciales, en la que se ordena el envío de una relación de todos los elementos patrimoniales de su jurisdicción, a través de la cual se puede establecer claramente la consideración de patrimonio que el Estado manejaba en este momento. Así, reciben esta denominación *los edificios, monumentos y objetos artísticos de cualquiera especie que sean,... y que bien por la belleza de su construcción, bien por su antigüedad, por su origen, el destino que ha tenido o los recuerdos históricos que ofrecen, merecen ser conservados.*[10]

En este texto se puede contemplar una visión más abierta y amplia de la idea de patrimonio, no sólo ya con relación al arte, por su valor estético, o a su antigüedad, sino que aporta una visión patrimonial como documento histórico, que podría ya relacionarse también con el componente simbólico e identitario que implican estos elementos patrimoniales.

[9] Citado en Yáñez y Lavín, 1999, p. 130.
[10] Citado en Yáñez y Lavín, 1999, p. 131.

Universidad de Huelva 2009

Es ante la imposibilidad de llevar a cabo esta tarea por parte de los jefes provinciales cuando se crean las ya citadas Comisiones de Monumentos Provinciales, determinándose para ellas los siguientes objetivos[11]:

- *Adquirir información sobre todos los edificios, monumentos y antigüedades que existan en cada provincia.*
- *Reunir los libros, códices, documentos, cuadros, estatuas y demás objetos preciosos, literarios y artísticos pertenecientes al Estado.*
- *Cuidar los museos y bibliotecas, aumentar sus fondos, ordenarlos y catalogarlos.*
- *Elaborar catálogos, descripciones y dibujos de monumentos y de aquellas antigüedades que no sean susceptibles de traslación o que deban mantenerse donde se encuentren y también de las preciosidades artísticas que por hallarse en edificios que convenga enajenar o que no puedan conservarse, merezcan ser transmitidos de esta forma a la posterioridad.*

En toda esta normalización de las comisiones, puede apreciarse cómo uno de los objetivos más importantes que se pretende conseguir es la catalogación de los elementos históricos, considerándose una de las medidas primarias para desarrollar un proceso de protección el conocimiento de las piezas que han de incluirse en éste, según se puede comprobar a través de las continuas llamadas de atención que las academias realizan en este sentido.

Otro punto clave que aparece en este momento es la constitución de museos donde conservar todo este patrimonio mueble que se pretende proteger. Así se crean la mayor parte de los museos provinciales actuales, que tienen como base las colecciones adquiridas por las Comisiones de Monumentos y que primeramente se almacenan en sus respectivas sedes, pasándose posteriormente a estas instituciones, cuando se empieza a tener conciencia de la importancia social de la exposición de estos fondos y se cuenta con la coyuntura e infraestructura adecuada para ello.

El 24 de julio de 1844, la Comisión Central dicta una serie de instrucciones para estructurar la organización interna de las Comisiones de Monumentos Provinciales, dividiéndose en tres secciones (Bibliotecas y Archivos; Esculturas y Pinturas; y Arqueología y Arquitectura), haciéndose una primera determinación de campos de trabajo

[11] Real Orden de Creación de las Comisiones Provinciales de Monumentos (1844). Citado en Yáñez y Lavín, 1999, pp. 131-132.

Universidad de Huelva 2009

patrimoniales en función a las disciplinas para su estudio, hecho que sin duda tendrá una importante influencia en las posteriores clasificaciones conceptuales del patrimonio.

En 1857 se promulga la denominada Ley Moyano, única hasta entonces que ha pretendido integrar desde una misma visión toda la política educativa y de Bellas Artes, que atribuye las competencias para la conservación de los monumentos artísticos a la Academia de San Fernando, situándose a las comisiones provinciales bajo su autoridad para este fin, reorganizando el servicio de archivos y creando el cuerpo de Facultativos de Archivos y Bibliotecas[12].

En 1865 se promulga un reglamento para determinar con precisión las atribuciones específicas de las Comisiones de Monumentos, que se disponen bajo la supervisión de la Real Academia de Bellas Artes y de la Real Academia de la Historia. En este reglamento destaca, entre otras normas, el capítulo dedicado a la organización de los museos provinciales, denominados Museos de Bellas Artes y Antigüedades, estipulándose la importancia de las labores de difusión. Así, la función difusora de los museos, según este reglamento, quedaría ampliamente cubierta abriendo al público todos los domingos del año y colocando una tarjeta al lado de cada objeto para determinar su nombre, uso y procedencia. Sin embargo, estos primeros museos están dirigidos por un conservador cuya obligación consiste exclusivamente en la *ordenación metódica y científica de cuantos objetos constituyen los Museos de Antigüedades, así como también la formación de los catálogos razonados de los mismos*[13], obviándose así toda mención a la necesidad de articular una difusión de los fondos de estas instituciones.

Junto a todo ello, en 1873[14], se hace responsable a los ayuntamientos y diputaciones de la conservación, protección, difusión e investigación de los monumentos que se encuentren en los términos a su cargo, con la intención de evitar la destrucción de edificios públicos con méritos artísticos e históricos, considerándose ya que los órganos municipales son las entidades con mayores posibilidades reales para desarrollar de forma efectiva estas actuaciones, tal y como todavía se contempla en la legislación actual.

Aunque todas estas medidas fueron evidentemente muy beneficiosas para nuestro patrimonio, hay que tener en cuenta, cómo la atención para la protección patrimonial, se centra en lo monumental, en las ruinas y en las antigüedades (Álvarez, 1992), y a pesar de ello, en 1867 y 1875 se celebran en París dos subastas en las que se venden respectivamente 233 y 118 cuadros pertenecientes a la colección del Marqués de Salamanca.

[12] Artículos 161, 164, 165 y 166 de la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857.
[13] Reglamento de 1865, aprobado el 24 de noviembre por el que se organiza y define el objeto y atribuciones de las Comisiones de Monumentos. Citado en Yáñez y Lavín, 1999, p. 138.
[14] Decreto de 16 de diciembre de 1873.

Universidad de Huelva 2009

Sin embargo, también el imponente crecimiento de las ciudades conlleva la pérdida de gran parte del patrimonio español, potenciado por una burguesía que si bien pretende la conservación de un patrimonio fuertemente impregnado de tintes esteticistas, al mismo tiempo se siente orgullosa de un urbanismo progresista y tremendamente agresivo con los centros históricos. Esto implicó la destrucción de murallas y fortificaciones que ya no tenían sentido ni utilidad junto a las drásticas reformas internas que requerían los necesarios ensanches urbanísticos y conllevaban destrozos de gran magnitud en el patrimonio inmobiliario (Bensusan, 1996).

A esta situación hay que unirle las otras dos causas fundamentales, también acaecidas durante el desarrollo de este siglo nefasto para nuestro patrimonio, las desamortizaciones y los expolios franceses durante la Guerra de la Independencia, causantes de las mayores pérdidas indiscriminadas y globales de elementos patrimoniales que ha sufrido nuestro país, en gran parte debido a la falta de consideración y de conocimientos acerca del valor y significación sociocultural de los elementos patrimoniales, por parte tanto de la sociedad en general como de sus dirigentes.

A causa de los procesos desamortizadores, en el primer caso, tiene lugar la destrucción de cientos de edificios histórico-artísticos, en muchas ocasiones con su contenido (muebles, bibliotecas, documentos y otros enseres), transmitidos a particulares sin ninguna obligación de conservarlos o abandonados a su inevitable ruina tras la expulsión de las instituciones religiosas. Por otro lado, no se puede dudar que la invasión napoleónica produce una importante degradación de innumerables edificios, muchos de ellos de gran relevancia simbólica, saqueos de tesoros y de obras de arte que son trasladados a Francia, y en parte a Inglaterra, sin apenas reacción de las autoridades (Álvarez, 1989).

En 1900, se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, apareciendo por primera vez la Dirección General de Bellas Artes, al tiempo que se ordena, de nuevo, la elaboración del Catálogo Monumental y Artístico de España, sin finalizar todavía en la actualidad. Es desde este momento cuando empieza a aparecer una legislación específica con sentido orgánico y moderno, aunque todavía dispersa y poco eficaz, que abre las puertas a la entrada del nuevo siglo con un cambio cualitativo en la interpretación de lo patrimonial, tanto en España como a nivel internacional.

II.1.5. El siglo XX. El patrimonio como recurso identitario y económico.

Ya en el siglo XX, en línea con lo anterior, el patrimonio adquiere la consideración de un documento histórico y referente cultural de una determinada época. La potenciación

Universidad de Huelva 2009

de la importancia de estos elementos como factores identitarios de las culturas conlleva la multiplicación de las actividades patrimoniales, sobre todo en lo que respecta a la restauración, que adquiere la consideración de disciplina científica.

Así, se redactan diferentes cartas internacionales, fundamentalmente dentro del ámbito europeo, que regulan las características metodológicas y los criterios de la intervención restauradora, así como sus aspectos conservacionistas. Ejemplo de ello es la *Carta de Atenas* (1931), en la que todavía se entiende el patrimonio como un monumento aislado, que no requiere, ni por otro lado pretende buscar, su interrelación con el entorno para posibilitar el conocimiento o la interpretación social.

En la *Convención de La Haya* (1954) se formula el concepto de bienes culturales, como predecesor de la idea más extensa de *patrimonio cultural*, entendiéndose por aquél *la integración de todos los aspectos y cosas hechas por el hombre y los espacios habitados en una perspectiva histórica y cultural.* La *Carta de Venecia* (1964) amplía el concepto de patrimonio desde la perspectiva del monumento hasta la valoración de su entorno, formando parte todo ello del testimonio de una civilización.

La *Carta Europea del Patrimonio Arquitectónico* (1975) manifiesta una visión de mayor apertura conceptual, concibiendo los asentamientos como la base de los referentes patrimoniales, a pesar de que no existan edificios de interés excepcional o singular. Un avance más supuso el Coloquio de la UNESCO, celebrado en Quito (1977), y la *Carta de Florencia* (1981) definiéndose los conceptos de Centro Histórico y de Jardín Histórico, siempre manifestándose la importancia de relacionar los valores ambientales y el contexto en el que se desarrollan los referentes patrimoniales.

Esta visión interpretativa y patrimonial del entorno de los bienes inmuebles es un factor ya plenamente reconocido, como elemento de contextualización socioespacial, que aunque primeramente se concibió en función al *patrimonio monumental*, se ha ido extendiendo a todos los ámbitos patrimoniales, de forma que el elemento patrimonial en la actualidad ha perdido su sentido cultural y social sin una correcta aproximación a su entorno que, además de aportar contenidos básicos para completar su correcta significación, proporciona un espacio de protección básico para conservar estos elementos (Castillo, 1997).

Semejante consideración se expresa en la *Convención de Granada* (1985) incluyendo dentro de la idea de patrimonio tanto los conjuntos arquitectónicos como los sitios, entendiéndose éstos como *obras combinadas del hombre y la naturaleza, parcialmente construidas y que constituyen espacios suficientemente característicos y homogéneos como para ser objetos de una delimitación topográfica, relevantes por su interés histórico, arqueológico, social o técnico* (Hernández Martínez, 1998)

Universidad de Huelva 2009

En esta misma convención no se hace una definición concreta del concepto de bienes culturales, a pesar del empleo continuo de este término, sin embargo, se realiza una amplia referencia descriptiva en la que se considera como tales todos aquellos bienes muebles e inmuebles que presenten un interés artístico, histórico, arqueológico, científico u otro interés cultural.

Por su parte, la *Carta de Toledo* (1986) establece la necesidad de incluir como patrimonio toda la trama urbana de las ciudades históricas, en base a la significación del contexto sociohistórico en el que se ha desarrollado y que posibilita su interpretación cultural.

Es en 1987, durante la elaboración de la *Carta del Restauro de Roma*, cuando el patrimonio recibe una visión más compleja, incluyendo sus manifestaciones bibliográficas y documentales, así como *todos los objetos de cada época y área geográfica, que revistan significativamente interés artístico, histórico y, en general, cultural*. De la misma forma se añade el *patrimonio natural* como un elemento que se encuentra indisolublemente unido al *patrimonio cultural*.

También desde principios de siglo y paralelamente a esta normalización conceptual y de criterios de intervención patrimonial, a nivel europeo básicamente, se comienza a elaborar la legislación en esta materia en Estados Unidos. En 1906 se promulga la denominada *Antiquities Act*, de carácter fundamentalmente arqueológico, en la que los yacimientos se interpretan como recursos significativos y de gran valor para todos los americanos, en el sentido de su relevancia histórica, científica y cultural para el desarrollo de los ciudadanos tanto de las generaciones presentes como de las futuras (McManamon, 1999). Esta ley establece un catálogo de monumentos nacionales, bajo el control administrativo, donde se incluyen espacios y estructuras históricas y prehistóricas, así como otros objetos de interés histórico o para la investigación científica, situados en terrenos que se encuentren en propiedad del Gobierno de los Estados Unidos.

Las leyes posteriores, basadas en esta primera, intentan completar sus insuficiencias, abriendo más el espectro conceptual para la determinación de los bienes patrimoniales, ante la necesidad de proteger otros elementos de interés histórico-cultural que se habían obviado en la normativa de 1906, que además se centró exclusivamente en los bienes de propiedad pública.

Así, la primera actuación en este sentido data de 1935 con la *Historic Sites Act*, a la que le sigue en 1966 la *National Historic Preservation Act*, que promovía la elaboración de un registro nacional de lugares históricos, en los que estos elementos patrimoniales se definen como edificios históricos, estructuras, yacimientos y objetos, que pueden incluir ámbitos de trabajo de gran diversidad, desde la arquitectura a la historia social o desde los asentamientos prehistóricos hasta la exploración del espacio (Miller, 1999).

Universidad de Huelva 2009

Finalmente, en 1979, se elabora la *Archaeological Resources Protection Act*, bajo la premisa de reafirmar los principios básicos de la *Antiquities Act*, que desarrolla una ley más efectiva para la protección de los bienes históricos y reconoce que los elementos arqueológicos son una parte irremplazable y fundamental dentro del patrimonio de los Estados Unidos.

Por otro lado, en el ámbito iberoamericano han destacado las nueve Conferencias Panamericanas, celebradas entre 1898 y 1948, donde se desarrollaron interesantes consideraciones y actuaciones sobre la determinación del hecho patrimonial. Así, en la VII Conferencia (Montevideo, 1933) se establecieron diferentes clasificaciones en función a las características de los referentes patrimoniales de carácter mueble e inmueble, *recomendándose a los gobiernos de América que consideren como monumento inmueble, digno de protección del Estado, y por tanto de la cooperación internacional para hacer prácticas su conservación y su respeto, no sólo los arqueológicos e históricos, precolombinos y coloniales, sino también los que estén íntimamente vinculados con la lucha por la independencia y por el periodo inicial de la organización de las Repúblicas,(...) y las obras de la naturaleza de gran interés científico, indispensables para el estudio de la flora y la geología, y también de positivo interés artístico*[15].

En el Congreso celebrado en Bogotá en 1935 se suscribió el tratado sobre la Protección de Muebles de Valor Histórico, donde se consideran como tales los elementos de la época precolombina, de la época colonial, de la época de la emancipación y de la República e, independientemente del periodo histórico, todas aquellas bibliotecas oficiales-institucionales o particulares valiosas, los archivos nacionales y colecciones de manuscritos oficiales y particulares de alta significación histórica, así como la riqueza mueble natural, básicamente especies zoológicas bellas y raras amenazadas de extinción (Mejías, 1999).

Destaca en estas manifestaciones la determinación del patrimonio en función a aspectos historicistas y estéticos al que se une en ocasiones visiones de marcado carácter excepcionalista, según se explica en los tratados, por ejemplo al aludir a la necesidad de proteger *todo libro raro por su escasez, forma o contenido.* A pesar de ello, no se puede dejar de mencionar las referencias a componentes del *patrimonio natural*, relacionándose con los aspectos sociohistóricos, y a la inclusión de referentes modernos que se pueden imbricar con componentes simbólicos ligados a la instauración de unos nuevos sistemas políticos que requieren legitimarse socialmente, pudiendo actuar los elementos patrimoniales como potenciadores en este sentido.

[15] Citado en Mejías, 1999, p.205.

Universidad de Huelva 2009

En este mismo periodo histórico, en España se proclama la *Ley sobre excavaciones y ruinas de edificios* (1911), su posterior reglamentación (1912) y la *Ley de Monumentos* (1915), que evocan una noción de patrimonio impregnada de valores referentes a la antigüedad y a la monumentalidad de las obras. También se debe destacar el *Decreto-Ley de 9 de agosto de 1926*, bajo el gobierno de Primo de Rivera, que se refiere al patrimonio, bajo la denominación de riqueza artística, como *el conjunto de bienes muebles e inmuebles dignos de ser conservados para la nación por razones de arte y de cultura*[16], permaneciendo bajo la tutela de los poderes públicos en lo referente a su conservación, protección y propiedad. En el Título Segundo se plantea la protección y conservación de la *riqueza arquitectónica histórico-artística de España y del carácter típico de sus pueblos y ciudades*.

Es palpable la integración de los conceptos histórico y estético para la determinación de los elementos dignos de ser conservados y la inclusión del carácter típico de los pueblos y ciudades dentro de la protección que aporta una visión más etnológica, sin embargo, todo esto, a pesar de indicar una idea patrimonial más novedosa, no implica la concepción de patrimonio como factor identitario de las comunidades. Además de ello, esta ley incluye una caracterización de lo que posteriormente se denominará patrimonio, muy abierta y que todavía tiene relevancia en la actualidad, como se verá en el apartado posterior.

Con la llegada de la II República aparece una nueva idea en la definición del propio concepto de patrimonio, así como sobre las competencias del Estado para su conservación. La Constitución de 1931 declara, en su artículo 45, Tesoro de la Nación toda la riqueza artística e histórica, colocándola bajo protección estatal, haciéndose ya sensible a los problemas de conservación medioambiental y relacionando los aspectos proteccionistas culturales con los naturales, aunque no desde una perspectiva integral.

> *... toda riqueza artística e histórica del país, sea quien fuere su dueño, constituye tesoro cultural de la Nación y estará bajo la salvaguarda del Estado, que podrá prohibir su exportación y enajenación y decretar las expropiaciones legales que estimare oportunas para su defensa. El Estado organizará un registro de la riqueza artística e histórica, asegurará su celosa custodia y atenderá a su perfecta conservación. El estado protegerá también los lugares*

[16] Citado en Álvarez, 1992, p. 19.

Universidad de Huelva 2009

notables por su belleza natural o por su reconocido valor artístico o histórico[17].

Ésta fue una normativa extraordinaria para la época, anticipándose en mucho a la consideración internacional existente sobre el patrimonio en ese momento, construyendo el concepto de *Tesoro de la Nación* como precedente del de patrimonio y empleando el término *cultural* desde una visión abierta y flexible a una diversidad de manifestaciones que iban más allá de los aspectos históricos y artísticos que hasta ese momento se habían considerado.

El desarrollo de dicha normativa constitucional se realiza en la Ley de Defensa del Patrimonio Histórico de 1933, donde se define ya el concepto de patrimonio como *los inmuebles y objetos muebles de interés artístico, arqueológico, paleontológico o histórico que haya en España de antigüedad no menor de un siglo y también aquellos que, sin esta antigüedad, tengan un valor artístico o histórico indiscutible, exceptuando, naturalmente, las obras de autores contemporáneos*[18].

En esta ley, más específica en lo que se refiere a la clasificación patrimonial, se evidencian dos aspectos, en primer lugar su caracterización, que a pesar de superar la perspectiva monumental, se basa en la antigüedad, no menor a cien años, o excepcionalidad de las piezas y, en segundo lugar, la denominación por primera vez de estos bienes bajo el término de patrimonio (Álvarez, 1992), incluyendo también dentro de su ámbito de protección los conjuntos urbanos, así como su contexto paisajístico.

Durante la etapa franquista, aunque se mantienen algunas de las regulaciones anteriores, se insiste en el Catálogo Monumental de España[19] y en la valoración estética y monumental, lo que supone una vuelta atrás en la concepción patrimonial. En este mismo sentido monumentalista del patrimonio en 1949 de ordena la catalogación y protección de todos los castillos españoles[20].

En 1963[21] se extiende la protección del *patrimonio histórico-artístico* a todos los escudos, emblemas, piedras heráldicas, rollos de justicia, cruces de término y piezas similares de interés histórico-artístico, es decir, básicamente a elementos de connotación simbólica y de marcado carácter histórico, en función a la ideología dominante en este momento. Con la misma intención de delimitar las piezas que han de ser objeto de protección, en 1969 se regula la defensa de aquellos elementos sumergidos de presunto

[17] Citado en Burgos, 1998, pp. 51 y 59.
[18] Citado en Álvarez, 1992, p. 19.
[19] Decretos de 9 de marzo de 1940 y de 19 de abril de 1941.
[20] Decreto de 22 de abril de 1949.
[21] Decreto de 14 de marzo de 1963.

Universidad de Huelva 2009

valor artístico, arqueológico o científico,[22] haciendo expresa mención al *patrimonio tecnológico*. De la misma forma, en 1973[23] se proclama la protección sobre los hórreos o cabazos, incluyéndose en esta ocasión referencias claras al *patrimonio etnológico*, manifestaciones culturales que ya habían sido reconocidas en la ley de 1837 y 1926, respectivamente.

Sin embargo, es a finales de este periodo cuando a nivel internacional, España se incluye dentro de la Convención de la UNESCO de 1970 donde se propone un acuerdo para un sistema de determinación patrimonial, declarando que:

> *...para los efectos de la presente Convención se considerarán como bienes culturales los objetos que, por razones religiosas o profanas, hayan sido expresamente designados por cada Estado como de importancia para la arqueología, la prehistoria, la historia, la literatura, el arte o la ciencia.*[24]

Queda claro que las determinaciones tomadas en esta Convención no resuelven ninguna problemática sobre el concepto de patrimonio, volviéndose a insistir en la elaboración de una clasificación, que se analizará en profundidad durante el siguiente apartado, basada en las disciplinas científicas de análisis patrimonial y aludiendo a las determinaciones de cada Estado, sin embargo, sí supone un primer nexo de unión y cooperación internacional en esta materia en la que participa España plenamente.

La Constitución española de 1978, renueva la terminología que aparece en la Constitución de 1931, concibiendo el patrimonio, en sus artículos 3.3 y 46, como algo inherente a los poderes públicos y políticos, y por extensión a todos los ciudadanos, marcando claras diferencias de concepto con las anteriores constituciones españolas, salvo en el caso de la republicana ya citada, e internacionales, que a pesar de seguir unos planteamientos semejantes a la presente, se concibe bajo una perspectiva más elitista y simplista.

> *La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.*[25]

[22] Decreto de 25 de septiembre de 1969.
[23] Decreto de 22 de febrero de 1973.
[24] Convención de la UNESCO. 1970. Artículo 1.
[25] Constitución Española. 1978. Artículo 3.3.

Universidad de Huelva 2009

> *Los poderes públicos garantizarán la conservación y promoverán el enriquecimiento del patrimonio histórico, cultural y artístico de los pueblos de España y de los bienes que lo integran, cualquiera que sea su régimen jurídico y su titularidad. La ley penal sancionará los atentados contra este patrimonio.*[26]

Para la actual constitución española, el patrimonio es el conjunto de todos aquellos *bienes* que conforman la aportación material de un país a la cultura universal, en el que se destaca el acceso a la cultura, el disfrute del medio ambiente y la conservación y enriquecimiento del *patrimonio histórico, artístico y cultural*, como elementos constituyentes de los derechos fundamentales de la persona. Así, se concibe como un instrumento de promoción cultural, que articula, junto con otros factores, el desarrollo de los principios superiores del ordenamiento del Estado, de la libertad y de la igualdad de los individuos (Alonso Ibáñez, 1991). Vaquer (1998) considera la importancia de clarificar el término de *bien*, ya que se configura como la base de la definición del concepto de patrimonio en nuestra constitución. Así, para este autor, todas las manifestaciones culturales, en cuanto obras intelectuales o artísticas tuteladas por el derecho, son *bienes* desde una perspectiva jurídica.

Desde esta visión, la Constitución, al emplear el término compuesto de *patrimonio cultural* realiza una destacable renovación conceptual, al referirse no sólo a los adjetivos histórico-artístico, designando las dos manifestaciones clásicas del hecho patrimonial, sino que también posibilita la inclusión de manifestaciones etnográficas en general y de las lenguas propias de cada comunidad. En la misma línea, no deja de ser significativo que los referentes patrimoniales y culturales en general se incluyan dentro del Título I, *de los derechos y deberes fundamentales*, y más concretamente, como parte relevante del Capítulo III, *de los principios rectores de la política social y económica*, lo que da una idea de la consideración que se le otorga a estas materias y la inmersión de los referentes culturales, y concretamente patrimoniales, dentro de las necesidades sociales de la población, integrándolo entre los derechos a la salud y a la vivienda, como otro de los soportes básicos de la calidad de vida (Álvarez, 1989).

Este tratamiento del patrimonio como uno de los valores relevantes dentro de los derechos del individuo en nuestra sociedad está siendo considerado en la actualidad a nivel internacional, debatiéndose en las comisiones culturales europeas y de la UNESCO, que lo han llegado a entender como uno de los derechos naturales inherentes al hombre, heredero

[26] Constitución Española. 1978. Artículo 46.

Universidad de Huelva 2009

de un pasado colectivo, en función a referentes como la identidad cultural y a la dimensión propia del sujeto y del grupo social en el que se inserta (Foccroulle, 1995; Meyer-Bisch, 1995).

El planteamiento constitucional más completo anterior al español es el italiano de 1947, donde se señala, en su artículo 9, que *la República promoverá el desarrollo de la cultura y de la investigación científica y técnica. Tutelará el paisaje y el patrimonio histórico y artístico*. Es evidente la necesidad italiana de actuar legislativamente en relación al patrimonio, dada su majestuosidad y relevancia monumental, considerando las manifestaciones naturales y culturales con iguales necesidades, pero planteándolos por separado y sin incluir una determinación conceptual de estas referencias.

Otras constituciones posteriores siguen la misma línea, o incluso plantean un tratamiento patrimonial de menor intensidad. Ejemplo de ello es la Constitución de Bonn de 1949, que exclusivamente hace referencia a la defensa del *patrimonio cultural* alemán en relación a su exportación al extranjero.

Más desarrollada se encuentra la Constitución griega de 1975, afirmando en su artículo 24 que *constituye obligación del Estado la protección del ambiente cultural y natural... Quedan bajo la protección del Estado los monumentos, así como los lugares históricos y sus elementos*. Se comprueba cómo, aún en este momento, la determinación del concepto de patrimonio en un país como el griego, se fundamenta exclusivamente en criterios de antigüedad y monumentalidad, a pesar de que también hay referencias explícitas al *patrimonio natural*, aunque no interrelacionándolo con el cultural.

Sin embargo, también desde comienzos de los años sesenta, el Consejo de Europa ha desarrollado un importante programa de trabajo intergubernamental relacionado con los referentes sociales del patrimonio, marcado por una relevante evolución conceptual de éste, que ha pasado del concepto restringido de monumento histórico, con una visión muy centrada en el *patrimonio arquitectónico*, a nociones más cercanas al patrimonio bajo una perspectiva de integración, como fundamentación de la memoria colectiva, de los diferentes elementos culturales representativos de las sociedades, que de esta forma se articulan como importantes referentes identitarios de los pueblos.

Como último precedente constitucional al caso español y en una línea muy semejante al anterior, podemos citar el desarrollo de la constitución portuguesa de 1976, que se preocupa por la necesidad de crear, clasificar y proteger paisajes y lugares, de modo que se garantice la preservación de valores culturales de interés histórico o artístico.

La denominación que se emplea en el artículo 46 de nuestra Constitución actual, en el que se habla de *patrimonio histórico, cultural y artístico*, desde una visión aparentemente conjunta, marca un definitivo distanciamiento conceptual de los

Universidad de Huelva 2009

planteamientos preconstitucionales, como patrimonio exclusivamente histórico-artístico, repudiada, según Alonso Ibáñez (1991) por estetizante y elitista, apareciendo una visión de carácter globalizador.

La Constitución de 1978 aplica el concepto, ya usado en 1933, de *patrimonio cultural* desde una perspectiva amplia, aunque también mantiene los términos tradicionales de histórico y artístico, hablándose de un conjunto de múltiples manifestaciones o modos de creación cultural, dentro de lo que cabe considerar lo artístico, técnico, etnográfico, histórico, documental o arqueológico. Esta consideración del patrimonio será el referente más claro y guía de los sucesivos procesos legislativos que se articulan en el Estado Español, tanto de índole estatal como autonómico.

Es interesante comprobar cómo en el artículo 148.1 de la Constitución, sobre las competencias de las Comunidades Autónomas, se cita expresamente el traspaso en lo referente a museos, bibliotecas, y conservatorios de música, así como al *patrimonio monumental* de interés. Se comprueba, de nuevo, como los elementos monumentales, priman en la concepción patrimonial.

En el caso de Andalucía, el Estatuto de Autonomía para esta Comunidad Autonómica, concede plenas competencias en lo referente al *patrimonio histórico, artístico, monumental, arqueológico y científico* y *archivos, museos, bibliotecas y demás colecciones de naturaleza análoga que no sean de titularidad estatal.* (artículo 13. 27-28). En el artículo 12.3 se plantea una idea bastante avanzada, relativa al afianzamiento de la conciencia de identidad andaluza a través de la investigación, difusión y conocimiento de los valores históricos, culturales y lingüísticos del pueblo andaluz en toda su riqueza y variedad. La concepción identitaria en este texto es clara, considerándose el *patrimonio cultural* como base para el desarrollo de este planteamiento.

En España, las definiciones que más han sido difundidas son aquellas que se han publicado en las leyes de *patrimonio histórico*, en primer lugar la *Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español* (LPHE)[27], en cuyo preámbulo se determina que:

> *El Patrimonio Histórico Español es el principal testigo de la contribución histórica de los españoles a la civilización universal y de su capacidad creativa contemporánea.*

[27] Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español (BOE de 29 de junio de 1985). Real Decreto 111/1986, de 10 de enero, de desarrollo parcial de la Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español (BOE de 28 de enero de 1986), modificado por Real Decreto 64/1994, de 21 de enero (BOE de 2 de marzo de 1994).

Universidad de Huelva 2009

De la misma forma, unos párrafos más adelante, se expone que:

> *El Patrimonio Histórico Español es una riqueza colectiva que contiene las expresiones más dignas de aprecio a la aportación histórica de los españoles a la cultura universal. Su valor lo proporciona la estima que, como elemento de identidad cultural, merece a la sensibilidad de los ciudadanos.*

Esta definición incluye el concepto de valor identitario del patrimonio contemplado, aparentemente, desde una perspectiva más de corte propagandístico como objeto de difusión hacia el exterior y como valor social de la cultura, de corte anecdótico y contemplativo, ya que no se concibe como elemento fundamental del conocimiento e identificación de una determinada cultura en todos sus aspectos sociales.

Sin embargo, no se puede dejar de mencionar un hecho de interés respecto a la conceptualización del patrimonio. Como se puede observar, esta ley de 1985 comete un reduccionismo al acuñar el título de *patrimonio histórico español*, dejando a un lado las denominaciones o adjetivaciones de cultural, artístico o cualquier otra que hayamos hecho referencia con anterioridad, a pesar de que la Constitución expresa claramente la terminología de patrimonio histórico, cultural y artístico, para explicitar sin dudas todos los componentes y manifestaciones patrimoniales a los que pretende hacer referencia, entendiéndose quizás como la expresión más completa, comprensiva y perfecta.

La expresión de la ley tampoco coincide con la terminología más común, también a nivel internacional, donde ha primado normalmente la denominación *patrimonio histórico-artístico*. Tampoco se sigue una consideración globalista o integradora de las manifestaciones patrimoniales que podría expresarse a través del término amplio de *patrimonio cultural*. Es por todo esto que consideramos que el empleo del término de *patrimonio histórico* no es acertado, ya que se puede plantear desde una visión reduccionista conllevando una interpretación conceptualmente sesgada.

En la misma línea, la consideración que se extrae de la ley se caracteriza por manifestar un gran corte historicista y tradicionalista. A pesar de expresar que el *patrimonio histórico español* está compuesto por los inmuebles y objetos muebles de interés artístico, histórico, paleontológico, arqueológico, etnográfico, científico o técnico, así como el *patrimonio documental y bibliográfico*, los yacimientos o zonas arqueológicas y los sitios naturales, jardines y parques que tengan valor artístico, histórico o antropológico, en el desarrollo pormenorizado de la ley sólo se analizan y estipulan las características del *patrimonio arqueológico*, etnográfico, documental y bibliográfico,

Universidad de Huelva 2009

obviándose de forma inexplicable el *patrimonio artístico* y junto a él, el paleontológico y científico-tecnológico.

La misma terminología se emplea, como concreción de la anterior, en la *Ley de Patrimonio Histórico de Andalucía* (LPHA) de tres de julio de 1991[28], donde se establece que:

> *El Patrimonio Histórico Andaluz se compone de todos los bienes de la cultura, en cualquiera de sus manifestaciones, en cuanto se encuentren en Andalucía y revelen un interés artístico, histórico, paleontológico, arqueológico, etnológico, documental, bibliográfico, científico o técnico para la Comunidad Autónoma.*

En esta definición se puede extraer una idea más globalizadora que en la ley estatal, ya que prácticamente iguala el concepto de patrimonio al de Cultura, siempre referida al contexto andaluz, aunque no se detiene en su significado, al igual que en el primer caso. Esta visión de patrimonio como sinónimo de cultura es desde luego muy reduccionista, ya que podemos estar de acuerdo con que el patrimonio es una forma de manifestación cultural, pero la cultura es un concepto mucho más amplio y complejo que no puede circunscribirse exclusivamente al ámbito patrimonial (Porro, 1995). Por otro lado, en la propia definición se incluye la misma clasificación tipológica del patrimonio, muy pormenorizada y siguiendo los mismos criterios que en la LPHE, basándose en una visión centrada en las disciplinas científicas, encargadas de su estudio.

Las perspectivas que aparecen en la Constitución de 1978 son las bases desde las que se parte para la elaboración de la LPHE, para el ámbito estatal, y posteriormente, tanto los criterios estipulados en la misma Constitución como la propia LPHE, junto al Estatuto de Autonomía de Andalucía, son el referente normativo para la LPHA, marcando la concepción patrimonial predominante hasta nuestros días, aunque actualmente, profesionales del patrimonio plantean la necesidad de revisar estas ideas ante los importantes cambios sociales que se han desarrollado en nuestro territorio en un breve espacio de tiempo.

Sobre este aspecto se puede concluir con la aportación que hace el Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico en la redacción de las *Bases para una Carta sobre Patrimonio y Desarrollo en Andalucía*, donde el patrimonio se define sin calificativos que lo inserten dentro de criterios históricos o artísticos, como *el conjunto de elementos naturales o culturales, materiales o inmateriales, heredados de sus antepasados o creados*

[28] Ley 1/1991, de 3 de julio, de Patrimonio Histórico de Andalucía (BOJA de 13 de septiembre de 1991; BOE de 26 de septiembre de 1991).

Universidad de Huelva 2009

en el presente, en el que los andaluces reconocen sus señas de identidad, y que ha de ser transmitido a las generaciones venideras acrecentado y mejorado (Fernández Salinas, 1996). De tal definición destaca ante todo, junto a una consideración muy abierta, alejada de todo misticismo patrimonial, la relevancia que se le otorga a la necesidad de transmitir el patrimonio como referente de las señas de identidad tanto a los propios andaluces como a los foráneos.

Como se ha podido comprobar a través de todo lo anteriormente expuesto, en función a la revisión histórica realizada, el problema de la caracterización y definición del patrimonio es bastante complejo, desarrollándose más estas definiciones en dicho sentido mediante enumeraciones casuísticas de bienes o de las características de las manifestaciones patrimoniales de determinados elementos histórico-artísticos (Burgos, 1998), que en elaboraciones teóricas concretas que se abstraigan de estas consideraciones de corte más simplista, de forma que se articule un sistema específico de determinación conceptual del patrimonio, útil para sus futuros procesos de investigación, gestión y difusión.

Dichos planteamientos van a ser analizados pormenorizadamente en los siguientes apartados, donde se estudia la conceptualización tanto actual como deseable del patrimonio, así como las diferentes clasificaciones que se han propuesto en los diversos documentos ya presentados en los párrafos precedentes, con la intención de clarificar una visión del patrimonio lo más rigurosa y, al mismo tiempo, abierta que sea posible.

II. 2. LAS CLASIFICACIONES PATRIMONIALES. UNA CLARIFICACIÓN TERMINOLÓGICA.

Como ya se ha visto en este recorrido histórico, en la mayoría de las ocasiones, las definiciones de patrimonio se configuran a partir de enumeraciones de tipos o manifestaciones del patrimonio, que no son más que calificativos de éste: histórico, artístico, arqueológico, documental, tecnológico, etnológico, monumental, inmueble, mueble, etc.

El primer problema sin duda alguna es considerar la evolución terminológica que ha sufrido la palabra, para englobar en ella todo lo que, progresivamente, la sociedad ha ido considerando necesario proteger por su valor, ya sea a causa de su antigüedad, belleza o representatividad popular. El término que históricamente se ha usado en primer lugar es el de tesoro artístico (*patrimonio artístico*). Como ya se ha comentado, no fue hasta 1933 cuando aparece la denominación de *patrimonio histórico-artístico* y con posterioridad, en la ley española de 1985, ya se habla de *patrimonio artístico, histórico y cultural*, ante la

Universidad de Huelva 2009

imposibilidad de delimitar correctamente la amplitud del concepto bajo un mismo término (Álvarez, 1992).

En el caso español, la primera idea de delimitación patrimonial parte de la ley proclamada por Carlos IV en 1802, ya citada anteriormente, donde la definición responde a una amplia enumeración de objetos. Tal norma, sin duda, es el precedente de la *Ley del Patrimonio Histórico Español* de 1985, en la que el patrimonio se define en función a una serie de calificativos, siendo esta norma legal, a su vez, el referente básico de la Ley de Patrimonio Histórico Andaluz.

En realidad todas estas definiciones no son otra cosa que clasificaciones del patrimonio, realizadas en función a la aplicación de diferentes criterios de organización que le otorgan un sentido u otro. Las siguientes páginas van a aclarar los diseños de cada una de estas diversas clasificaciones y sus criterios organizativos, así como la estructura interna que en ellas aparece.

Partiendo de todo lo visto en la legislación internacional, estatal y autonómica, junto con la revisión de la bibliografía especializada (Moreno, F. 1999; Matarán y otros, 1998; Aguilar, Pavón y Valverde, 1997), hemos concretado la situación presentando cuatro clasificaciones patrimoniales, elaboradas a partir de diferentes criterios (en función al reconocimiento institucional, a su grandiosidad, a sus características jurídico-administrativas otorgadas por la legislación competente y a las disciplinas que se ocupan de su análisis científico), a través de los cuales se pretende sintetizar el panorama general sobre una cuestión tan amplia como confusa, con el objetivo de explicar las razones que han llevado a esta complejidad terminológica, intentando clarificar el estado de la cuestión.

II.2.1. Clasificación en función al reconocimiento institucional del patrimonio.

En esta clasificación se distinguen diferentes dimensiones, destacando sobre todas ellas, aquel patrimonio al que se le ha otorgado, a causa de unas determinadas características, un valor para toda la humanidad, por el que recibe la denominación de Patrimonio de la Humanidad, concedido por la UNESCO, como órgano competente en esta materia, según estipulación de la ONU (Bouchenaki, 1995). En España existen diversos ejemplos de elementos patrimoniales que han recibido esta denominación de prestigio, entre los que podemos citar como ejemplos las Cuevas de Altamira, la Catedral de Burgos, el Camino de Santiago, el Conjunto Arqueológico de Mérida, los cascos históricos de Salamanca, Segovia, Toledo, entre otros muchos (Fernández Durán, 1997)[29].

[29] http://www.unesco.org/whc/heritage.htm

Universidad de Huelva 2009

A este tipo de patrimonio, concedido por un organismo supranacional, le sigue en importancia, la denominación de Patrimonio Nacional, otorgado por los Estados, en el caso español por el Ministerio de Cultura, constituyéndose, de esta forma, los Bienes de Interés Cultural (B.I.C.), estipulados ya en la Ley de Patrimonio Histórico Español.

Con todo ello, en las autonomías donde se han efectuado los traspasos en materia cultural, corresponde a estos organismos, salvo muy escasas excepciones, la gestión de sus elementos patrimoniales y la determinación de aquellos bienes de interés cultural, considerados como tales por la administración autonómica competente, de manera que automáticamente reciben protección legislativa.

Los ayuntamientos tienen también competencias y responsabilidades sobre la gestión y conservación del patrimonio existente en sus términos municipales, a pesar de que los elementos patrimoniales ya se encuentren catalogados como B.I.C. por las administraciones autonómicas o estatal. Los ayuntamientos se consideran como instituciones básicas de intervención directa para la conservación y protección del patrimonio, estando éste bajo su responsabilidad según indica la legislación, aunque en la mayoría de las ocasiones no se haga efectiva dicha competencia municipal.

Ante esta responsabilidad, las administraciones municipales han de velar, más que por los bienes ya declarados y protegidos por otras instituciones de rango superior, por determinar y conservar los rasgos patrimoniales de mayor arraigo en las poblaciones, ya que los ayuntamientos son las administraciones que mayor relación mantienen con los intereses y expectativas culturales de sus ciudadanos, en función a la caracterización de lo que es patrimonial para ellos, que en este nivel puede ser enormemente variable según las características propias de cada población.

La inclusión o no de los elementos patrimoniales dentro de cualquiera de los niveles referidos en esta clasificación, se encuentra muy relacionado con los criterios de monumentalidad o de reconocido prestigio, que analizaremos posteriormente. Esto es evidente sobre todo en el caso de la concesión del título de Patrimonio de la Humanidad, sin embargo, el resto de las instituciones competentes para la inclusión de los elementos patrimoniales en sus correspondientes catálogos se rigen por criterios muy similares, en los que priman la grandiosidad, el prestigio y, en determinados casos la antigüedad y la estética, normalmente siempre que vayan acompañados de los primeros.

Es habitual escuchar comentarios sobre si una determinada ciudad tiene o no patrimonio. Esto sólo tiene sentido en función a los criterios de determinación de un patrimonio bajo perspectivas tradicionales de carácter monumental, ya que desde nuestro punto vista, que desarrollaremos en el siguiente epígrafe, toda población goza de un patrimonio de gran interés, independientemente de que sea monumental o no, pudiéndose

Universidad de Huelva 2009

analizar desde otras visiones que no sean estrictamente la monumental, como la simbólica-identitaria, histórica, social, etc.

Dentro de esta misma clasificación podemos incluir también, en función a los criterios de titularidad, el patrimonio perteneciente a propiedades privadas, fundamentalmente la Iglesia y los herederos de la antigua nobleza, ya que con independencia del propietario, administrativamente se podrá encontrar incluido en los catálogos de algunas de las instituciones competentes al respecto. Sin embargo, esta situación ha desembocado en la existencia de problemas de mayor o menor envergadura en cuanto a la gestión y conservación de los bienes entre estos propietarios y las instituciones públicas, responsables de la protección de los bienes culturales.

Podemos encontrar similares consideraciones referidas al *patrimonio natural*, estableciéndose una prelación, dentro de las competencias estatales y autonómicas, de los espacios naturales en función al rango de la institución que establece la protección y al propio nivel y actuaciones de conservación que requieran. Así, se establecen seis figuras que definen diferentes regímenes de protección: Parque Nacional, Parque Natural, Paraje Natural, Reserva Natural, Parque Periurbano y Reserva Natural Concertada (Bueno, 1996). Sobre estas figuras podemos encontrar otras de mayor categoría institucional declaradas por la UNESCO, dentro del programa Hombre y Biosfera desarrollado desde 1970, entre las que destacan los Sitios Naturales del Patrimonio Mundial, las Reservas de la Biosfera, las Zonas Húmedas de Importancia Internacional y los Paisajes Culturales. Éste último se entiende, básicamente, en función a la interrelación entre la acción humana y su entorno natural durante largos periodos de tiempo, por lo cual, el éxito de su conservación depende del mantenimiento integral de esos vínculos históricos (Palenzuela, Cobacho y Guzmán, 2000).

II.2.2. Clasificación en función a la grandiosidad y prestigio de los elementos patrimoniales.

Al hacer esta nueva clasificación podemos hablar, en base a lo expresado en la literatura científica y en la propia legislación, de patrimonio monumental y no monumental. Los criterios para incluir a los elementos patrimoniales dentro de uno u otro grupo ha sido fuente de nutridas críticas.

¿Cuándo un elemento patrimonial es considerado monumental? Tradicionalmente se hace referencia con este término a aquellos elementos patrimoniales inmuebles de reconocido prestigio, de grandes dimensiones, probada

Universidad de Huelva 2009

antigüedad y de buena calidad constructiva y estética, normalmente asociados a la arquitectura o a grandes esculturas de carácter honorífico.

Sin embargo este criterio de monumentalidad puede modificarse, desde perspectivas críticas, dirigiéndose a aspectos de mayor relevancia social, de forma que se consideren como monumentales aquellos elementos culturales de mayor representación social, que habitualmente no suelen coincidir con los tradicionalmente considerados monumentos. A pesar de ello, la concepción primordial de este tipo de patrimonio es la tradicional, asociada a edificios o elementos escultóricos de gran tamaño y reconocido prestigio y/o antigüedad dentro del ámbito internacional.

Para Gombrich (1989) la determinación de lo monumental se basa en la puesta en relación del pasado con el futuro, es decir, para este autor, la verdadera esencia de un monumento es que se destine a las futuras generaciones, con el fin de conservar despierta la memoria, para lo cual ha de realizarse con materiales apropiados, habitualmente de carácter noble, que puedan resistir el paso del tiempo y otro tipo de embates de carácter social.

El *patrimonio monumental*, desde el punto de vista de su análisis, según ya vimos en el apartado anterior, se encuentra muy relacionado con el artístico, ya que ha sido la Historia del Arte la disciplina que más se ha dedicado al estudio de estos elementos, a pesar de que en ocasiones, también la Arqueología ha aportado importantes hallazgos, así como el análisis de éstos.

Este patrimonio ha formado parte tradicionalmente de las estructuras urbanas, habiéndose construido habitualmente con finalidades propagandísticas, para mostrar el poder y la majestuosidad de determinados estados o grupos sociales, considerándose en la actualidad, como símbolos de las ciudades y, en muchas ocasiones, convirtiéndose en reclamo turístico con aprovechamiento económico. Estas son algunas de las razones por las que la visión monumentalista del patrimonio sigue teniendo una importante consideración en el seno de nuestra sociedad.

La concepción monumentalista que se ha venido observando carece de un sentido social, es más de corte elitista, ya que no es representativa de los componentes populares de las sociedades, sino que es una manifestación de los aspectos político-administrativos más relacionados con los estamentos privilegiados de la sociedad. En este mismo sentido, se entiende además, normalmente, desde una perspectiva más tradicional, como un elemento concreto e individual, desde su peculiar proceso constructivo-evolutivo, ajeno a los referentes más abiertos, globalistas y complejos que actualmente caracterizan a los elementos patrimoniales, en función a las aportaciones culturales que realiza a una comunidad dentro de su carácter identitario desde una perspectiva social (López García, 1998).

Universidad de Huelva 2009

Junto a esto, también se ha hecho traslación de esta visión monumental a referentes del *patrimonio natural*, habiéndose declarado, con estos mismos criterios, determinados espacios como monumentos naturales protegidos[30].

II.2.3. Clasificación en función a los criterios jurídico-administrativos del patrimonio.

Las referencias patrimoniales que se estructuran en función a su caracterización jurídico-administrativa son contempladas en las diferentes legislaciones referidas a la gestión del patrimonio, en función, en este caso, a sus aspectos físicos o de movilidad básicamente, pudiéndose clasificar así como patrimonio mueble o inmueble. En la Ley de Patrimonio Histórico Español de 1985 se ha mantenido esta tipificación, apareciendo la división entre bienes muebles e inmuebles y, dependiendo de su localización, urbanos o rurales.

Por lo que respecta a los bienes muebles, el corpus legislativo, incluso a nivel internacional, desarrolla un tratamiento muy superficial y siempre al amparo del análisis de los bienes inmuebles, recibiendo una consideración secundaria en relación a éste. De esta forma, no se establece una definición ni una normativa para la clasificación o reconocimiento del patrimonio mueble, aunque se especifica, en el caso de la L.P.H.E., la necesidad imperiosa de confeccionar un Inventario General de Bienes Muebles del Patrimonio Histórico Español, con todos aquéllos que tengan una singular relevancia, no estableciéndose cuáles son los criterios para efectuar esta determinación.

Es posible que los propios legisladores llegaran a la conclusión de que no se cuenta con la suficiente información para el desarrollo de una gestión administrativa apropiada de este modelo patrimonial, por lo que debieron preferir guardar silencio hasta la constitución de este inventario, que en el caso andaluz se encuentra en avanzado estado de elaboración, debido, básicamente, a la labor del Instituto Andaluz de Patrimonio (García Gutiérrez, 1998a).[31]

Por otro lado, en la referida Ley de Patrimonio Histórico Español, se considera patrimonio inmueble aquellos elementos *consustanciales con los edificios, que forman parte de los mismos o de su entorno, o lo hayan formado, aunque en el caso de poder ser separados constituyan un todo perfecto de fácil aplicación a otras construcciones o a usos distintos del suyo original, cualquiera que sea la materia de que estén formados y aunque*

[30] Ley 4/1989, de 27 de marzo, de Conservación de los Espacios Naturales y de la Flora y Fauna Silvestres. Artículo 21.1.
[31] http://www.iaph.junta-andalucia.es

Universidad de Huelva 2009

su separación no perjudique visiblemente el mérito histórico o artístico del inmueble al que están adheridos.

Si en un pasado no muy lejano, la conservación del patrimonio inmueble se centró en el monumento aislado, considerado como elemento singular de gran representatividad cultural, en la actualidad, esta visión se ha trasladado a los conjuntos construidos o a los ámbitos histórico-culturales de escala territorial de mayor o menor amplitud y que no adquieren significado sin el conocimiento y valoración de los elementos patrimoniales muebles asociados.

En este tipo de manifestación patrimonial se ve la relación existente con la anterior, en función a la monumentalidad, ya que el *patrimonio monumental*, en su aspecto arquitectónico fundamentalmente, es el referente básico para la determinación del patrimonio inmueble.

Es en el *Congreso sobre Patrimonio Arquitectónico Europeo*, celebrado en Amsterdam en 1975, donde, a pesar de que se siguieron en sus sesiones perspectivas de trabajo de corte monumentalista, se producen interesantes avances, determinándose las primeras necesidades y actuaciones de cooperación internacional en pro de la protección, conservación y difusión del *patrimonio arquitectónico europeo* como nexo de unión entre los pueblos.

Fue en 1976, en la *Resolución Relativa a la Adopción de los Sistemas Legislativos y Reglamentarios a los Requisitos de la Conservación Integrada del Patrimonio Arquitectónico*, cuando se considera seriamente la idea, ya esbozada en 1966[32], de que el *patrimonio arquitectónico* es algo más que el propio edificio, extendiéndose esta consideración patrimonial a su entorno, entendiéndose en un primer momento como un elemento de protección hacia el monumento y que finalmente llegaría a verse como una parte básica del significado global de un inmueble.

En esta línea, el *Convenio para la Salvaguardia del Patrimonio Arquitectónico de Europa* de 1985 considera la integración de tres tipos de bienes inmuebles: monumentos, conjuntos arquitectónicos y sitios.

Por *monumentos* se entienden todos los edificios y estructuras de destacado interés histórico, arqueológico, artístico, científico, social o técnico, incluyendo sus instalaciones y los accesorios decorativos que sean parte integrante de los mismos.

Los *conjuntos arquitectónicos*, por su parte, son agrupaciones homogéneas de construcciones urbanas o rurales que destaquen por su interés histórico, arqueológico,

[32] *Resolución Relativa a la Reanimación de Monumentos.*

Universidad de Huelva 2009

artístico, científico, social o técnico, y que sean suficientemente coherentes para ser objeto de una delimitación topográfica.

Finalmente, los *sitios* se consideran obras combinadas del hombre y la naturaleza, parcialmente construidas y que constituyen espacios suficientemente característicos y homogéneos para delimitarse topográficamente y que tengan un destacado interés histórico, arqueológico, artístico, científico, social o técnico.

Sin embargo, en la legislación española se puede comprobar como esta clasificación alcanza una mayor complejización, a efectos administrativos, en relación con la protección y, fundamentalmente, gestión del patrimonio de carácter inmueble.

Así, partiendo de este convenio europeo de 1985, respecto a los bienes inmuebles, la Ley de Patrimonio Histórico Español articula una organización muy similar pero con algunas precisiones, en función a las características legales relacionadas con los procesos de protección del patrimonio que plantean las administraciones competentes. En este caso, esta modalidad patrimonial se estructura en monumentos históricos, jardines históricos, sitios históricos y zonas arqueológicas, todos ellos considerados dentro de la figura de Bien de Interés Cultural (BIC), siempre en función de las características de los elementos patrimoniales. Es evidente, en esta clasificación, la primacía de la concepción histórica de lo patrimonial, basándose en la determinación de antigüedad, a pesar de que se planteen referencias hacia el medioambiente o lo estético.

De esta forma, la Ley de Patrimonio Histórico Español estipula los diferentes elementos patrimoniales con la finalidad de desarrollar de forma más eficaz los procedimientos para su protección, concretándose en los siguientes ámbitos y aspectos:

- *Monumentos históricos*. Bienes inmuebles que constituyen realizaciones arquitectónicas o de ingeniería, u obras de escultura colosal siempre que tengan interés histórico, artístico, científico o social.
- *Jardín histórico*. Espacio delimitado, producto de la ordenación por el hombre de elementos naturales, a veces complementado con estructuras de fábrica, y estimado de interés en función de su origen o pasado histórico o de sus valores estéticos, sensoriales o botánicos.
- *Conjunto histórico*. Agrupación de bienes inmuebles que forman una unidad de asentamiento, continua o dispersa, condicionada por una estructura física representativa de la evolución de una comunidad humana por ser testimonio de su cultura o constituir un valor de uso y disfrute para la colectividad. Asimismo, es conjunto histórico cualquier núcleo individualizado de inmuebles

Universidad de Huelva 2009

comprendidos en una unidad superior de población que reúna esas mismas características y pueda ser claramente delimitado.

- *Sitio histórico* es el lugar o paraje natural vinculado a acontecimientos o recuerdos del pasado, a tradiciones populares, creaciones culturales o de la naturaleza y a obras del hombre, que posean valor histórico, etnológico, paleontológico o antropológico.
- *Zona arqueológica*. Lugar o paraje natural donde existen bienes muebles o inmuebles susceptibles de ser estudiados con metodología arqueológica, hayan sido o no extraídos y tanto si se encuentran en la superficie, en el subsuelo o bajo las aguas territoriales españolas.

Como se puede comprobar, esta clasificación de bienes inmuebles está muy centrada en los referentes patrimoniales de carácter monumental, excepcional y/o de reconocida antigüedad, ya que en su totalidad aparecen vinculados a hitos o estructuras históricas de marcada relevancia en función a estos criterios. La razón de que éste sea el principal referente patrimonial que se desarrolla en esta legislación posiblemente haya que buscarla en una visión de corte monumentalista, anteriormente ya referida, por parte de los legisladores y en el caso de que se salga en algún momento de esta perspectiva lo hace a favor de elementos de suficiente antigüedad, comprobada a través de la Arqueología.

En la categoría de monumento tienen ahora cabida tanto las grandes obras edilicias tradicionalmente consideradas como patrimoniales (catedrales, iglesias, castillos,...) como obras de ingeniería (puentes, presas, puertos, fábricas, almacenes, maquinaria industrial...) de interés científico, técnico o social, en función a la nueva conceptualización del elemento patrimonial, a lo que habría que unir las obras de escultura colosal, que también gozan de esta consideración monumental, así como nuevas manifestaciones patrimoniales, cuyo mejor ejemplo pueden ser los *Toros de Osborne*, con una implicación social mucho más pronunciada que la gran mayoría de las reconocidas esculturas monumentales más tradicionales.

El jardín histórico es una muestra clara de una consideración mas abierta y globalizadora del hecho patrimonial, incluyéndose en esta consideración aquellos espacios que sin ser elementos monumentales o de gran antigüedad, sí tienen tradicionalmente un reconocimiento social. La consideración patrimonial de estos espacios se realiza, según se explica, en base a determinadas características *estéticas, sensoriales o botánicas*, es decir, entran en juego otros aspectos más subjetivos a tener en cuenta, como pueden ser los sentimientos de una población en relación a un determinado lugar significativo para ella.

Universidad de Huelva 2009

La inclusión del sitio histórico podría llegar a entrar en colisión conceptual con la figura de jardín histórico y con la de monumento, ya que el primero hace referencia a todos aquellos espacios vinculados a acontecimientos del pasado de corte histórico, etnológico, paleontológico o antropológico. Esta perspectiva tan amplia del sitio histórico puede llegar a convertirlo en aglutinador de todas las demás clasificaciones ya que hace referencia a todo el producto humano en un determinado espacio y tiempo.

Lo mismo sucede con el conjunto histórico y la zona arqueológica, que pueden coincidir plenamente, salvo por la consideración de que el conjunto histórico se compone exclusivamente de bienes inmuebles y el arqueológico incluye aquellos elementos muebles que se circunscriben dentro del bien inmueble desde una perspectiva aglutinadora. Tal diferenciación, junto a la de que la zona arqueológica es la susceptible de ser investigada por esta disciplina y, aparentemente, el conjunto histórico no, parece totalmente fuera de lugar en una legislación que por otro lado plantea un concepto de patrimonio de carácter más global y abierto.

Al mismo tiempo, tanto el conjunto histórico como la zona arqueológica pueden integrarse, de la misma forma que hemos visto en los casos anteriores, dentro de la clasificación de sitios históricos, ante la amplitud conceptual de este término.

La Ley de Patrimonio Histórico Andaluz realiza una clasificación de tipología patrimonial muy semejante al caso anterior, también basándose en la doble visión gestionadora y proteccionista, incluyéndose, en esta ocasión, algunos matices íntimamente relacionados con las disciplinas que tienen como objeto de estudio el propio patrimonio, asumiendo, además, de forma clara, algunas consideraciones de corte interdisciplinar.

- *Monumento histórico*. Edificios y estructuras de relevante interés histórico, arqueológico, artístico, etnológico, científico, social o técnico, con inclusión de los muebles, instalaciones y accesorios que expresamente se señalen. Esto implica una idea de contextualización de los elementos, considerándose la irracionalidad de clasificar un elemento patrimonial en mueble o inmueble por su aspecto físico, sin contar con aquello que le rodea.
- *Conjuntos históricos*. Agrupaciones homogéneas de construcciones urbanas o rurales que sobresalgan por su interés histórico, arqueológico, artístico, científico, social o técnico, con coherencia suficiente para constituir unidades susceptibles de clara delimitación. En este punto se añade algo más, esa contextualización ha de ser significativa, para poder ser claramente diferenciable del resto, con significado propio.

Universidad de Huelva 2009

- *Jardines históricos*. Jardines de destacado interés por razón de su origen, su historia o sus valores estéticos, sensoriales o botánicos.
- *Sitios históricos*. Lugares susceptibles de delimitación espacial unitaria, que tengan un interés destacado bajo el aspecto histórico, arqueológico, artístico, científico, social o técnico.
- *Zonas arqueológicas*. Espacios claramente delimitados, en los que se haya comprobado la existencia de restos arqueológicos de interés relevante.
- *Lugares de interés etnológico*. Parajes naturales, construcciones o instalaciones vinculadas a formas de vida, cultura y actividades tradicionales del pueblo andaluz, que merezcan ser preservados por su valor etnológico.

En ambas ocasiones la concepción de los elementos patrimoniales se relaciona, en varios de los casos, con el entorno que le rodea, de forma que la protección no sólo incluye a estos propios elementos o monumentos en sí mismos sino que además se extiende al espacio y edificaciones que los rodean, de forma que la protección se hace más efectiva y se amplía el concepto de patrimonio inmueble a su contexto histórico-espacial, dando además una significación más coherente al conjunto (Castillo, 1997).

La ley andaluza destaca de forma relevante la inclusión de un nuevo componente dentro del patrimonio inmueble, *lugares de interés etnológico*, que si bien nos parece interesante por su carácter más abierto y globalizador, desde la propia perspectiva etnológica, podría concebirse de forma que los elementos incluidos dentro de esta nueva categoría patrimonial coincidieran plenamente con las manifestaciones recogidas en la categoría de *sitios históricos*, ya planteada también en la L.P.H.E., por la propia definición que de éste se hace en ambas marcos legislativos.

Podemos comprobar cómo todo lo expuesto hasta ahora en este apartado hace referencia a la interrelación existente entre patrimonio inmueble y patrimonio mueble, en lo que parece ser un intento de ampliar la protección del hecho patrimonial no sólo a elementos aislados sino a referentes sociales contextualizados espacial y temporalmente consideración que se desprende del tratamiento que sobre este tema realiza la propia ley de Patrimonio Histórico de Andalucía, complementado por lo expuesto en el *Reglamento de Protección y Fomento del Patrimonio Histórico de Andalucía*[33] donde se realiza en este sentido un tratamiento más intensivo y complejo.

[33] Decreto 19/1995, de 7 de febrero, por el que se aprueba el reglamento de Protección y Fomento del Patrimonio Histórico de Andalucía (BOJA del 17 de marzo de 1995).

Universidad de Huelva 2009

Este reglamento considera que los bienes catalogados, a los efectos de protección y fomento, han de quedar adscritos a alguna de las siguientes categorías: Patrimonio Inmueble, Patrimonio Mueble (ambos ya revisados en el presente apartado), Actividades de Interés Etnológico, Patrimonio Documental y Patrimonio Bibliográfico. Vemos cómo se interrelacionan varias clasificaciones, por un lado esta misma, en función a los criterios de gestión administrativa patrimonial, junto aquella clasificación realizada en base a las disciplinas de análisis de los componentes patrimoniales, que seguidamente se trata, donde ya aparecen la Etnología, Archivística y Bibliología, incluyéndose de forma implícita y posiblemente errónea, al mezclar diferentes criterios, los aspectos arqueológicos, artísticos y tecnológicos bajo los epígrafes de inmueble y mueble.

Sin embargo, en función a todo ello, hemos de considerar que esta clasificación adquiere único sentido, si cabe, para los estrictos condicionantes administrativos quedando fuera de lugar ante lo expuesto con anterioridad, ya que bajo los parámetros de una interpretación integral carece totalmente de sentido para su comprensión social.

II. 2.4. Clasificación en función a las disciplinas de estudio de los elementos patrimoniales.

En el apartado anterior se ha podido verificar como ya en algunas ocasiones, junto al empleo de otros criterios de organización, se hacen clasificaciones en función a las disciplinas de estudio. Éstas actúan plenamente como organizadoras de la presente clasificación, elaborada normalmente en función a aquellas ciencias que investigan algunos elementos concretos del patrimonio desde una concepción academicista. Ésta es la clasificación más conocida y sobre la que se suele hacer una mayor incidencia, ya que es la que domina la propia investigación patrimonial y la que se mantiene de forma habitual como referencia científica para los planteamientos difusores que actualmente se están llevando a cabo en la inmensa mayoría de los casos.

Por lo que se refiere a esta caracterización según el marco disciplinar, en el que se desenvuelve en la actualidad el conocimiento científico, se ha provocado una parcelación y especialización exagerada de los ámbitos de investigación. Así, se ha tipificado tanto el término patrimonio en diferentes áreas de conocimiento que el mismo concepto ha perdido su propio significado.

A pesar de los actuales planteamientos cientifico-sociales, que abogan por la interdisciplinaridad entre las áreas de conocimiento como base para una comprensión más coherente y sistémica de la realidad, en el caso concreto del patrimonio se ha pasado un periodo en el que se le ha dado totalmente la espalda a esta visión, fruto de la

Universidad de Huelva 2009

especialización universitaria y de la falta de conexión entre sus diferentes áreas, que, en muchos casos, más que cooperar pretendían atribuirse exclusivamente las competencias investigadoras respecto al patrimonio.

La Convención de la UNESCO de 1970, quizás sea la que explicita con mayor pormenorización una clasificación patrimonial, que, aunque está basada en la concepción academicista, lo hace desde un punto de vista más abierto a la interdisciplinaridad, aunque sin tener una consideración integral. Así, en esta ocasión se incluye como patrimonio los siguientes elementos:

- Las colecciones y ejemplares raros de zoología, botánica, mineralogía, anatomía y los objetos de interés paleontológico.
- Los bienes relacionados con la historia, con inclusión de la historia de las ciencias y de las técnicas, la historia militar y la historia social, así como con la vida de los dirigentes, pensadores sabios y artistas nacionales y con los acontecimientos de importancia nacional.
- El producto de las excavaciones (tanto autorizadas como clandestinas) o de los descubrimientos arqueológicos.
- Los elementos procedentes de la desmembración de monumentos artísticos o históricos y de lugares de interés arqueológico.
- Antigüedades que tengan más de cien años, tales como inscripciones, monedas y sellos grabados.
- El material etnológico.
- Los bienes de interés artístico, tales como:
  - Cuadros, pinturas y dibujos hechos enteramente a mano sobre cualquier soporte y en cualquier material (con exclusión de los dibujos industriales y de los artículos manufacturados decorados a mano).
  - Producciones originales de arte estatuario y de escultura en cualquier material.
  - Grabados, estampas y litografías originales.
  - Conjuntos y montajes artísticos originales en cualquier materia.
- Manuscritos raros e incunables, libros, documentos y publicaciones antiguos, de interés especial (histórico, artístico, científico, literario, etc.) sueltos o en colecciones.
- Sellos de correos, sellos fiscales y análogos, sueltos o en colecciones.
- Archivos, incluidos los fonográficos, fotográficos y cinematograficos.
- Objetos de mobiliario que tengan más de cien años e instrumentos de música antiguos.

Universidad de Huelva 2009

Esta clasificación a pesar de estar en parte desfasada por la concepción patrimonial que subyace en ella (se da gran importancia a la antigüedad, estética y excepcionalidad como factor básico), es una de las más completas y concretas que se han realizado, lo que le otorga un gran valor, siendo la base de las clasificaciones que con posterioridad se llevarán a cabo para determinar lo patrimonial en las legislaciones de diferentes países, entre ellos España.

En el caso de la Ley de Patrimonio Histórico Español se plantea una tipología patrimonial basada en la doble subdivisión. Por un lado, se estructura mediante la ya comentada caracterización más tradicional, encaminada a su gestión, como bienes muebles o inmuebles, y, por otro lado, la otra de corte disciplinar, aparentemente en base a la presentada por la UNESCO.

La denominada clasificación disciplinar de la LPHE se encuentra parcelada en objetos de interés artístico, histórico, paleontológico, arqueológico, etnográfico, científico, técnico, documental y bibliográfico. Sin embargo en el posterior análisis pormenorizado que se incluye sobre ellos, sólo se refiere al *patrimonio arqueológico*, etnográfico, documental y bibliográfico, definiéndolos a cada uno de la siguiente forma:

- *Patrimonio arqueológico.* Bienes muebles o inmuebles de carácter histórico, susceptibles de ser estudiados con metodología arqueológica, hayan sido o no extraídos y tanto si se encuentran en la superficie o en el subsuelo, en el mar territorial o en la plataforma continental. También se consideran los elementos geológicos y paleontológicos relacionados con la historia del hombre y sus orígenes y antecedentes. Evidentemente, esa susceptibilidad de empleo de la metodología arqueológica, al ser la Arqueología una disciplina histórica, implica el hecho de que este patrimonio es de carácter histórico.
- *Patrimonio etnográfico.* Los bienes muebles o inmuebles y los acontecimientos y actividades que son o han sido expresión relevante de la cultura tradicional del pueblo español en sus aspectos materiales, sociales o espirituales. Desde este punto de vista todo este patrimonio incluiría prácticamente a todos los demás, ya que todos ellos suponen la expresión de la cultura de una determinada sociedad, como factor de identificación hacia las demás y hacia los propios integrantes de ella.
- *Patrimonio documental.* Los documentos de cualquier época generados, conservados o reunidos en el ejercicio de su función por cualquier organismo o entidad de carácter público, por las personas jurídicas en cuyo capital participe

Universidad de Huelva 2009

mayoritariamente el Estado u otras entidades públicas y por las personas privadas, físicas y jurídicas, gestoras de servicios públicos en lo relacionado con la gestión de dichos servicios. Forma igualmente parte también los documentos con una antigüedad superior a los cuarenta años, generados, conservados o reunidos en el ejercicio de sus actividades por las entidades y asociaciones de carácter político, sindical o religioso y por las entidades, fundaciones y asociaciones culturales y educativas de carácter privado. A su vez, se integran en este patrimonio los documentos con una antigüedad superior a los cien años, generados, conservados o reunidos por cualesquiera otras entidades o personas físicas. Sin embargo, la Administración se reserva el derecho de declarar patrimonial alguna documentación, que, sin cumplir los requisitos anteriormente expuestos, merezca dicha consideración.

- *Patrimonio bibliográfico.* Forman parte de éste las bibliotecas y colecciones bibliográficas de titularidad pública y las obras literarias, históricas, científicas o artísticas de carácter unitario o seriado, en escritura manuscrita o impresa, de las que no conste la existencia de al menos tres ejemplares en las bibliotecas o servicios públicos. Se presumirá que existe este número de ejemplares en el caso de obras editadas a partir de 1958. También se consideran aquí, los ejemplares producto de ediciones de películas cinematográficas, discos, fotografías, materiales audiovisuales y otros similares, cualquiera que sea su soporte material, de las que no consten al menos tres ejemplares en los servicios públicos, o uno en el caso de películas cinematográficas.

Los otros elementos que se consideraron como patrimoniales han quedado obviados (artístico, histórico, paleontológico, científico y técnico), quizás por motivos diferentes en cada caso, pero de cualquier forma ello indica una falta de rigor y aparentemente de propia determinación conceptual del patrimonio. Los referentes artísticos puede que no se hayan incluido en su análisis pormenorizado por tratarse de elementos que en una primera visión son fácilmente reconocibles, pero, sin embargo, no están libres de dificultades. Tenemos que ser conscientes de la complejidad que implica la definición del *patrimonio artístico*, ya que habitualmente puede entrar en colisión, como ha sucedido tradicionalmente y continúa sucediendo, con otras manifestaciones patrimoniales, como las arqueológicas, debiendo delimitar si su caracterización se encuentra sólo en lo estético, en lo histórico, o en ambos.

Por otro lado, la clasificación como objetos de interés histórico, posiblemente, se ha considerado demasiado amplia o como un elemento que incluye en su concepción a todos los demás, sin embargo, en la tipificación aparece con el mismo rango que los otros,

Universidad de Huelva 2009

por lo que habría que aclarar esta situación correctamente. Puede que la ley se refiera con ellos sólo a aquellos bienes patrimoniales de connotación histórica, sin implicación estética, pero con ello se incluye a otros muchos que ya se han denominado como arqueológicos, documentales o incluso también artísticos.

En lo referente a los objetos de interés paleontológico, científico y técnico sólo se han nombrado, posiblemente a causa de que los redactores de la ley los consideran interesantes pero no totalmente incluidos dentro del denominado *patrimonio histórico.*

Por lo que respecta a la Ley de Patrimonio Histórico Andaluz, en el plano disciplinar, ha seguido prácticamente al pie de la letra el modelo de la LPHE, con lo que encontramos las siguientes definiciones:

- *Patrimonio arqueológico.* A pesar de ser incluido y realizarse un intenso estudio de sus variables en cuanto a las medidas de protección, no figura una definición de este tipo de patrimonio, por lo que se supone que se ha asumido la planteada por la LPHE.
- *Patrimonio etnográfico.* Forman parte de esta manifestación patrimonial los lugares bienes y actividades que alberguen o constituyan formas relevantes de expresión de la cultura y modos de vida propios del pueblo andaluz.
- *Patrimonio bibliográfico.* Está configurado por las bibliotecas y colecciones bibliográficas de titularidad pública autonómica o local y las obras de las que no conste la existencia de al menos tres ejemplares en bibliotecas o servicios públicos, independientemente de su soporte, de su carácter unitario o seriado, de la presentación impresa, manuscrita, fotográfica, cinematográfica, fonográfica o magnética de las mismas y de la técnica utilizada para su creación o reproducción.
- *Patrimonio documental.* La LPHA, a pesar de nombrarlo y plantear algunas reflexiones sobre su protección no incluye una definición acerca de él.

De la misma forma que en la LPHE, en esta ocasión se han obviado algunos de los elementos patrimoniales que, sin duda, son de gran importancia para su determinación. Las razones deben ser las mismas que las ya citadas en el caso de la ley española.

Como se ha podido comprobar, es evidente que se ha primado una clasificación basada en las disciplinas que se encargan del análisis de las diferentes formas de presentación del patrimonio, aunque existe el problema de que algunos de los objetos de estudio pueden ser los mismos para varias de ellas.

Universidad de Huelva 2009

II. 3. EL CONCEPTO DE PATRIMONIO EN LAS DISCIPLINAS DE INVESTIGACIÓN.

Uno de los principales problemas a la hora de trabajar con el patrimonio se encuentra precisamente en su propia definición conceptual, dada la gran complejidad que implica tanto su interpretación como su clasificación, haciéndose referencia a múltiples ámbitos. Como anteriormente se ha comentado, el concepto de patrimonio ha aparecido relacionado, en la literatura científica y legislativa, a otros términos: histórico, arqueológico, artístico, etnológico, tecnológico, medioambiental, documental, holístico, etc., aplicándoseles éstos en las diversas definiciones con las que se ha pretendido determinar este concepto, en base a una mera enumeración de dichas clasificaciones.

Ha sido recientemente, a partir de la década de los ochenta, cuando se ha impuesto más el término de *patrimonio cultural* para englobar todos los anteriores, aunque con ello no se ha solucionado todavía el problema, ya que la raíz de éste no se encuentra en la terminología sino en el sentido y la concepción, más o menos abierta, que cada especialista tiene cuando se refiere al patrimonio.

De esta forma, en las páginas siguientes se va a analizar todo lo que, tanto en la legislación vigente como en la literatura científica, se refiere a los elementos patrimoniales en relación a su determinación conceptual, llegando finalmente a elaborar a manera de conclusión una definición del término desde nuestro punto de vista, así como una caracterización de los elementos constitutivos del patrimonio y sus interrelaciones en lo que podríamos denominar el sistema patrimonial.

Ya se han visto algunos ejemplos, como la de la ley de 1933 o la LPHA de 1991, claramente heredera de la anterior y de la L.P.H.E., e incluso otras legislaciones promulgadas con anterioridad, que incluyen la clasificación patrimonial como su propia definición conceptual de término, acudiendo a una tipificación disciplinar. Es decir, según esta idea, el patrimonio se define dependiendo de las disciplinas de análisis, lo que implica que los indicadores patrimoniales parten no del significado que podrían tener sus propios elementos, sino del desarrollo epistemológico de las disciplinas que los estudian.

Desde nuestro punto de vista, es más coherente la interpretación que hacen otras leyes y documentos que identifican conceptualmente el patrimonio, en base a su origen o valor (como la misma Constitución Española actual o incluso la de 1931), aportando, por otro lado, unas clasificaciones o subdivisiones que sí se basan en las disciplinas científicas.

A la hora de referirse al patrimonio habitualmente se han empleado diferentes términos que han ido evolucionando al mismo tiempo que evolucionaba su

Universidad de Huelva 2009

conceptualización. Así, se han usado términos como *antigüedades, monumentos artísticos e históricos, riqueza artística, patrimonio histórico-artístico, tesoro artístico, tesoro histórico-monumental* o *patrimonio cultural*. Con estas expresiones se ha hecho referencia, en un primer momento y primordialmente, a bienes artísticos, acercándose progresivamente a elementos arqueológicos, históricos, científicos y culturales, hasta llegar a englobar las estructuras, modos y condiciones de vida que caracterizan a una sociedad, a través de las formas en que ésta se expresa, lo que podemos denominar en un sentido globalizador *patrimonio cultural* (Alonso Ibáñez, 1991).

La denominación de *patrimonio histórico* es la comúnmente más aceptada y reconocida dentro de las clasificaciones que estamos analizando, hasta el punto de que la propia legislación al respecto se ha decantado por seguir esta línea, promulgándose las leyes bajo el título de Patrimonio Histórico Español, en el caso de la normativa estatal, como en varias de las Comunidades Autónomas (es el caso de Castilla-La Mancha o Andalucía), según la administración competente en esta materia, de la misma forma que lo ha hecho y continúa haciéndolo la mayor parte de la bibliografía científica y de divulgación (Burgos, 1998).

Este hecho parece indicar el elemento sustancial que caracteriza a todos los bienes que se engloban en esta categorización del patrimonio, estableciéndose su consideración en base a la historicidad de sus componentes (Alegre, 1994), frente a otras posturas que, analizadas posteriormente, defienden la relevancia de los aspectos artísticos, por lo que consideran la necesidad de incluir este calificativo como *patrimonio artístico* o *histórico-artístico* (Álvarez, 1989), como aparecía en los marcos legales precedentes, o los que apuestan por términos basados en la noción de cultura (*patrimonio cultural* o *histórico-artístico y cultural*), fundamentados en perspectivas más abiertas y eclécticas (Prieto, 1993). En este caso podemos incluir algunos subtipos, como el *patrimonio arqueológico* y el documental, fundamentalmente. Junto a ellos en bastantes ocasiones es imprescindible incluir dentro de esta clasificación elementos artísticos y tecnológicos del pasado, así como etnológicos, que en ocasiones se consideran arqueológicos aunque con propiedades muy particulares, básicamente diferenciándose por la metodología de análisis que se siga en cada uno de los casos.

El cambio terminológico debe ir parejo, ineludiblemente, a un cambio conceptual, ya que, de lo contrario, el resultado es únicamente la ampliación de los bienes susceptibles de ser considerados patrimoniales o protegidos. La idea básica de este planteamiento globalizador es desarrollar una consideración unitaria del patrimonio, a través de una conexión interna entre los elementos que lo componen, de forma que en su conjunto tengan significado y expliquen de forma coherente las estructuras sociales, hecho que no

Universidad de Huelva 2009

puede conseguirse mediante el análisis de las diferentes manifestaciones patrimoniales de manera aislada.

Como venimos diciendo, la complejidad que conlleva el concepto de patrimonio ha provocado grandes divergencias entre diferentes áreas de conocimiento desde hace ya bastantes años. Estos debates se han centrado fundamentalmente en determinar qué disciplina debía encargarse del análisis de las diferentes modalidades patrimoniales, y de esta forma se han ido determinando las diferentes tipologías patrimoniales, en base a cada una de las disciplinas que tenían el patrimonio como objeto de investigación. Cada una de esas disciplinas mantiene también una concepción del patrimonio que es diferente, en algunos casos de forma poco perceptible y en otros más evidente, a las de las demás áreas. Por ello parece imprescindible analizar, de una forma más pormenorizada, las concepciones que las disciplinas directamente implicadas en el análisis de los elementos patrimoniales tienen sobre el patrimonio, para finalmente plantear nuestra definición de patrimonio, según veremos en los epígrafes siguientes.

II.3.1. Arqueología.

La arqueología, tradicionalmente, ha considerado como objeto de sus procesos de investigación todos aquellos elementos que eran susceptibles de ser analizados a través de la metodología arqueológica, prospecciones o excavaciones científicas, mediante la cual se proporciona una importante información de carácter sociohistórico. Sin embargo, conviene tener presente que el método arqueológico no es más que una "técnica auxiliar" para el conocimiento histórico, como la archivística, la epigrafía, la paleografía, la paleogeografía..., no se puede caer en el error, como ha ocurrido en muchas ocasiones, de considerar que la disciplina científica arqueológica tiene un propio fin independiente de la Historia.

Así la arqueología se ha interesado, de forma habitual, por todo producto, instrumento o vestigio humano de épocas históricas, atribuyéndosele un valor por sí mismo, que constituye un documento histórico para la interpretación de la civilización a la que pertenezca. Esto ha tenido como consecuencia la consideración de los elementos patrimoniales de carácter arqueológico en función a criterios de antigüedad o excepcionalidad de los objetos.

La propia investigación científica de corte arqueológico sufrió un importante cambio, en los años setenta, en lo que se refiere a sus perspectivas epistemológicas, preocupándose más ahora por el análisis de los procesos sociales, dejando a un lado la

Universidad de Huelva 2009

tradicional visión anticuaria o monumentalista que había definido la mayor parte de los objetivos de la investigación arqueológica (Leguina y Baquedano, 2000).

Desde hace algunos decenios se planteó el problema de la necesidad de contextualizar los descubrimientos realizados, ya que a través del análisis patrimonial, usando exclusivamente la metodología de investigación propia de esta disciplina, se hacía imposible la interpretación comprensiva de los complejos procesos sociales, quedándose en muchas ocasiones en perspectivas anecdóticas sin relevancia histórica. Así, los investigadores fueron conscientes de la necesidad del análisis de otros elementos patrimoniales, a través de procedimientos arqueológicos, con un planteamiento interdisciplinar para llegar a contextualizar los descubrimientos arqueológicos, permitiéndose la comprensión de los fenómenos históricos y sociales.

En un primer momento esa contextualización se realizó mediante otras fuentes del conocimiento social, básicamente a través del análisis de documentos escritos, con disciplinas como la Archivística, la Epigrafía o la Numismática. Posteriormente se fue consciente de la necesidad de analizar el espacio en el que se desenvolvían las civilizaciones del pasado, es decir el contexto físico con el que los humanos interactuaban, por lo que disciplinas como la Geografía Física y la Geomorfología pasaron a formar parte esencial de los estudios arqueológicos (Butzer, 1989).

Ha sido ya mucho más recientemente cuando se entendió que ese marco físico, junto con el social formaban un mismo patrimonio, que había de analizarse de forma integrada, con lo que se comenzó a trabajar en base al denominado, a partir de este momento, *patrimonio integral*, por lo que su estudio significó el desarrollo de una especialización de los análisis arqueológicos, que se dio en llamar Arqueología del Paisaje, ya que el ser humano no sólo vive en el entorno, sino que crea su propio entorno para vivir (Criado, 1996).

Así, la Arqueología del Paisaje se entiende como una estrategia de investigación que pretende reconstruir e interpretar los paisajes arqueológicos a partir de los objetos que lo concretan. Desde nuestra perspectiva, ésta es la línea que debe suponer la base de todo análisis arqueológico para que los procesos de interpretación histórico-sociales sean coherentes y significativos, entendiéndose como la inclusión de la práctica arqueológica dentro de las coordenadas espaciales.

Desde una visión muy similar, Querol y Martínez (1996) definen la Arqueología como la ciencia responsable de la reconstrucción o representación de las culturas del pasado, a través del análisis de sus restos, basándose en la asociación, observación, ya sea directa o indirecta, e interpretación de datos, en función de las estructuras ambientales, humanas y no humanas.

Universidad de Huelva 2009

El tratamiento científico y elitista que ha dirigido mayoritariamente las líneas de trabajo dentro de la disciplina arqueológica había producido un alejamiento total de la sociedad respecto a las investigaciones realizadas en este campo, distanciamiento que en gran parte todavía se mantiene. Actualmente se está intentando corregir por parte de diversos colectivos profesionales que consideran que el único sentido de los estudios arqueológicos radica en su difusión social. Ello provoca otro cambio de carácter epistemológico, de la misma índole que el anterior, que, en esta ocasión, atañe al sentido y fines de la disciplina, que hoy día se está viendo abocada a centrar sus actuaciones en el trabajo relativo a los procesos de conservación del patrimonio como referente cultural, atendiendo a las demandas que en este sentido está realizando la sociedad.

A pesar de todas estas cuestiones, tanto en la bibliografía como en la legislación de referencia, se determina el *patrimonio arqueológico*, fundamentándose en una perspectiva disciplinaria, como aquellos elementos investigados en base a la metodología arqueológica, junto a una consideración historicista que prima la antigüedad, estableciéndose así también como aquellos objetos, estructuras o materiales en general producidos por el hombre y sus actividades que tengan más de 100 años (McManamon, 1999).

El *Convenio Cultural Europeo para la protección del Patrimonio Arqueológico*, celebrado en Londres en 1969 y revisado en La Valette en 1992, define *el patrimonio arqueológico* (empleando concretamente el término de bienes arqueológicos) como una fuente para la memoria colectiva y un instrumento de análisis histórico-científico, cuya salvaguardia y estudio permite volver a trazar el desarrollo de la Historia de la Humanidad y su relación con el entorno natural y cuyas principales fuentes de información son las excavaciones, descubrimientos y otros métodos de investigación relativos a la humanidad y su entorno (Moreno, F. 1999).

Se incluyen dentro de dicho patrimonio todas las estructuras, construcciones, conjuntos arquitectónicos, sitios, objetos muebles, monumentos, así como su contexto, ya estén situados sobre la tierra o bajo el agua, haciéndose especial mención al *patrimonio arqueológico* de carácter urbano por su mayor problemática conservacionista. En este sentido es evidente la relación existente entre estas manifestaciones del *patrimonio arqueológico* y el *arquitectónico*, que habitualmente se considera como parte integrante del *patrimonio artístico*. Así, muchos de estos elementos también pueden ser considerados patrimonio desde la perspectiva de la Historia del Arte o la Etnología.

Según Ruiz Zapatero (1998), el *sitio arqueológico*, como referente patrimonial, debe entenderse dentro de una definición amplia, de manera que en una acepción general debemos entender como tal todos aquellos espacios construidos y ocupados en el pasado y que ya no lo son , tanto si han sido excavados como si se trata de algunos restos en pie

Universidad de Huelva 2009

todavía. De igual forma, indica que estos *sitios* se caracterizan por varios factores: no suelen ser visibles; por ello habitualmente no resultan inteligibles por sí mismos debido a su condición fragmentaria, incompleta y pretérita, lo que requiere la aportación de información para ser comprendidos; y cada sitio arqueológico es único y excepcional, aunque se trate de asimilarlos a modelos ya conocidos.

Sin duda, según lo visto hasta el momento, el motivo de la valoración del *patrimonio arqueológico* se basa en un criterio de antigüedad, en función a los elementos que lo componen, acreditada por la propia disciplina, o, en muchos casos, por la excepcionalidad de los elementos patrimoniales, aunque normalmente relacionados con ese primer criterio.

Dicha visión se completa en la actualidad con aquellas líneas de investigación arqueológica que tienen entre sus campos de actuación el *patrimonio tecnológico*, especialidad científica que ha recibido también la denominación de *arqueología industrial*, *patrimonio industrial* o incluso arquitectura industrial (Sobrino, 1996), a pesar de que en los últimos años se discuta sobre las competencias de la Arqueología y de la aplicación de su metodología en este ámbito. Por ello, en el presente estudio vamos a darle una mayor consideración, otorgándole una clasificación particular como *patrimonio tecnológico* por las particularidades tan específicas que posee.

El *patrimonio tecnológico* ha sido objeto de estudio de la Arqueología, prácticamente desde que se empieza a investigar este aspecto patrimonial a principios de la década de los sesenta en el ámbito anglosajón (Piña, Santiago y Sobrino, 1997), hasta el punto de recibir habitualmente, como hemos dicho, la denominación de *arqueología industrial*. El *patrimonio tecnológico* es una manifestación patrimonial que ha sido considerada como tal muy recientemente, cuando la comunidad científica ha comprendido que gran parte de los elementos y restos de los primeros momentos de la producción industrial se estaban perdiendo y destruyendo, tanto por el abandono como por la acción antrópica, y que éstos, a su vez, jugaban un papel relevante para la comprensión de determinados procesos histórico-sociales que tradicionalmente habían sido obviados de forma sistemática.

Es sólo desde hace varias décadas cuando se ha empezado a considerar la importancia que la aportación de los elementos industriales pueden hacer al análisis de los fenómenos sociohistóricos, al menos desde el momento en que tienen lugar las revoluciones industriales, aunque desde luego, la tecnología es un componente que es necesario tener en cuenta en todos los periodos históricos, incluidos los preindustriales, desde la elaboración del primer instrumento manufacturado por el hombre.

Sin embargo, el hecho de que sea la Arqueología la encargada de desarrollar estas investigaciones no deja de ser algo extraño, ya que el análisis de los procesos tecnológicos

Universidad de Huelva 2009

industriales no se encuentra plenamente incluida dentro de la metodología de habitual uso por esta disciplina (caracterizada básicamente por la excavación), ya que las condiciones físicas en las que se encuentran, tanto los edificios como los materiales asociados a ellos no se corresponden con los que de forma tradicional ha investigado la Arqueología, aunque sí, en parte, en lo referente a los trabajos de prospección para la localización de estructuras y análisis de material. En este sentido, es necesario plantearse si la formación de los especialistas en este ámbito es la correcta para llegar a interpretar procesos tecnológicos, debiendo pasar quizás en este caso al análisis de las diversas ingenierías.

Sin duda, lo que sí entra en el campo de la Arqueología, y en general de la Historia, sería el análisis de los fenómenos culturales que el desarrollo tecnológico ha provocado en las sociedades. Semejante hecho implica, redundando en los planteamientos ya explicitados con anterioridad, la inevitable interrelación entre diferentes campos de investigación, haciéndose imprescindible incluso la conexión de ámbitos tan divergentes como la Historia, la Antropología, la Ingeniería o la Arquitectura, para una correcta interpretación del hecho tecnológico, y con éste del social.

A pesar de ello, la tradición, aunque como hemos visto aun escasa, ha marcado enormemente la configuración de esta línea de trabajo arqueológica, llegándose a denominar como la arqueología del siglo XXI, que permite conocer las formas de vida y de trabajo de las poblaciones durante los años en que se desarrolla la industrialización de un territorio (Fernàndez y Santacana, 1998).

Desde este punto de vista se plantea una división en función al establecimiento de un corte cronológico. La arqueología tradicional finalizaría en el comienzo de la industrialización de un determinado contexto socioespacial, momento en el que se entraría en el campo de la *arqueología industrial*, pudiéndose modificar en parte incluso la metodología de investigación, dejando más de lado la excavación (habitualmente estos elementos no se encuentran soterrados) y los paralelismos tipológicos (que carecen de sentido ante la globalización de los mercados y la existencia de medios más cómodos y eficaces de obtener esta información) para entrar en el análisis de otro tipo de documentación histórica de carácter industrial. Con esta acotación, más de carácter cronológico o analítico, hay que tener en cuenta que siempre estamos tratando de *patrimonio tecnológico* de uno u otro tipo, aunque es evidente que sus manifestaciones son de diferente intensidad (Giménez, 1999).

La *Conferencia de Granada* de 1985, incluye en su segunda resolución, una primera referencia a la *arquitectura técnica e industrial*, presentándola como otro componente más de los elementos patrimoniales, aunque en esta ocasión formando parte integrante de un concepto ampliado de *patrimonio arquitectónico*, en menosprecio

Universidad de Huelva 2009

de la concepción arqueologicista que ha dominado, prácticamente desde su inicio, este campo en España.

Sin duda, el *patrimonio tecnológico* se encuentra a caballo entre el *patrimonio histórico* (arqueológico y documental) y el *etnológico*, factor que ha planteado no pocos problemas para su determinación conceptual, llegando a ser considerado por muchos autores como un componente más dentro de las diferentes manifestaciones del *patrimonio histórico* (Jiménez, 1997), que sin duda lo es en parte, aunque tiene otras características que lo hacen más complejo, ya que la variable histórica no es el ingrediente exclusivo ni básico de este tipo de patrimonio. Esta manifestación patrimonial se encuentra constituida por bienes directamente relacionados con la producción, que son testimonio de un periodo histórico, teniendo como valor añadido que fueron protagonistas de una gran revolución social y económica, dando lugar a un cambio social que ha desembocado en la sociedad postindustrial actual (Casanelles, 1999).

En el ámbito español, esta modalidad patrimonial encuentra grandes carencias, debidas básicamente a la ausencia de inventarios globales, la falta de estudios metodológicos específicos respecto a su tratamiento, consolidación y restauración, el desinterés por analizar la memoria histórica asociada al paisaje industrial y la inexistencia de organismos o instituciones que asesoren, coordinen y den rigor a los criterios de actuación sobre este patrimonio (Sobrino, 1999).

Sin embargo, según lo comentado con anterioridad, el *patrimonio tecnológico* mantiene unas especificaciones, en función a sus características intrínsecas y a los procesos para su análisis, que le dan una identidad propia y lo definen como la manifestación y representación del desarrollo tecnológico producido por las sociedades a lo largo de su historia, como testigo de los diferentes procesos para resolver los problemas que surgen fruto de la interacción hombre/medio, y por lo tanto se convierte en un elemento definidor de los diversos periodos de desarrollo cultural.

II.3.2. Archivística.

Según expone el Consejo Internacional de Archivos, la archivística es la disciplina que trata de los aspectos teóricos y prácticos de los archivos y de su función. Así, entre sus objetivos destacan la organización y conservación de los archivos y de los documentos que contienen, con el fin de facilitar su investigación y difusión.

Universidad de Huelva 2009

En la actualidad, un concepto amplio de archivo se consolida en leyes protectoras del patrimonio y legislación de índole administrativa. Sin duda los archivos son la fuente más relevante para el conocimiento e interpretación histórico-cultural de las diferentes sociedades y por lo tanto tienen una enorme trascendencia patrimonial, que evidentemente debe ser trasmitida a toda la sociedad (Cruces, 1996).

Así, el archivo se define como el conjunto de fondos documentales que se hallan custodiados por organismos del Estado, Autonómicos, Corporaciones Oficiales, y otras personas jurídicas, para su reglamentada utilización. Se consideran como Archivos Históricos aquellos cuya documentación, en su mayor parte anterior al siglo XX, puede servir de fuente para el estudio de tiempos pretéritos, frente al resto de archivos denominados administrativos, que conservan documentos, generalmente de época actual, indispensables para el buen funcionamiento de la Administración[34].

Tal como se entiende el concepto de archivo, éste es *el conjunto orgánico de documentos, o la agrupación de varios de ellos, conservados total o parcialmente por personas públicas o privadas con fines de gestión, defensa de derechos, información, investigación y cultura. Reciben también el nombre de archivos las instituciones donde se conservan, ordenan o difunden conjuntos orgánicos de documentos*[35].

Heredia (1993) define el archivo como uno o más conjuntos de documentos, independientemente de su fecha, forma o soporte material, acumulados en un proceso natural por una persona o institución pública o privada en el transcurso de su gestión, conservados, respetando un determinado orden, para servir de testimonio e información para la persona o intitución que lo produce, para los ciudadanos o para servir de fuente histórica.

Con todo ello, consideramos que el *patrimonio documental* está constituido por toda expresión en leguaje oral o escrito, natural o codificado, recogida en cualquier tipo de soporte material, así como cualquier otra expresión gráfica (imágenes, registros sonoros...) que constituya testimonio de funciones y actividades sociales del hombre y de los grupos humanos, con exclusión de las obras de creación y de investigación editadas, y de las que por su índole, formen parte del *patrimonio bibliográfico*, así como de las expresiones aisladas de naturaleza arqueológica, artística o etnográfica. Estos documentos pueden estar reunidos o no en archivos, procedentes de instituciones públicas o privadas, asociaciones o personas individuales[36].

[34] Decreto de 24 de julio de 1947, sobre Ordenación de los Archivos y Bibliotecas y del Tesoro Histórico-Documental y Bibliográfico (BOE de 17 de agosto de 1947).
[35] Ley 1/91 de 3 de julio de Patrimonio Histórico de Andalucía.
[36] Ley 3/1984, de 9 de enero, de Archivos (BOJA del 10 de enero de 1984; BOE del 30 de enero de 1984).

Universidad de Huelva 2009

También, por lo general, se considera *patrimonio documental* los documentos con antigüedad superior a cincuenta años producidos por entidades eclesiásticas y fundaciones o asociaciones políticas, sindicales, culturales o educativas, así como los documentos con antigüedad superior a los cien años por cualquier otra entidad o persona física.

En las definiciones, anteriormente expuestas, se puede observar la importancia, dentro de las funciones básicas de un archivo, de los aspectos relacionados con la difusión de los documentos[37] custodiados en los archivos, para lo cual la organización de la información resulta imprescindible para su buen aprovechamiento y utilidad tanto para investigadores como para docentes y discentes.

El tratamiento que recibe el archivo, según explicita en teoría la legislación de referencia, es muy similar al del museo, con funciones claras de conservación, investigación y difusión de los documentos custodiados. Si los museos conservan, investigan y difunden materiales de carácter arqueológico, artístico, etnológico o tecnológico, los archivos centran esta actividad exclusivamente en documentos escritos y/o determinada obra gráfica (fotografía, audiovisuales, grabados...).

Sin embargo, esta manifestación del patrimonio es la menos valorada y sobre la que menos estudios analíticos de carácter patrimonial se han realizado, muy probablemente a causa del poco arraigo social de que goza, el poco conocimiento que de él se tiene en general y el alejamiento de este referente de la gran mayoría de la sociedad, unido al escaso valor del soporte físico en el que normalmente se encuentra, hasta el punto de que cuando el soporte es un material noble suele considerarse como *patrimonio artístico*.

A pesar de ello, su acceso está garantizado por la Constitución española de 1978, siendo además, muy posiblemente, el referente patrimonial de mayor incidencia desde el punto de vista simbólico-identitario, así como para la comprensión de los procesos históricos de las sociedades:

> *La administración del Estado garantizará el acceso de todos los ciudadanos españoles a los Archivos, Bibliotecas y Museos de titularidad estatal, sin perjuicio de las restricciones que, por razón de la conservación de los bienes en ellos custodiados o de la función de la propia institución, puedan establecerse.*[38]

[37] Entendidos como toda expresión en lenguaje natural o convencional y cualquier otra expresión gráfica, sonora o imagen, recogida en cualquier tipo de soporte material, incluso informático.
[38] Constitución 1978. Título VIII, artículo 62.

Universidad de Huelva 2009

El problema del reconocimiento social de esta modalidad patrimonial puede deberse, casi con toda seguridad, a la mayor necesidad de formación y al nivel de conocimiento previo que implica la interpretación de dichos elementos patrimoniales y a los mayores problemas de conservación que éstos conllevan, lo que provoca el alejamiento de la población, así como el menor atractivo que tienen para los ciudadanos, desde el punto de vista estético. A pesar de ello, no podemos poner en duda la relevancia de este patrimonio como elemento para la interpretación de las sociedades y, tras la adecuada interpretación, como referente identitario de las poblaciones, en función a la documentación referida a diferentes contenidos, conceptos y términos históricos, localización espacio-temporal, personajes, etc, cuyo análisis es clave para la comprensión social (Blanes y Sebastiá, 1999).

II.3.3. Historia del Arte.

El historiador del arte trabaja siempre, de forma habitual, sobre materiales a los que se les presupone un determinado valor estético, centrándose en la crítica de la obra misma y en la caracterización de la personalidad creadora y su contexto, a lo que hay que sumarle la explicación e interpretación de estas obras y de su evolución en función a unas determinadas variables temporales, factor que le aporta su carácter histórico. Todo este proceso se desarrolla en base a la documentación que posea el investigador sobre las fuentes, la técnica y todos los complejos históricos y sociológicos que la rodean y le proporcionan un significado (Lafuente, 1985; Pol, 1995).

Desde la Historia del Arte, en esta línea, la concepción del patrimonio, quizás, ha sido más retardataria, manteniéndose la consideración de un *patrimonio monumental*, en la idea de grandiosidad, estética y relevancia cronológica, dejando a un lado el planteamiento más social de representatividad de identidades y de simbolismo cultural.

Sin embargo, es evidente que las obras de arte no son entidades cerradas, sino que suponen el producto de prácticas y hechos específicos, de carácter histórico-social, por parte de grupos sociales identificables en una condiciones espaciotemporales dadas, por lo que llevan el sello de los valores y condiciones de existencia de esos grupos, representados en artistas y movimientos determinados (Wolff, 1998). Es decir, los elementos patrimoniales elaborados por estos colectivos de individuos se convierten en fuentes o documentos primarios (López Bargados, 1997) para su propio conocimiento social, caracterizando, desde perspectivas simbólicas, los condicionantes ideológicos, históricos y culturales que identifican a una sociedad.

Universidad de Huelva 2009

De igual manera, una obra llega a considerarse artística por un cierto acuerdo de una comunidad, habitualmente de expertos, en un determinado contexto sociocultural, y aquellos otros objetos que no siendo considerados artísticos pueden percibirse en un contexto artístico, en cuyo caso habría que explicitar cual es la categoría que le confiere ese carácter estético (Barragán, 1997).

Es por todo ello que coincidimos con Ávila (1998) en su visión de la Historia del Arte desde una perspectiva compleja de carácter histórico-sociológico, en la que cada fenómeno artístico posee, según García Gutiérrez (1998b), un lenguaje epistemográfico propio, tanto terminológico como conceptual, que determina sus interrelaciones dentro de la cultura visual de una sociedad determinada en un contexto espacial y temporal concreto, convirtiéndose así en un vehículo básico de expresión y comunicación de la misma. Según este autor, la denominación de lenguaje epistemográfico, identificado en primera instancia con el lenguaje documental, está cuidadosamente elegida, configurándose como un dispositivo léxico construido artificialmente para el análisis y la recuperación de información, partiendo de los más evolucionados tesauros. En definitiva, los lenguajes epistemográficos son instrumentos auxiliares de investigadores y usuarios en sus respectivas tareas de análisis y búsqueda de datos.

En este sentido las nuevas corrientes de trabajo que se están iniciando desde la Historia del Arte abordan este problema, considerándose la necesidad de desarrollar líneas de intervención patrimoniales, como un campo de trabajo objeto de esta disciplina que puede realizar importantes aportaciones al ámbito de la investigación y análisis patrimonial (García Cuetos, 1998). Por ello, en el ámbito patrimonial, la Historia del Arte tiene que ser algo más que una ciencia auxiliar, según estos autores, pasando a ser una garantía de cientificidad en los proyectos de intervención patrimonial, especialmente en la restauración, en los que, a pesar de que la visión interdisciplinar debe primar, no deben menospreciarse las posibilidades interpretativas de esta disciplina (López García, 1998).

De esta forma, dentro de la sociedad urbanizada en la que nos encontramos, según plantea Tielve (2000), a través de propuestas de carácter artístico, libres de pretensiones de eternidad y monumentalidad y cercano al compromiso con el entorno, podemos actuar en la línea de la concienciación ciudadana, de los contrastes y las ambigüedades (el esplendor y las ruinas), de la dialéctica entre lo antiguo y lo moderno, que actúan como fundamentos cohesionadores de los rasgos culturales identitarios de las sociedades contemporáneas, propiciando la interconexión entre el patrimonio y las necesidades sociales de una comunidad.

Sin embargo, a pesar de la tradición analítica y académica de la Historia del Arte, como hemos visto, encontramos que la definición de *patrimonio artístico* no está muy clara en la legislación, obviándose en la mayoría de las ocasiones, posiblemente por el

Universidad de Huelva 2009

propio hecho de que se ha considerado como algo evidente. Sin embargo no existe una delimitación clara entre el objeto de estudio de las diferentes disciplinas, entrando en colisión, como hablábamos con anterioridad, con investigaciones fundamentalmente arqueológicas o etnológicas. Es un ejemplo la gran cantidad de piezas arqueológicas, fruto de excavaciones, o etnológicas, elaboradas con técnicas y particularidades de corte tradicional, que tienen un importante valor artístico en función a sus características estilísticas y que en ocasiones se han pretendido determinar, de manera errónea desde nuestro punto de vista, con la conocida división en artes mayores y menores.

En este caso se valora básicamente los aspectos estéticos, considerándose, por supuesto, como *patrimonio artístico* algunos elementos de arte contemporáneo que no implican un carácter de antigüedad, pero sí presentan valores estilísticos con importantes referentes de prestigio y reconocimiento social.

De la misma forma hay que tener presente las intensas relaciones existentes entre el *patrimonio artístico* y el denominado en ocasiones *patrimonio arquitectónico* y, en general del inmueble, que en este estudio queda integrado como una parte más del primero, con la especificidad de que esta tipificación trata sólo de aquellos elementos edilicios o escultóricos colosales, de la misma forma que podríamos hablar de patrimonio pictórico o escultórico en general.

Es cierto que la denominación de *patrimonio arquitectónico* se ha relacionado en muchas ocasiones con el anteriormente citado *patrimonio monumental* y por ello ha gozado a veces de una mayor consideración que el resto de manifestaciones patrimoniales de la misma categorización artística, como se puede observar a través de gran cantidad de las determinaciones que se han tomado por diversos organismos tanto nacionales como internacionales.

Muy probablemente el hecho se deba a que los grandes elementos edilicios son, habitualmente, por sus propias características físicas, los que más destacan, a simple vista, dentro de todos los referentes patrimoniales, no requiriendo un alto grado de abstracción o de capacidad analítica para llegar a interpretar de forma más o menos correcta o compleja su significado social, tanto en la funcionalidad y valor cultural que tienen en la actualidad como los que tuvieron en el pasado.

Así, en el Convenio de 1985 para la Salvaguarda del Patrimonio Arquitectónico de Europa, elaborado en Granada, se entiende por este patrimonio no sólo los monumentos, conjuntos arquitectónicos o sitios que están legalmente protegidos o que tienen un interés prestigioso, sino también todos los conjuntos arquitectónicos, en medio urbano o rural, que forman una entidad coherente por la homogeneidad de su estilo o por la huella histórica de los grupos humanos que allí vivieron (Moreno, F. 1999).

Universidad de Huelva 2009

Mosquera (1994) defiende la necesidad de dar un giro a la consideración que se le ha otorgado tradicionalmente a la arquitectura en relación con el patrimonio, intuyendo una idea más avanzada que la de monumento, ante la especial riqueza y complejidad de algunos de sus manifestaciones. Es decir, algunos de los elementos arquitectónicos cuentan con entidad y significación propia siempre que se mantenga la relación continente-contenido, incluyendo además sus referentes inmateriales y el vínculo con su entorno territorial y social.

Es evidente, como ya se ha comentado, la relación de este *patrimonio artístico*, tanto de carácter mueble como inmueble, con otras manifestaciones también patrimoniales como las arqueológicas o etnológicas, fundamentalmente. Las diferencias, en este sentido, sólo pueden radicar en las diferentes metodologías de análisis que se apliquen y los objetivos socio-culturales que se pretenden alcanzar con sus estudios. Si, en uno u otro caso, los elementos patrimoniales son los mismos la diferenciación sólo se encuentra en las disciplinas encargadas de su estudio, por lo que tales divergencias no son socialmente relevantes, desde un punto de vista global del patrimonio, teniendo sólo importancia para las diversas especialidades producidas por la investigación científica, de carácter excesivamente analítico para los intereses de la sociedad.

II.3.4. Etnología.

La Antropología ha sufrido importantes reestructuraciones epistemológicas durante los últimos decenios, especialmente en cuanto a la metodología de investigación a seguir y a la consideración de su objeto de estudio (Fonseca, 1999). Si hasta hace relativamente poco tiempo esta disciplina no se había interesado, ni por otra parte se le había permitido interesarse académicamente, por los análisis patrimoniales, en relativamente poco tiempo, se ha creado un corpus de producción científica que la ha convertido en referente fundamental para el análisis e interpretación conceptual del patrimonio, aunque muy centrado aún en aspectos proteccionistas de la cultura (Prats, LL. 1997).

Rodríguez Becerra (1997) afirma que un elemento empieza a tener interés para la etnología cuando tiende a desaparecer o cuando ha perdido su funcionalidad, lanzando la alarma sobre la gran cantidad de elementos culturales, materiales e inmateriales, que se están perdiendo, siendo necesaria la rápida intervención con el objetivo de su protección. Según expone Isidoro Moreno (1991), gran parte de estos elementos culturales debieran ser analizados y protegidos mientras cumplen sus funciones sociales originales, aunque la imposibilidad material de llevar a cabo estos estudios y de realizar un inventario general de todos aquellos bienes de interés etnológico conlleva la actuación sobre aquellos en

Universidad de Huelva 2009

inminente peligro de desaparición, por lo que es imprescindible determinar prioridades de intervención.

La Etnología ha aportado importantes avances al análisis patrimonial, dada su propia configuración epistemológica, en la que se hace necesario un estudio más complejo de las sociedades. Por ello, los antropólogos plantean el concepto de *patrimonio etnológico* como una identificación entre patrimonio y cultura, atribuyéndose ellos prácticamente todas las competencias en la investigación patrimonial, ya que esta disciplina es la que trata el análisis de la cultura y el patrimonio no es otra cosa sino cultura. Desde esta visión antropológica, según Llorens Prats (1996), para que un elemento tenga la consideración de patrimonio, más allá de la pérdida de su funcionalidad, de la escasez o de la nobleza de los materiales, debe responder a tres criterios: *historia*, *inspiración creativa* y *naturaleza*, siempre que en estos elementos se encuentren definidos los rasgos identitarios de una cultura.

Con *historia*, Prats se refiere a los referentes del pasado, que marcan una dependencia unidireccional de nuestra cultura con respecto a los acontecimientos y testimonios de las sociedades pretéritas. La *inspiración creativa* representa la excepcionalidad cultural, la individualidad que trasciende y transgrede las normas de homogeneización de la sociedad. Finalmente la *naturaleza* son aquellos espacios no alterados por el hombre, no ligados al orden social. Este aspecto es el más controvertido, según ya hemos visto, por las características socioculturales de la actualidad que ha eliminado cualquier atisbo de lo que podríamos denominar naturaleza salvaje, ya que todo el planeta sufre los efectos de la antropización. Los tres referentes tienen en común un aspecto trascendente, que escapan al control humano, se encuentran más allá del orden social predominante y de sus leyes alienantes.

Sin embargo, cuando un elemento cumple alguno de estos criterios, o incluso los tres, podemos decir que es un objeto patrimonializable, pero para que finalmente llegue a convertirse en patrimonio, convirtiéndose en símbolo social ha de ser activado, es decir debe recibir un tratamiento que permita la interpretación y asunción de los símbolos que los referentes patrimoniales implican para un determinado colectivo.

Para Alberto Moreno (1996), el patrimonio es aquello que aglutina las creencias de las poblaciones, lo que las identifica. Partiendo de esta perspectiva, la Antropología es la disciplina más apropiada para el análisis patrimonial, ya que puede realizar aportaciones cualitativamente distintas y más centradas que el resto de disciplinas que ocupan las Ciencias Sociales, que si realmente son imprescindibles para determinados cometidos y análisis muy especializados, se encuentran carentes del carácter globalizador antropológico.

Universidad de Huelva 2009

La Antropología ha aportado la consideración simbólica del patrimonio, como algo más que elementos u objetos que proporcionan información sobre el pasado o presente de una sociedad. Así, los referentes patrimoniales se caracterizan básicamente por la capacidad que manifiestan para representar simbólicamente una identidad, que será difundida con la finalidad tanto de promover una imagen hacia el exterior como de proporcionar a la misma sociedad que ha creado ese patrimonio unas características identitarias propias, dándole uno u otro sentido en función de los movimientos socio-ideológicos que hayan sido aceptados en ese momento (González Alcantud, 1999).

El *patrimonio etnológico*, como ya se ha comentado, puede estar en conexión con el histórico, el tecnológico y el artístico, si lo consideramos, tal y como dice la L.P.H.E., como todo aquello que es *expresión relevante de la cultura tradicional del pueblo español en sus aspectos materiales, sociales o espirituales*. El término *relevante* es quizás el indicativo que nos debe guiar para no incluir en él todo los elementos que produce una cultura, pero, ¿quién determina lo que es o no relevante para una cultura? Esto no lo puede determinar nadie sino la propia sociedad que produce ese patrimonio. Esa sociedad puede ser múltiple, dependiendo de las diferentes caracterizaciones socioculturales que existan dentro de ella, por razón de los diversos condicionantes históricos, geográficos, económicos, etc... a los que ha sido expuesta (Vargas, 1997). Por ello, el *patrimonio etnológico* es tan diverso como diferentes grupos y características culturales existan en cada una de las sociedades, tanto en las actuales como en las pasadas.

Este patrimonio es sin duda el más dinámico y más influido por los cambios sociales que se producen en las comunidades. El origen del problema de la destrucción de la cultura está, fundamentalmente, en la modernización de las actividades económicas que hasta ahora se consideraban tradicionales (agricultura, transformación de los alimentos, ganadería, pesca, producción textil...) y que se relacionaban con determinadas festividades, creencias y actitudes populares que progresivamente se han ido perdiendo, al menos en su esencia original, a manos de una mal entendida modernidad (Leguina y Baquedano, 2000).

Así, la plasmación material de este *patrimonio etnológico* se encuentra en íntima relación con el *patrimonio arqueológico y tecnológico*, como representaciones de la cultura popular de tiempos pasados y elementos significativos que explican el cambio social, que permanecen en gran parte en las actuales tradiciones. De este modo, el *patrimonio etnológico* no debe ser contemplado como un patrimonio de segunda clase, como en algunas ocasiones ha sido tratado, a caballo entre la actualidad y el *patrimonio arqueológico* pero sin la categoría de la antigüedad de la que éste goza. Sino que debe entenderse en el sentido de la riqueza que supone la permanencia de manifestaciones de diferentes actividades y comportamientos sociales que identifican a determinadas

Universidad de Huelva 2009

comunidades y que se encuentran vivos y en la memoria colectiva de parte de algunos de sus miembros, siendo este hecho el que le da su relevancia y sobre el que se considera la necesidad de su protección y conservación para las futuras generaciones.

Desde esta consideración más globalista, como expresa Agudo (1997), cuando se habla de *patrimonio etnológico* se asocia al concepto de cultura, en el amplio sentido de la palabra, independientemente de las manifestaciones que consideremos más o menos relevantes desde esa perspectiva cultural. Así, dicho autor, plantea que la etnología es el punto de partida desde el que desarrollar una definición integral del patrimonio con su consiguiente implicación social, al margen de otras variables temporales o estéticas que también puedan confluir en aquél.

En la misma línea, podemos determinar que si consideramos el patrimonio desde una perspectiva globalista y como referente simbólico, realmente se conectaría más con el *patrimonio etnológico* que con otras manifestaciones patrimoniales de las aquí presentadas. Esta visión no abarcaría, como objeto del análisis científico, el campo del *patrimonio arqueológico*, artístico o tecnológico, aunque, por supuesto, sí mantendría relaciones con todos ellos y especialmente con éste último. Sin embargo, desde una perspectiva socialmente interpretativa, las características del análisis de las manifestaciones patrimoniales de corte etnológico se encuentran mucho más próximas a una realidad relevante para la sociedad en general. De tal forma, no se puede negar que la aportación del *patrimonio etnológico* y de la propia investigación antropológica, como se verá posteriormente, por sus propias características internas configura la estructura básica para la consideración social del patrimonio, en base a unos referentes simbólicos que caracterizan e identifican culturalmente a las sociedades.

Otro tipo de patrimonio que aparece citado en la bibliografía muy recientemente y que puede conectarse con el *patrimonio etnológico*, es el denominado patrimonio social. Este tipo es posiblemente uno de los que plantean una concepción más abierta de todos los que se han visto con anterioridad, ya que en él se trata de expresar aquellos elementos que sin tener una relevancia histórica, estética o de excepcionalidad, implican una gran significatividad dentro de la sociedad coetánea. Así son elementos muy populares y cotidianos, hasta el punto de que su cotidianidad y actualidad le dan un carácter patrimonial por su aceptación social como tal. Ejemplo de este tipo de patrimonio pueden ser las implicaciones sociales relacionadas con muy diversas manifestaciones populares que habitualmente se encuentran muy ligadas a aspectos turísticos y que pueden llegar a proporcionar un desarrollo económico de gran relevancia completamente alejados de los condicionantes académicos que dominan la concepción del patrimonio (Padró, 1996).

Universidad de Huelva 2009

II.3.5. Ciencias de la Naturaleza.

La UNESCO, en la *Convención sobre la protección del patrimonio mundial cultural y natural* celebrada en París en octubre de 1972, definió *patrimonio natural* desde una triple caracterización, primando valores científicos y estéticos, de la siguiente manera:

> *- Los monumentos naturales constituidos por formaciones físicas y biológicas o por grupos de esas formaciones que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico.*
>
> *- Las formaciones geológicas y fisiográficas y las zonas estrictamente delimitadas que constituyan el hábitat de especies animal y vegetal amenazadas, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico.*
>
> *- Los lugares naturales o las zonas naturales estrictamente delimitadas, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la ciencia, de la conservación o de la belleza natural.*[39]

En lo referente al *patrimonio natural* o *medioambiental*, los trabajos en este sentido se han centrado mayoritariamente en la perspectiva de su protección, debido al gran avance demográfico y de la industrialización, fundamentalmente, que ha puesto en peligro a gran cantidad de elementos naturales. En algunos momentos, se ha considerado que este patrimonio era aquel que se ha mantenido apartado de la acción antrópica, como completamente natural, sin embargo, los espacios que pueden tener esa consideración son enormemente escasos, ya que el hombre ha manipulado prácticamente todos los rincones de nuestro planeta.

Así, en los últimos años, se ha venido defendiendo el término de *patrimonio natural* como el *conjunto de sistemas creados por la interacción hombre-naturaleza en el devenir histórico, del que quedan excluidos los núcleos de población, y que por su perdurabilidad, autenticidad y sostenibilidad dan muestra de la compatibilidad entre aprovechamiento y protección, asociándose con las identidades de las poblaciones y constituyendo de esta forma parte de su cultura* (Palenzuela, Cobacho y Guzmán, 2000, pp. 5-6).

[39] http://www.unesco.org/whc/world_es.htm

Universidad de Huelva 2009

En realidad, cuando se hace referencia a la protección, desde luego, la acción antrópica es evidente, ya que es el hombre quien determina qué merece la pena proteger y qué no, y cómo debe llevarse a cabo esa protección, sin tener en cuenta los, más o menos continuos accidentes medioambientales que se vienen produciendo, al encontrarse esos espacios como islas, rodeados por todas partes de una gran cantidad de zonas y vertidos contaminantes, desechos del actual sistema de producción, base de nuestra economía.

En este sentido, hay que tener en cuenta que la determinación de un espacio como *patrimonio medioambiental* o *natural* es un producto social, en función a las características culturales de una sociedad que considera relevante o no la necesidad de proteger por unas determinadas causas un espacio concreto, es decir le aporta un valor social específico. Por lo tanto el hecho de promulgar leyes para conservar espacios por su riqueza natural, al igual que por su riqueza histórica, se convierte, sin duda en uno de los factores de identificación sociocultural de una sociedad.

A pesar de ello, hay que tener en cuenta que el hombre y el medio forman parte del mismo sistema (Tricart, 1987) y que las actividades que las diferentes poblaciones, tradicionalmente, han realizado en un espacio forman parte de ese sistema, lo cual implica que, en la mayoría de las ocasiones, tan perjudicial puede llegar a ser el incluir una industria en un espacio, al que se le ha dado la denominación de natural, como eliminar radicalmente aquellas actividades que se han estado llevando a cabo desde hace siglos, teniendo en cuenta que muy posiblemente esas otras actividades formen parte de otro patrimonio, habitualmente el etnológico. Ejemplo de ello son las actuaciones en el Parque Nacional de Doñana, donde tras algunos momentos de sobreprotección, se están volviendo a posibilitar las tareas tradicionales que las poblaciones del entorno realizaban en ese espacio.

II.3.6. Carácter interdisciplinar del patrimonio.

De esta manera, el *patrimonio integral* es un término que se ha acuñado en los últimos decenios, queriéndose interrelacionar diversos elementos o tipologías patrimoniales con el objetivo de posibilitar un análisis más complejo de la realidad sociohistórica a través del patrimonio. Así, se ha definido como aquellos elementos patrimoniales compuestos *tanto por la obra humana, nunca independiente de la naturaleza, como por la obra de la naturaleza, nunca, en nuestra poblada y vieja Europa, independiente de los seres humanos* (Querol y Martínez, 1996, p. 307).

Universidad de Huelva 2009

Esta concepción globalista, nacida de la mano fundamentalmente de la investigación arqueológica, se ha quedado corta a la hora de una interpretación socialmente significativa así como de su puesta en práctica en los proyectos de investigación y difusión patrimonial, debido a la gran complejidad del concepto, quedándose solamente en la relación entre la Historia, bajo una perspectiva, si se puede decir, arqueologicista, y el medio natural.

La Etnología también ha sido consciente de la necesidad de globalizar el concepto de patrimonio, aportando un nuevo adjetivo, el de holístico, sobre el que profundizaremos con posterioridad. Con ello, se ha intentado, quizás retomar la concepción integral, pero llevándolo realmente a la práctica sin perderse en la teorización, asumiéndose desde una perspectiva más divulgadora que investigadora. Desde este punto de vista se ha trabajado en el diseño de un cada vez mayor número de espacios expositivos, como la forma de que el gran público sea capaz de entender los contenidos que se intentan comunicar a través de las exposiciones y planificaciones museográficas (Martín Cáceres, 1998).

A pesar de todo ello, partiendo de una perspectiva teórica, es el término *patrimonio cultural*, el que habría, desde nuestro punto de vista, de incluir todas aquellas actividades y elementos que proporcionan los rasgos identificativos de una sociedad en sus múltiples aspectos y variantes. Tradicionalmente, y desde una visión más cerrada que la aquí defendida, este término, se ha considerado sólo como referente de las actividades humanas, definiéndose como *el conjunto de elementos fruto del acontecer histórico de una sociedad, comunidad o grupo social, mediante el cual los individuos y grupos a los que pertenecen pueden hallar elementos de su origen e identidad histórica* (Porro, 1995, p. 30).

Sin embargo, si tenemos en cuenta lo que se ha planteado en los párrafos anteriores, dentro del concepto de *patrimonio cultural* también debería incluirse el patrimonio mediombiental o natural, ya que, como hemos visto, la determinación de ese patrimonio está en manos del hombre y esa misma determinación sobre aquellos elementos que son lo suficientemente relevantes para dar lugar a la necesidad de protegerlos, de una forma más o menos estricta, es identificativo de los rasgos culturales de una sociedad determinada.

Para concluir, no estamos de acuerdo con la subdivisión o adjetivización del patrimonio en etnológico, arqueológico, monumental, etc., salvo al emplearse con fines metodológicos de corte investigativo o para su gestión administrativa, ya que todos conforman un único patrimonio que sólo tiene sentido y es interpretable socialmente desde la globalidad y sólo desde esta perspectiva se puede concebir una difusión coherente y significativa del patrimonio, a través de la implicación de proyectos

Universidad de Huelva 2009

didácticos. De ahí la pretensión de crear términos que persigan una visión global del concepto de patrimonio, pero desde nuestra perspectiva ese término debe ser el adjetivo cultural, que incluye todas las actividades y elementos que han estado y están en relación con el hombre y, como plantean Querol y Martínez (1996), ello implica la inclusión de todo el ecosistema.

II. 4. HACIA UNA VISIÓN HOLÍSTICA Y SISTÉMICA DEL PATRIMONIO COMO PROPUESTA DE CONOCIMIENTO PROFESIONAL DESEABLE.

A lo largo de las páginas presentadas en este capítulo, se ha podido comprobar la gran complejidad conceptual del término patrimonio y los muy diversos ámbitos de conocimiento que abarca, constatándose que cualquier clasificación que se pretenda hacer en relación con este tema siempre tendrá el obstáculo de manifestar un marcado carácter reduccionista.

Así podemos concretar, desde estas visiones, de una u otra manera, que el agregado de objetos que el individuo o el grupo hereda de sus ascendientes para poseerlos efectivamente y hacer de ellos el uso que más le convenga recibe la denominación de patrimonio, que no es otra cosa que la prueba evidente de la existencia de vínculos con el pasado, ante la necesidad social del hombre de experimentar una sensación reconfortante de continuidad en el tiempo y de identificación con una determinada tradición (Ballart, 1997).

Parece que en esta definición se obvian los condicionantes espaciales y/o medioambientales, lo que se denomina dimensión cultural del paisaje en la *Recomendación Relativa a la Conservación de los Sitios Culturales Integrada en las Políticas del Paisaje* de 1995, donde el patrimonio se articula como testimonio de las relaciones pasadas y presentes de los individuos con su entorno. Desde esta perspectiva se entiende la naturaleza de forma indisoluble con los elementos culturales y naturales que componen el paisaje de Europa, que coincidiría, en gran parte con la línea seguida por Querol y Martínez (1996) sobre el carácter integral del patrimonio.

Es interesante comentar como, en el *Convenio para la Salvaguarda del Patrimonio Arquitectónico* de 1985, se estipula, en su artículo 15° dedicado a la información y formación, la necesidad de *demostrar la unidad del patrimonio cultural y los vínculos que existen entre la arquitectura, las artes, las tradiciones populares y los modos de vida a nivel europeo, tanto nacionales como regionales*. En este convenio, a pesar de partir de una visión interdisciplinar, no se contempla la importancia que, para la interpretación y valoración de este *patrimonio arquitectónico*, pueden jugar otros elementos patrimoniales,

Universidad de Huelva 2009

arqueológicos o tecnológicos, así como otras manifestaciones artísticas asociadas, perdiéndose, de esta manera, toda la significación social, que una perspectiva integral u holística podría proporcionar.

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

En este punto, Llorens Prats (1997) afirma que los encargados de crear esas identidades son, en gran medida, los políticos y especialmente aquellos que están más cercanos al pueblo. Esta idea se corresponde con la propuesta planteada por Agudo (1997), quien defiende que las instituciones políticas apoyan tanto el estudio del proceso de creación de identidades como la determinación de organismos para afianzarlas con el objetivo de consolidar su posición política. Ahora bien, sería erróneo pensar que la identidad se activa únicamente a través de la creación de unas señas identitarias impuestas por los condicionantes políticos.

Así, la relevancia social del patrimonio como potenciador de las identidades culturales proporciona una notable importancia socio-política a aquellos individuos o instituciones encargadas de interpretarlo y transmitirlo a la población. Es en este punto en el que podemos encontrar problemas de carácter ético respecto a la finalidad de la comunicación de ese patrimonio, en función a las ideas y concepciones que se pretendan transmitir a través de él (Sibony, 1998). En la misma línea se expresa Lowenthal (1998b) cuando pone en duda la autentificación socio-cultural de determinados elementos patrimoniales que más que productos y testimonios de un proceso histórico que caracterizan a una sociedad parecen, y de hecho en muchos casos lo son, inventados por algunos colectivos con el objetivo de fundamentar intereses particulares, promoviendo actitudes que de otra forma carecerían de sentido, dando lugar así una deslegitimación de los referentes patrimoniales.

El Consejo de Europa, consciente de estas implicaciones sociales del patrimonio, en la *Convención de Granada* de 1985, toma conciencia del valor de éste como elemento para la formación y promoción de la identidad cultural europea. Aunque en el citado documento lo exprese exclusivamente en función al patrimonio arquitectónico, debido a la concepción a la que hemos hecho ya *repetidas* alusiones a lo largo del presente trabajo, esta visión puede hacerse claramente extensiva a todas las clasificaciones patrimoniales:

Universidad de Huelva 2009

> *Cada parte se compromete a sensibilizar al público sobre el valor de la conservación del patrimonio arquitectónico como elemento de identidad cultural y como fuente de inspiración y creatividad para las generaciones presentes y futuras.* [40]

En este mismo sentido, la *Recomendación sobre la Protección del Patrimonio Arqueológico dentro del Contexto de los Planes de Ordenación Urbana y Rural* (1989) y la *Recomendación Relativa a la Conservación de los Sitios Culturales Integrada en las Políticas de Paisaje* (1995) se desarrollan en una línea muy similar al caso anterior, donde se entiende el *patrimonio arqueológico* y los paisajes y sitios culturales, respectivamente, como elementos fundamentales para la salvaguarda de la memoria colectiva y de la común identidad cultural europea.

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

En todas las consideraciones sobre la definición del concepto de patrimonio y su aplicación social adquiere gran importancia la valoración que recibe este patrimonio por parte de la misma sociedad. Ballart (1997), propone una categorización de los valores que cabe atribuir al patrimonio en función a los contextos específicos en los que éste se desarrolle, de tal forma que considera:

a) Valor de uso. El patrimonio se valora en función a su utilidad, ya que satisface una necesidad concreta, material, de conocimiento o de deseo. A este valor puede sumársele la actual visión economicista, en la que el

[40] *Convención de Granada*. Artículo 15.

Universidad de Huelva 2009

patrimonio puede llegar a convertirse en un recurso para el desarrollo de determinadas comunidades.

b) Valor formal. Los elementos patrimoniales se aprecian por su atracción hacia los sentidos, ya sea por su valor estético o por otras cualidades sensibles, incluyendo la valoración en función a la materia de que estén hechos, ya que esta variable le proporciona una consideración u otra.

c) Valor simbólico-significativo. Los objetos patrimoniales son vehículos que relacionan pasado y presente, entre las personas que produjeron un elemento concreto y sus actuales receptores. Es decir, actúan como nexo de unión entre personas separadas por el tiempo. Desde esta visión son símbolos que atribuyen significado al pasado.

Según este autor, la valoración de los objetos patrimoniales no es siempre inherente a ellos, como el peso o la forma, sino que se trata de una cualidad añadida por las personas asociadas a éstos, que puede crecer o disminuir. Se trata de un concepto relativo sometido a los vaivenes de la percepción y del comportamiento humano, por lo que depende de los marcos de referencia intelectual, histórico, cultural y psicológico, que varían en función de las personas y los grupos que atribuyen su valor. Este valor de los elementos patrimoniales como recurso turístico, didáctico o científico no es el mismo en el contexto actual que el que se le atribuía en el momento de su construcción o elaboración.

Esta diversidad de valores funcionales puede llevar, como indican Ashworth y Howard (1999), a una conflictividad en los usos sociales de los referentes patrimoniales. Así, el empleo del patrimonio como un recurso cultural (fuente de conocimiento sociohistórico, identificador de cultura, símbolo social...) puede provocar choques con su uso como recurso económico (comercio de obras de arte, potenciador turístico, revalorización de áreas deprimidas...) e incluso con su utilización como valor político, tal como ya hemos expuesto en los párrafos precedentes (legitimador ideológico, fundamentación de movimientos nacionalistas...), factores todos ellos que inciden de nuevo en la necesidad de clarificar la concepción del patrimonio, analizar su implicación social y potenciar la formación de todos los ciudadanos, desde posturas reflexivas y críticas, en la relevancia cultural del patrimonio como un recurso social sujeto a diversas tendencias y a múltiples manipulaciones, ya sean conscientes o inconscientes.

Partiendo de todas las definiciones y consideraciones que se han expuesto con anterioridad y teniendo en cuenta las grandes carencias y ausencias de estudios teóricos

Universidad de Huelva 2009

que lo aborden en su globalidad, así como la escasez de análisis prácticos (Prats, LL. 1997), se puede plantear una definición que sintetice en lo posible lo anterior, desde una perspectiva holística, siempre respondiendo a la concepción, que ya se ha expuesto desde un principio y que ha marcado todo el análisis precedente.

Respondiendo a todo ello, desde nuestro punto de vista, podemos definir el patrimonio como *el conjunto de todos aquellos elementos que, por razón geohistórica (desde su concepción más abierta), estética y, en ocasiones, de excepcionalidad, se convierten en símbolos que configuran los referentes identitarios de las estructuras sociales, en función a unos valores mayoritariamente asumidos y legitimados por ellas, representando los aspectos culturales relevantes del pasado y del presente, articulándose, de esta forma, como fuentes básicas para el conocimiento social, a través de su interpretación desde una perspectiva holística.*

La difusión y comprensión social de estos referentes identitarios se configura fundamentalmente para la propia asunción de la identidad cultural, para su público reconocimiento externo y como factor de diferenciación entre las distintas representaciones culturales promulgadas por otras sociedades.

Desde esta misma perspectiva podemos desarrollar una estructura sistémica asociada al hecho patrimonial, en función a la constitución y evolución sociohistórica de los elementos patrimoniales. En todo el discurso que estamos presentado sobre el fenómeno patrimonial ha permanecido latente la concepción sistémica, que ya Bertalanffy en los años treinta había enunciado, en base a una caracterización holística de los componentes. Bertalanffy (1982), bajo la premisa aristotélica de que el todo es más que la suma de sus partes, entendía el concepto de sistema como un conjunto organizado de elementos que se relacionan entre ellos y con el medio. Esta visión de sistema proporcionaba un nuevo enfoque organísmico de gran interés para el desarrollo científico, desarrollando un nuevo paradigma analítico, que pronto fue exportado desde la biología, la química o la matemática a otras disciplinas como las ciencias sociales, destacando los trabajos de Boulding relacionados con el sistema económico o los ya más recientes sobre el sistema natural elaborados por Tricart (1987), así como la aproximación sistémica al análisis del medio desde una perspectiva educativa (IRES, 1991).

Como señala Mattozi (2001), los bienes culturales forman parte de sistemas, y la comprensión de su significado y valor se incrementa cuando cada uno de los objetos se vincula con otros en relaciones de sincronía, diacronía, génesis, derivación, analogía o diferencia, asumiendo así el patrimonio una dimensión sistémica para producir procesos de comprensión de los sistemas a los cuales pertenecen los bienes objeto de estudio.

Hay que partir de la realidad de que el patrimonio es un hecho, ante todo, de carácter social y como tal responde a las problemáticas asociadas a esta situación. Por ello,

Universidad de Huelva 2009

el sistema patrimonial se organiza en función a los determinantes políticos, sociales, ideológicos y económicos, encontrando su origen en las interrelaciones plenamente sociales, del hombre con el mismo hombre, y socionaturales, del hombre con el medio natural que le rodea, del que forma parte, con el que interactúa y del que extrae la gran mayoría de sus recursos. El sistema esta compuesto por una gran cantidad de elementos muy diversos, que se corresponden con todos aquellos diferentes fenómenos, tanto sociales como naturales, que entran en interacción, en función a cada uno de los núcleos que dan lugar a los proceso de cambio en los diferentes estadíos respecto a la consideración del patrimonio, es decir fases de constitución, transformación-destrucción y revalorización de las estructuras patrimoniales (lámina II.1.).

De esta forma, el patrimonio encuentra su origen más directo en los procesos antrópicos de interacción socio-natural por los que se desarrollan modelos de transformación (o de no transformación) del entorno, básicamente en relación con la obtención de recursos, la fundación de asentamientos y su evolución urbanística, la instauración de redes de infraestructuras (normalmente relacionados con esos asentamientos) y de forma más compleja el desarrollo de actividades económicas y socioartísticas, muy relacionados con procesos tecnológicos, de manifestación de poder, inquietudes intelectuales y/o artísticas, costumbres, rituales y creencias, etc... (lámina II.2.).

Todos los elementos, resultado de estos procesos de interacción, pueden llegar a adquirir un valor y una consideración que les hace distinguirse del resto, constituyéndose como referentes patrimoniales, en función a la constatación de uno o varios condicionantes de carácter sociocultural que, consciente o inconscientemente, determinan el hecho patrimonial. Estos condicionantes se definen a partir de criterios temporales (cuya premisa es la antigüedad de los elementos), estéticos (basados en la belleza), identitarios (si son elementos socialmente significativos y representativos), fetichistas (cuando el reconocimiento es producto de procesos sociales mágico-religiosos) y excepcionalistas (debido a la escasez de determinados elementos).

Estos referentes patrimoniales pueden ser objeto de procesos de cambio, transformándose o incluso destruyéndose a causa de la concurrencia de diversos condicionantes tanto de carácter social (conflictos bélicos, revoluciones, expoliaciones, desarrollo social y urbano, reutilizaciones funcionales, contaminación) como natural (fenómenos erosivos, manifestaciones sísmicas, efectos químicos y climáticos) ocurridos dentro del transcurso de unas determinadas coordenadas temporales y espaciales.

Universidad de Huelva 2009

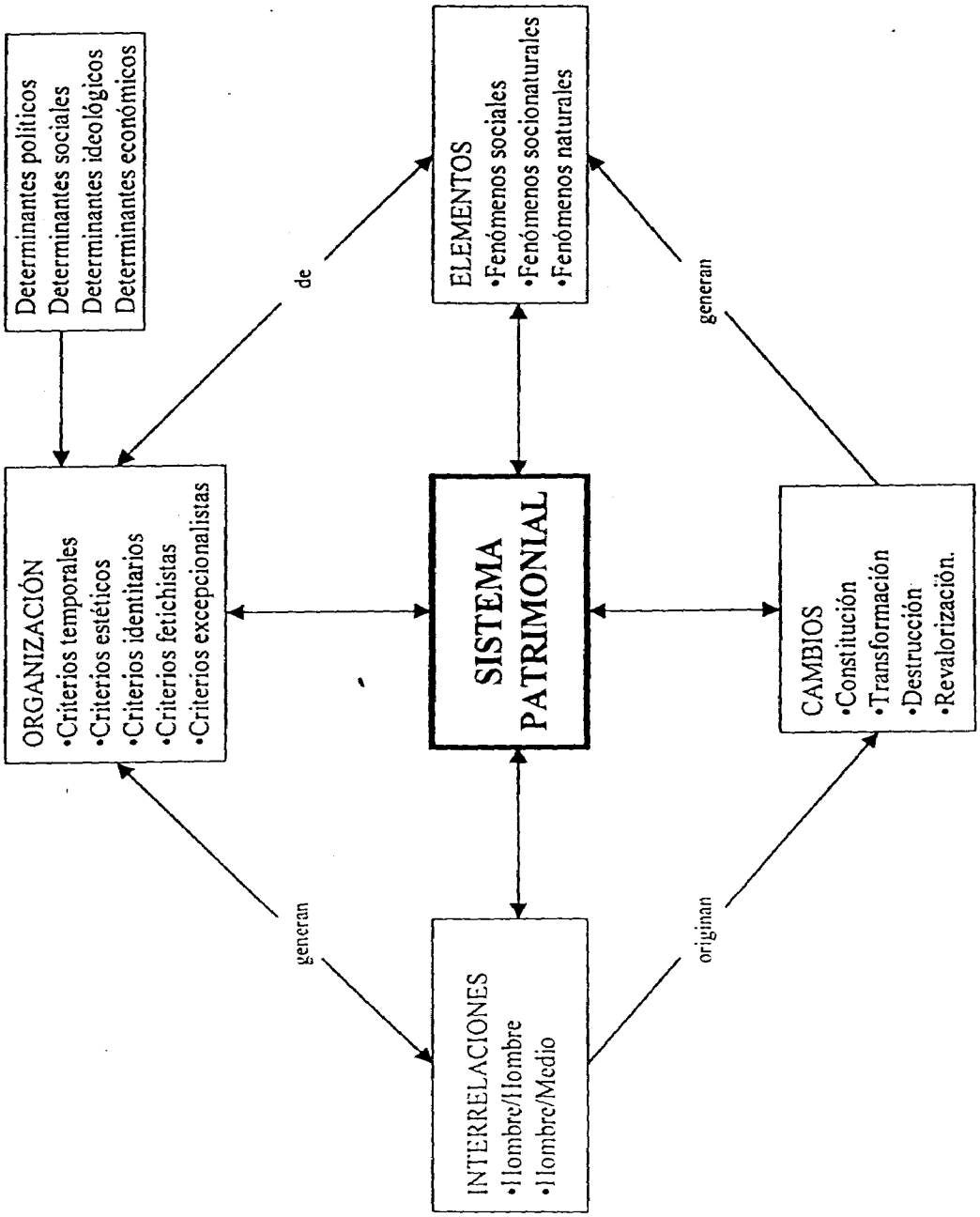


Lámina II.1. Estructura del sistema patrimonial (elaboración propia).

Universidad de Huelva 2009

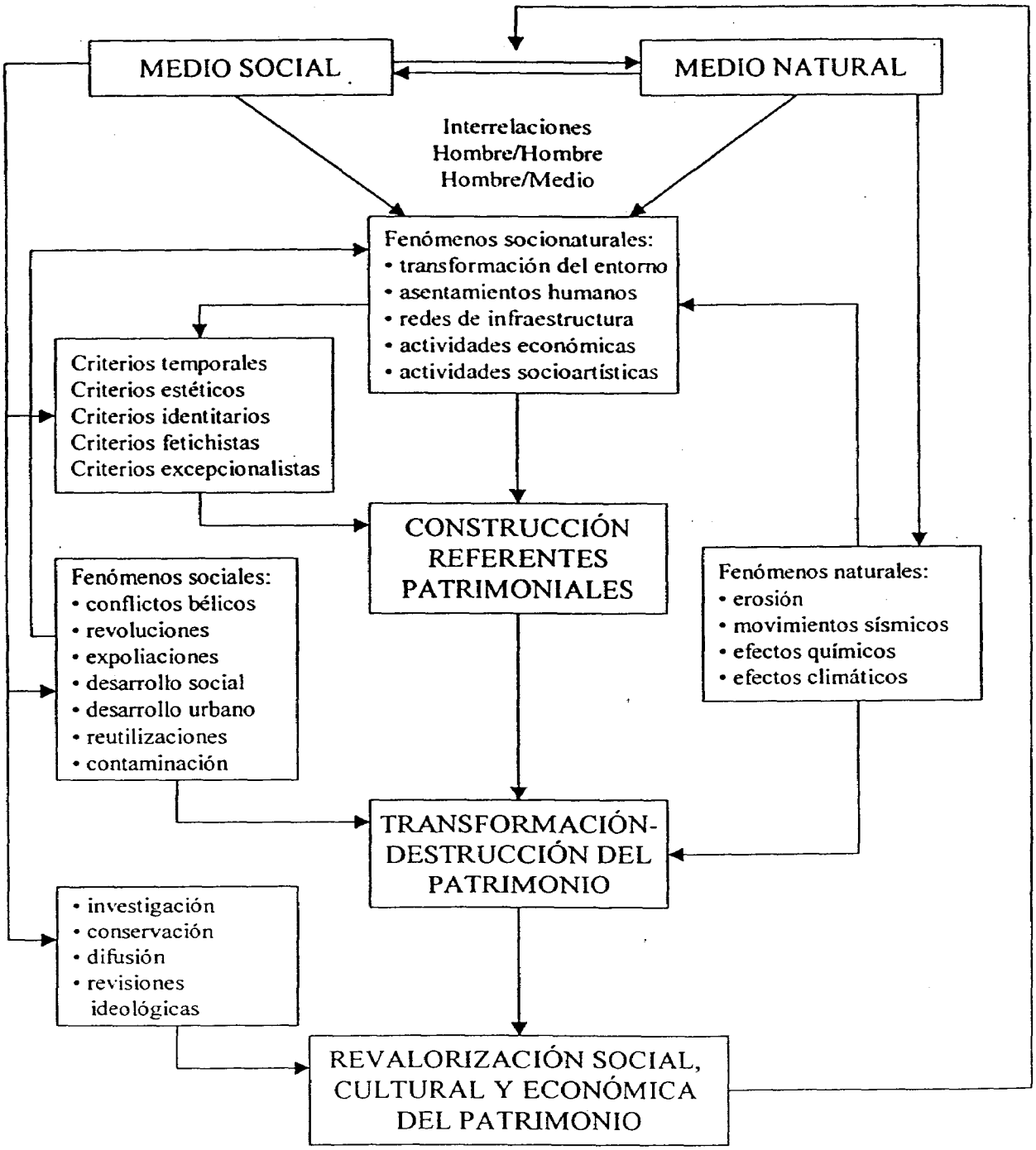


Lámina II.2. Sistema de constitución de los referentes patrimoniales (elaboración propia).

Universidad de Huelva 2009

Los referidos fenómenos de transformación pueden dar lugar a diferentes procesos de actuación social, que se concretan en la investigación, conservación y difusión sobre los elementos y acontecimientos de carácter patrimonial, siempre determinados por las diferentes revisiones ideológicas predominantes en cada momento sociohistórico. Es mediante estos últimos procesos por los que los referentes patrimoniales adquieren un último valor dentro de los ámbitos sociales, culturales y económicos, incidiendo directamente en la mejora del entorno sociocultural y natural y en las interrelaciones hombre/hombre y hombre/medio que determinarán nuevos procesos de constitución y transformación del patrimonio.

Esta revalorización del patrimonio nace desde la concepción, ya defendida con anterioridad y que en líneas posteriores aún se precisará más, de participación activa de la sociedad en los propios referentes patrimoniales de forma que se les integre en la vida social. Este carácter vital es el que desarrolla un valor verdadero al patrimonio más allá de, en palabras de Foccroulle (1995), la actividad *triste y absurda de consumir ofuscadamente monumentos, lugares y obras de arte de toda clase bajo la forma petrificada de señas culturales vacías y sin vida.*

Así, el conjunto de todas estas interrelaciones, dentro de un marco sistémico constituye nuestro actual *patrimonio cultural*, fruto de una misma realidad socionatural común, que no admite, para una interpretación y valoración socialmente significativa, la existencia diferenciada de diversos conceptos de patrimonio. Las tipologías patrimoniales sólo pueden entenderse como diferentes manifestaciones de una concepción patrimonial global, que pueden ser susceptibles de investigación especializada por cada una de las disciplinas que hemos visto ya en los apartados precedentes.

Se hace necesario profundizar en una variable trascendental de este sistema patrimonial. Los determinados intereses ideológicos de diferentes grupos sociales con influencia política y gubernamental pueden condicionar los procesos de interpretación y valoración patrimonial, dando lugar a modificaciones intencionadas de ésta en función a intereses más o menos legítimos, que pueden provocar cambios en las concepciones sobre las civilizaciones del pasado y sobre el conocimiento de sus características socioculturales que hemos conocido a través del patrimonio. Estos procesos de modificación o manipulación vienen, normalmente de la mano, de intentos de hacer legitimar socialmente determinados hechos a través de acontecimientos del pasado que otorguen sentido a sus teorías o propuestas. Así, esto puede ir desde la legitimación de un territorio como nación, hasta la justificación de determinados hechos o acciones políticas. Básicamente, dicha situación se debe, dentro de las actuales reglas de juego democráticas, a que los poderes públicos están regidos por grupos políticos de diferentes ideologías que alternan en el

Universidad de Huelva 2009

gobierno, por lo que sus actuaciones patrimoniales dependerán del modelo de sociedad que se defienda (Prats y Hernández, 1999).

De esta forma, dichos autores defienden que la actuación sobre el patrimonio no es, ni mucho menos, aséptica, ni debe encontrarse sólo en manos de expertos y técnicos, ya que es una expresión ideológica de toda una sociedad, que en función de unas determinadas posiciones politicosociales, configura unos rasgos identitarios particulares. En este sentido, la propia formación y maduración cultural y patrimoniales de la población debe concluir en una visión de conexión e integración intercultural, alejándose de posiciones excluyentes y radicalistas.

Es necesario considerar que el desarrollo de proyectos de conservación del patrimonio, fruto de la investigación científica, y la concienciación social sobre este tema, tiene, evidentemente, una implicación directa y activa en el fomento del *patrimonio cultural* y en la propia constitución de este para las generaciones futuras que puede actuar a modo de proceso de feedback dentro del sistema patrimonial.

Con todos estos datos, basándonos en la estructura elaborada bajo el marco del Proyecto de Investigación y Renovación Escolar (IRES, 1991) respecto al desarrollo de hipótesis de progresión que permitan acercarnos a la construcción del conocimiento sobre determinados conceptos relevantes, podemos desarrollar una categorización de la conceptualización del patrimonio, en función a una mayor o menor capacidad interpretativa y/o visión sistémica de sus componentes, de forma que se articule un gradiente de progresiva complejización y profundización conceptual en relación con la determinación de los referentes patrimoniales, para su tratamiento en el ámbito educativo, con el fin de que nos facilite el diseño de una propuesta de conocimiento profesional, tendiendo desde el nivel más básico de desarrollo conceptual hasta alcanzar el nivel evolutivo deseable respecto a la construcción del concepto de patrimonio.

- 1er nivel. El nivel más bajo de reflexión, desde este punto de vista, consiste en la visión *fetichista* del elemento patrimonial, llegando a poderse considerar como un hecho irreflexivo, incluso de adoración. En relación con esta forma de considerar al patrimonio encontramos algunas manifestaciones de carácter etnológico, como tradiciones populares fuertemente arraigadas en la mentalidad e ideología social de determinadas culturas.
- 2º nivel. Un segundo nivel podemos encontrar en el planteamiento de una perspectiva de corte *excepcionalista*. Es decir, los elementos patrimoniales se consideran como tales en función a su escasez y extrañeza. Cuantos menos representantes de un determinado objeto existan mayor valor patrimonial se le

Universidad de Huelva 2009

otorga. Es una visión de marcado carácter cuantitativo, que implica un estado interpretativo de análisis muy básico.

- 3er nivel. La perspectiva *monumentalista* puede marcar un nivel interpretativo superior, ya que supone un primer análisis de las características propias de las obras para recibir la consideración de patrimonial, aunque éste sea en función, simplemente a su grandiosidad o majestuosidad.

- 4° nivel. El cuarto nivel interpretativo lo denominamos como perspectiva *esteticista*, en la que el análisis de los valores artísticos y creativos determinaría la obra patrimonial. Este análisis se centra ya en el estudio de las características intrínsecas de los elementos patrimoniales, que en este caso habitualmente se realiza a partir de una concepción sincrónica.

- 5° nivel. El análisis diacrónico del patrimonio viene de la mano del quinto nivel interpretativo, la perspectiva *histórica*, donde el referente principal es la antigüedad de la obra, así como los estudios comparativos entre unos periodos y otros, teniendo como base la consideración cronológica del estudio. Podríamos encontrar ligado a este nivel la concepción de los referentes patrimoniales como elementos obsoletos, cuya funcionalidad original ha dejado de ser útil para nuestra sociedad actual. Tal visión puede llegar a ser peligrosa, pudiéndose entender el patrimonio como un conjunto de elementos inútiles, no concibiéndose la nueva funcionalidad social que los referentes patrimoniales proporcionan como potenciadores simbólicos de las identidades culturales.

- 6° nivel. Por último, el nivel interpretativo del patrimonio de mayor complejidad radica en su perspectiva *simbólico-identitaria*. En este estadio, las características interpretativas llegan a su punto más álgido, convirtiéndose el elemento patrimonial en símbolo cultural que da lugar a un sistema de representaciones identitarias de las sociedades, articulándose así como el estado de conocimiento profesional deseable desde nuestra perspectiva, el punto de referencia para el desarrollo conceptual del patrimonio de los docentes, como veremos con detenimiento en el siguiente capítulo. Este nivel implica una conciencia patrimonial crítica, tanto en lo relativo a su conservación como en lo referente a su interpretación, debido a que estos referentes identitarios tienen, al igual que todas las Ciencias Sociales y especialmente la Historia, un importante carácter subjetivo y, en base a esto, habitualmente son objeto de manipulación ideológica, ya sea de forma intencionada o no.

Universidad de Huelva 2009

Al igual que sucedía cuando hablábamos, en el capítulo precedente, de los obstáculos que pueden encontrarse para alcanzar un desarrollo profesional que consideramos deseable, también existen diversas dificultades de muy diversa índole, aunque fundamentalmente de carácter epistemológico, que impiden la construcción de un concepto de patrimonio bajo las premisas que hemos determinado en el sexto estadio evolutivo presentado en la hipótesis de progresión explicitada anteriormente.

Así, según hemos visto a lo largo de este capítulo, no existe un cuerpo epistemológico propio en relación con el patrimonio, ya que éste se configura a través de los estudios desarrollados por diversas áreas de conocimiento, que, en la mayoría de las ocasiones, lejos de actuar de forma interdisciplinar se disputan las competencias en esta materia, provocando un alto nivel de desintegración y confusión respecto a la conceptualización del hecho patrimonial.

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

A ello hay que unir la dificultad del trabajo con el patrimonio arquitectónico, habitualmente situado dentro de los núcleos de población, que suele encontrase muy descontextualizado social y funcionalmente ante el crecimiento de las ciudades y las continuas restauraciones por las que ha pasado, lo que dificulta enormemente los procesos de interpretación de esta manifestación patrimonial, a lo que hay que sumarle la poca consideración que suscita la arquitectura contemporánea. En situación similar se encuentra el patrimonio arqueológico, aunque acrecentado en algunas ocasiones por la dificultades metodológicas que implica el trabajo con él, dadas las características de este tipo de manifestación.

Por otro lado, encontramos también una consideración elitista respecto a la finalidad de las investigaciones de carácter patrimonial, vinculadas casi exclusivamente a los especialistas en las disciplinas clásicas de este ámbito de estudio (arqueólogos, historiadores, antropólogos...) y cuya difusión, en muchos casos, se ha limitado a la comunicación interna dentro de este grupo de investigadores a través de congresos o publicaciones específicas. Por diferentes motivos, la mayor parte de la sociedad se ha visto excluida de la participación directa en el patrimonio, relegándose a la comunicación unidireccional que proporcionan la mayoría de los museos, alejados de una necesaria

Universidad de Huelva 2009

planificación didáctica que haga significativa sus colecciones, obviándose así el interés social y educativo que proporcionan los referentes patrimoniales.

Sin embargo, con las nuevas tendencias económicas que ha proporcionado el desarrollo de la llamada sociedad del ocio, el patrimonio se ha incluido como un bien más dentro de los circuitos de consumo. Así, ha pasado a considerarse como un dinamizador económico de determinadas comunidades sin otras posibilidades de crecimiento que el turismo cultural o como complemento de la oferta turística. Tal situación está llegando a producir, en ocasiones, un movimiento de falsificación patrimonial, de manera que se potencia la modificación de determinados aspectos y valores patrimoniales para que estos coincidan con las expectativas, la mayoría de las veces tópicas y estereotipadas alejadas de unos referentes culturales fidedignos, que demanda el sector turístico con la única finalidad de la rentabilidad económica. En el polo opuesto al anterior, el patrimonio se considera aún en muchas ocasiones como un lastre para el desarrollo económico, al convertirse en un obstáculo ante la modernización urbanística o la ejecución de grandes obras de infraestructura, que pone en tela de juicio la conservación de "edificios viejos o ruinas" frente a la necesidad de ampliar las instalaciones y las condiciones económicas de importantes sectores económicos de la sociedad.

Al abordar en el siguiente capítulo las cuestiones relativas al patrimonio desde la perspectiva de las Ciencias Sociales completamos el marco teórico referente a la didáctica del patrimonio, centrado en la determinación del conocimiento didáctico del contenido deseable respecto a la enseñanza del patrimonio y estableciendo una hipótesis de desarrollo profesional del profesorado en este sentido, que se articula como referente analítico para los estudios empíricos posteriores.

Universidad de Huelva 2009

CAPÍTULO III.

EL PATRIMONIO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

III.1. Didáctica, difusión e interpretación del patrimonio.
III.2. El patrimonio en el ámbito de educación no formal.
III.3. El patrimonio en el ámbito de educación reglada.
    III.3.1. Hacia una pedagogía del patrimonio.
    III.3.2. Diversas experiencias en relación con la enseñanza del patrimonio.
III.4. Consideraciones sobre una didáctica del patrimonio deseable.
III.5. Hipótesis de progresión del conocimiento didáctico del contenido del profesorado respecto a la enseñanza del patrimonio.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

En el presente capítulo se elabora una síntesis del marco teórico, presentado a lo largo de los anteriores capítulos, de manera que se relacionen diversos aspectos del conocimiento profesional del profesorado, especialmente en lo referido al conocimiento didáctico del contenido, con las consideraciones respecto al patrimonio y su enseñanza. Partimos de una caracterización básica del término *didáctica del patrimonio* dentro del ámbito de investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales, así como de las relaciones que se establecen con otras nociones que pueden entrar en interrelación con ésta, aclarando las posibles confusiones terminológicas y conceptuales que pudieran plantearse en este sentido.

Posteriormente se analizan los condicionantes para el trabajo con referentes patrimoniales dentro de las ámbitos de actuación formales y no formales, estudiando diferentes experiencias en este sentido y estableciendo las características y diferencias que encontramos, en ambos casos, para el desarrollo de una didáctica del patrimonio coherente con los principios que hemos expuesto en los capítulos precedentes, lo que nos lleva a

Universidad de Huelva 2009

realizar una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado en relación con una didáctica del patrimonio deseable.

En función a esto, se elabora finalmente una hipótesis de progresión del desarrollo profesional del profesorado en tres niveles evolutivos, en función a diferentes componentes del conocimiento didáctico del contenido, producto de la interrelación entre las hipótesis propuestas en los capítulos primero y segundo, respecto al desarrollo del conocimiento profesional del profesorado en general y a la construcción de la noción de patrimonio, respectivamente. De esta manera, la hipótesis de progresión que presentamos en este capítulo se configura como un instrumento referencial del análisis para acercarnos, de una forma más objetiva, al conocimiento real que tienen los profesores en formación inicial sobre la enseñanza del patrimonio y, según nuestra consideración, a qué modelo deberían tender.

En un primer momento se defiende, continuando con la idea expuesta en los capítulos precedentes, la necesidad de elaborar un planteamiento teórico que conlleve a una práctica reflexiva en relación con la importancia del patrimonio dentro de los programas educativos. En esta línea entendemos la didáctica del patrimonio no exclusivamente desde la perspectiva de la enseñanza reglada, ya que consideramos que la difusión patrimonial, fuera de los ámbitos de enseñanza reglada, también ha de contar con una planificación y diseños didácticos que permitan el desarrollo de unos procesos educativos de carácter patrimonial que, aunque dentro de una consideración informal, sean coherentes y significativos, partiendo de un mismo concepto de interpretación del patrimonio que debe regir tanto la enseñanza reglada como la no reglada, aunque la forma de llegar a ellos sea diferente en un caso y otro.

III.1. DIDÁCTICA, DIFUSIÓN E INTERPRETACIÓN DEL PATRIMONIO.

En primer lugar, es necesario aclarar a qué nos referimos cuando hablamos de *didáctica*, *difusión* y *divulgación* del patrimonio. En la inmensa mayoría de la bibliografía científica que se ha revisado aparecen asimilados indistintamente estos términos en lo que atañe al patrimonio. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, existe una diferenciación relevante entre estos conceptos, como expresa Mattozzi (2001) al considerar que los términos, aunque no son sinónimos, deben ir de la mano, estableciéndose amplias relaciones entre ellos para otorgar sentido a un tratamiento del patrimonio de carácter social. Asensio y Pol (1999) afirman que el aula y los centros de interpretación patrimonial son dos centros de aprendizaje e instrucción diferentes, uno formal y otro informal, de

Universidad de Huelva 2009

modo que mientras en el primer ámbito la didáctica de aprendizaje emplea un marco constructivista, en el segundo caso se utiliza un marco más amplio, no necesaria y exclusivamente constructivista.

Desde nuestro punto de vista, la *difusión* o *divulgación* hace referencia, en este caso concreto, a los procesos a través de los cuales se comunican y se ponen en conocimiento los elementos patrimoniales a un conjunto de personas. Por otro lado, la didáctica consistiría en la fundamentación teórico-práctica que posibilitaría llevar a cabo *proyectos de difusión patrimonial*, de forma que se permitiera una interpretación/comprensión significativa de estos referentes patrimoniales a toda la sociedad (Cuenca y Martín, 1999).

Sin embargo, habitualmente se ha denominado *difusión del patrimonio* a aquellos procesos desarrollados en ámbitos educativos informales, desde perspectiva turísticas o de ocio en general, que en todo caso persiguen una finalidad cultural por parte de los visitantes a los centros de interpretación del patrimonio. La didáctica del patrimonio, por otra parte, se ha visto reducida casi exclusivamente a la aplicación del patrimonio dentro de unos procesos de enseñanza reglados y habitualmente centrados en la visita a elementos patrimoniales como complemento de los contenidos trabajados en el aula.

Como expone Pagès (2000c), en la Didáctica de las Ciencias Sociales domina el carácter heterogéneo y plural con respecto a su definición y conceptualización, muy probablemente a causa de la evolución sufrida por la enseñanza de las Ciencias Sociales, por la situación de la investigación en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y por la propia institucionalización académica de este Área de Conocimiento. Hernàndez Cardona (2000) entiende, desde lo que él denomina paradigma autónomo, que la Didáctica de las Ciencias Sociales es una disciplina autónoma capaz de jugar un papel importante en la construcción de las sociedades del conocimiento y postindustriales, analizando, diseñando e investigando los procesos de comprensión-conocimiento con respecto a la historia, la geografía y la sociedad y con respecto a los saberes que las ciencias históricas, geográficas y sociales aportan a su conocimiento. En la misma línea, Prats Cuevas (2000b) expone que la Didáctica de las Ciencias Sociales implica introducirse en un tipo de análisis de la realidad educativa de características peculiares, suponiendo la interrelación de un conjunto de variables, hipótesis, modelos y teorías procedentes de diversas disciplinas académicas, lo que supone un considerable esfuerzo de construcción teórica, teniendo en cuenta la evidente proyección práctica del saber, aplicable en innumerables contextos, no sólo educativos, sino también sociales y culturales.

De esta forma, podemos considerar una didáctica del patrimonio imbricada en el Área de Conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales, con características propias y

Universidad de Huelva 2009

diferenciadoras en función al contexto educativo en el que nos encontremos inmersos, ya sea de carácter formal, dentro de un proceso de enseñanza reglada, o informal. Siguiendo a Peart (1986) y Morales (1998a) encontramos una determinación de los aspectos propios de la didáctica del patrimonio para cada uno de esos ámbitos. Según estos autores, la didáctica del patrimonio, en el contexto formal, habitualmente transcurre físicamente en el aula, las condiciones están predeterminadas, la motivación suele ser externa al sujeto, los contenidos están predeterminados, organizados y secuenciados, el tiempo está preestablecido, los alumnos están agrupados por edades y el nivel de experiencias y de conocimientos es muy similar. Por otro lado, en los ámbitos no formales, el proceso se desarrolla en los centros de interpretación, parques, zoológicos, etc., hay una elección libre de las condiciones de aprendizaje, la motivación es interna al propio sujeto, los contenidos son variables, cambiantes, no soliendo estar organizados ni secuenciados (al menos académicamente), el visitante decide el tiempo que le dedica, no hay una edad determinada ni unos conocimientos o experiencias homogéneas.

Mattozzi (2001), desde una perspectiva muy similar, elabora una síntesis (cuadro III.1) en la que, de forma mucho más analítica, compara los aspectos diferenciadores entre una didáctica del patrimonio dirigida a ámbitos formales y la divulgación/difusión patrimonial para ámbitos informales, en función a las finalidades y objetivos que se persiguen, la forma de organizar las actividades, los instrumentos empleados, los tipos de actividades propuestos, los resultados esperados, los procesos evaluativos y la organización temporal. De todo ello se extrae la enorme rentabilidad formativa de la didáctica del patrimonio dentro del ámbito formal o reglado, esto no implica la descalificación o inutilidad de la divulgación del patrimonio dirigida a los ámbitos informales, sino más bien debe considerarse el interés de que ésta última comparta determinados instrumentos y aspectos reflexivos característicos de la didáctica del patrimonio en ámbitos reglados, a través de los cuales pueden encontrarse soluciones eficaces a los frecuentes problemas de comunicación divulgativa.

Hay que tener presente que, en uno u otro caso, a través del patrimonio, los elementos identitarios de la cultura, entre ellos los referentes históricos, se personifican en objetos tangibles, a los que el hombre común puede dirigirse de forma espontánea y natural porque pertenecen al mundo de lo sensible. Sin embargo, en tanto que, en muchos casos, son objetos no actuales y de complejo análisis, éstos poseen mensajes en cierta forma codificados y de gran abstracción, que pueden aportar conocimientos, experiencias y valores, pero que para poder ser descifrados se hace necesario un aprendizaje específico que permita su interpretación, mediante el conocimiento de diversos contenidos aportados por las disciplinas científicas que tienen como objetivo el análisis patrimonial (Ballart, 1997).

Universidad de Huelva 2009

En cualquier caso, se requiere una actuación sobre los elementos patrimoniales de forma que se permita una *interpretación social* de sus significados culturales, y esto sólo puede lograrse a través del diseño de proyectos de difusión e investigación patrimonial de carácter didáctico y, por supuesto, dentro del ámbito de las Ciencias Sociales.

DIFERENCIAS ENTRE DIDÁCTICA Y DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO.		
	Didáctica del Patrimonio	**Difusión del patrimonio**
Finalidades	• Construcción de conocimiento. • Formación del pensamiento estético, histórico-artístico, científico y etnológico. • Construcción del significado de patrimonio. • Disfrute razonado.	• Transmisión de conocimientos. • Valorización del significado de patrimonio. • Disfrute extemporáneo.
Objetivos	• Precisa definición y proporción de los objetivos.	• Indeterminación de los objetivos.
Organización de actividades	• Itinerarios de aprendizaje.	• Itinerarios de placer.
Instrumentos	• Materiales estructurados.	• Preferentemente discurso (oral o escrito).
Tipos de actividades	• Movilización de operaciones cognitivas y de operatividad.	• Escucha o lectura.
Resultados esperados	• Conocimientos sistémicos, modelos de procesos de construcción del conocimiento y competencias transferibles.	• Conocimiento aditivo/parcelado.
Procesos evaluativos	• Múltiples e importantes con la finalidad de la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje.	• No pertinentes y no previstos.
Organización temporal	• Tiempo largo, estructurado en secuencias de actividades diversas.	• Tiempo limitado a la visita.
Relación con la escuela	• Estructurado.	• Ocasional.

Cuadro III.1. Diferencia entre didáctica y difusión del patrimonio (modificado de Mattozzi, 2001).

Este concepto de *interpretación*, como elemento relevante en los procesos de difusión patrimonial, ha sido trabajado, partiendo de esta perspectiva y para referentes medioambientales, en la literatura especializada norteamericana desde los años cincuenta, aunque ha tardado algún tiempo en aceptarse en el ámbito europeo y singularmente en el español (Morales, 1998b). Freeman Tilden (1957) fue el que llevó este concepto a su máximo exponente al considerarlo como una actividad educativa que pretende revelar significados e interrelaciones a través del uso de objetos originales, por un contacto directo con el recurso o por medios ilustrativos, no limitándose a dar una mera información de los hechos. Con posterioridad a este autor han sido muchos los que han pormenorizado sobre el tema, aunque siempre manteniendo su misma perspectiva original. Entre ellos, Edwards (1976), observa cuatro características básicas que definen

Universidad de Huelva 2009

el concepto de *interpretación* y lo convierten en el factor esencial para los procesos de difusión: comunicación atractiva, información concisa, presencia del objeto en cuestión y revelación de un significado.

De esta manera, cuando hacemos referencia, en el ámbito aquí tratado, al concepto de *interpretación* seguimos también, junto al citado Tilden, las consideraciones de Knudson, Cable y Beck (1999), quienes incluyen la necesidad de que el proceso de interpretación se inserte en una planificación global para lograr en los visitantes una comprensión significativa de la historia y de los acontecimientos, gentes y objetos con los cuales un espacio se encuentra asociado.

En esta línea, Morales (1998a) determina qué elementos han de ser interpretados y cómo ha de llevarse a cabo el proceso interpretativo. De esta manera, considera que es necesario propiciar la interpretación de los valores naturales y culturales, las estructuras humanas y rasgos naturales *in situ*, objetos naturales o transformados por el hombre que hayan sido extraídos de su contexto original, los modelos, réplicas, gráficos o fotografías que se empleen como recursos expositivos e incluso las informaciones acumuladas por los individuos. Pero de todo ello hay que seleccionar lo más representativo del espacio objeto de interpretación y aquello que sea más significativo y motivador para el grupo que lleva a cabo la interpretación o al que se dirige el proceso interpretativo.

Respecto a cómo desarrollar el proceso de interpretación, hemos de considerar que la forma más efectiva es mediante el contacto directo del visitante con el elemento patrimonial, mediante una comunicación atractiva, comprensible, participativa-interactiva, significativa y relevante que mantenga un guión lógico en torno a una idea central motivadora que articule todos los contenidos objeto de la interpretación.

Así, desde nuestro punto de vista, estos procesos de interpretación propician, desde una perspectiva de carácter general, dos ámbitos de trabajo, directamente relacionados con la investigación de carácter patrimonial: divulgación científica y difusión social (lámina III.1). Una interpretación dirigida a la divulgación científica de las investigaciones repercute en la mejora del propio conocimiento sobre el patrimonio y por lo tanto de los procedimientos para su protección, así como de las actividades de restauración más adecuadas. A su vez, esta divulgación propicia foros de debate científico que dan lugar a la mejora del conocimiento patrimonial y a la reinterpretación de sus significados, abriendo nuevas vías para la investigación científica.

Universidad de Huelva 2009

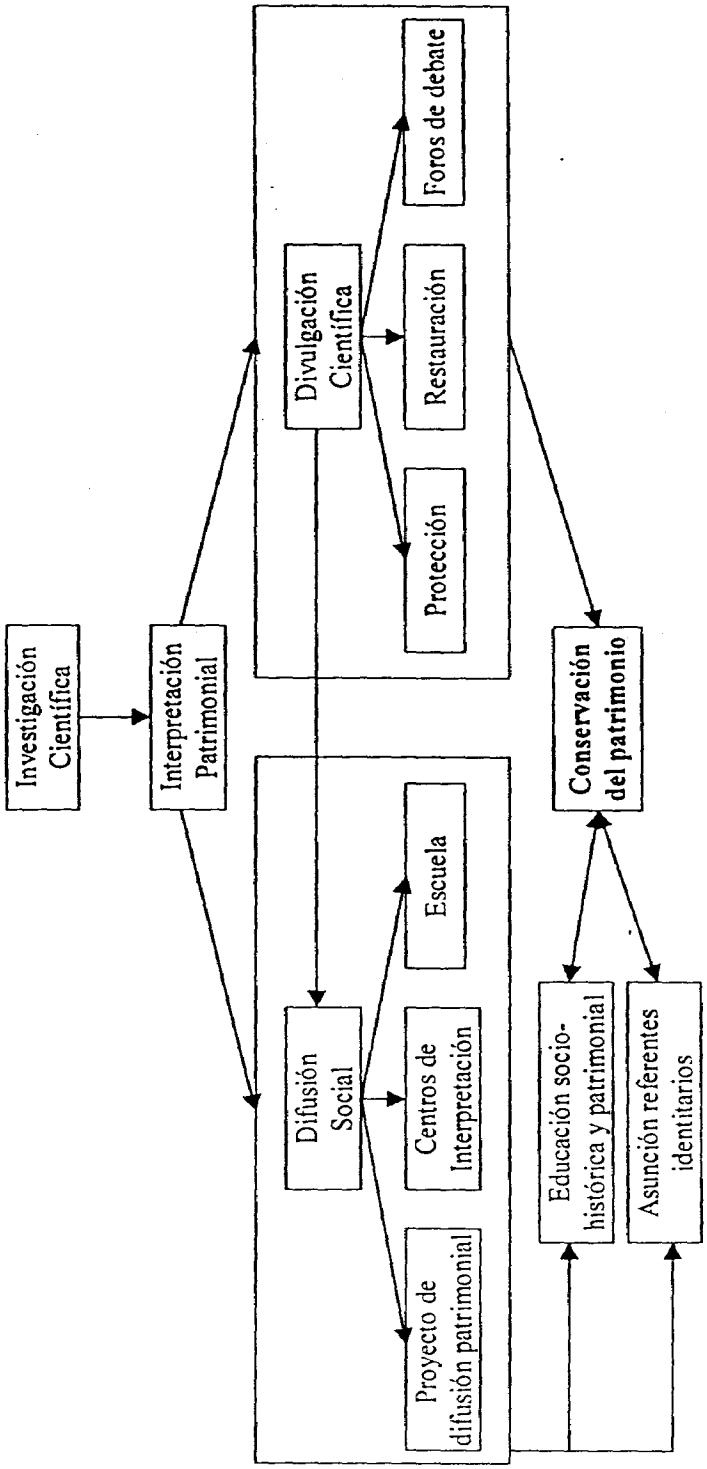


Lámina III.1. Proceso de interpretación del patrimonio (elaboración propia).

Universidad de Huelva 2009

Por otro lado, una interpretación que tiene como objetivo la difusión social, por supuesto ampliamente relacionada con la divulgación científica[1], se articula desde una perspectiva didáctica, dando lugar a diferentes proyectos de difusión patrimonial, tanto de ámbito urbano como rural, al desarrollo de centros de interpretación, donde incluimos a los museos entre otras instituciones de estas características y a la aplicación educativa reglada del patrimonio, ámbito en el que nos centramos en este estudio, siendo imprescindible la inclusión del patrimonio en los curricula formativos del profesorado, para que a través de esta formación se mejore de forma efectiva su conocimiento profesional en este aspecto.

Si la divulgación científica tiene como resultado una mejora significativa del conocimiento sociohistórico y de la propia conservación del patrimonio, a través de la renovación de los procesos de protección y restauración patrimonial, no es menos relevante el papel que juega la difusión social como elemento básico de concienciación colectiva de la necesidad de esta conservación, mediante una educación sociohistórica y patrimonial apropiada y la asunción de los referentes identitarios que el patrimonio proporciona a la sociedad.

Los epígrafes que a continuación se desarrollan presentan un estado actual de la cuestión en un doble sentido. Por un lado se analizan los procedimientos referidos a las actuaciones de difusión general que se han llevado a cabo en determinados elementos o espacios patrimoniales, normalmente de la mano de técnicos en patrimonio sin formación didáctica. El siguiente epígrafe de este apartado hace hincapié en el tratamiento educativo de carácter formal y reglado que aproxima los referentes patrimoniales a la escuela, como contenidos y recursos para la enseñanza de las Ciencias Sociales, aspectos que requieren una formación específica del profesorado para que su utilización didáctica sea significativa y coherente, alejada de las visiones simplistas, desintegradas y descontextualizadas que han dominado el tratamiento educativo del patrimonio de forma tradicional.

III.2. EL PATRIMONIO EN EL ÁMBITO DE EDUCACIÓN NO FORMAL.

Según las definiciones que hemos visto sobre el patrimonio es evidente que el desarrollo de programas que conduzcan a su difusión se convierte en un factor fundamental para que los referentes patrimoniales adquieran sentido desde una

[1] Es por esto que consideramos necesario que los responsables de la difusión patrimonial sean especialistas tanto en las disciplinas de investigación patrimonial como en la propia investigación didáctica, haciéndose de esta forma recaer este ámbito de trabajo en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Universidad de Huelva 2009

consideración sociocultural. Sin embargo, en la inmensa mayoría de los casos, una gran parte de la sociedad se ha visto marginada de la posibilidad de participar en la interpretación y el conocimiento significativo de los referentes patrimoniales, limitándose de forma casi exclusiva a la visita a museos y monumentos, cuyo objetivo principal es la mera observación de las piezas, apoyada por carteles y folletos carentes en muchos casos de un planteamiento didáctico que realmente sirva para facilitar la comprensión de los contenidos sociales que reflejan.

En los últimos años, a través de las nuevas interpretaciones que se le ha dado a la ley del Patrimonio Histórico Español y mediante la elaboración de diferentes normativas legales de carácter patrimonial por parte de las diversas Comunidades Autónomas que tienen competencias al respecto, se ha ido potenciando cada vez más la difusión social del patrimonio. Si se entiende que el patrimonio es un bien de y para la sociedad (teniendo en cuenta que la inmensa mayoría del presupuesto dedicado a la investigación y conservación de los elementos patrimoniales se extrae de fondos públicos), hay que considerar una obligación el poner en conocimiento de toda la población en general los resultados de las investigaciones científicas realizadas. Atendiendo a la idea de que los bienes culturales o patrimoniales lo son desde el momento en que repercuten en la sociedad, dejan de serlo y pierden su sentido cuando se mantienen en un círculo cerrado de especialistas en la investigación científica (Querol y Martínez, 1996). Por ello, como indica Campos (2001), es esta difusión la que hace rentable al patrimonio desde la perspectiva de su función social, siendo necesario potenciar la relación existente entre investigación y difusión a través del desarrollo de mecanismos por parte de las administraciones y de los investigadores.

De esta forma, cuando con la progresiva socialización del patrimonio se ha permitido una participación más directa a la población profana en esta materia, sobresale otro problema: la planificación didáctica de estos espacios es pésima y las posibilidades de comprensión por parte de la generalidad de los visitantes es prácticamente nula.

Tal como en la actualidad se plantean las concesiones de proyectos de investigación patrimoniales (arqueológicos fundamentalmente), obligándose a incluir en ellos un apartado que contemple las necesidades de conservación de los elementos exhumados, así también debe hacerse ya imprescindible el anexo de otro sobre la difusión social de los resultados de la investigación puramente científica, evitando la destrucción o soterramiento de las estructuras descubiertas en aquellos espacios relevantes para la divulgación patrimonial.

La falta de estudios desarrollados en esa línea es la causante, en gran medida, de que la sociedad no tenga una imagen real del patrimonio en general, provocándose más

Universidad de Huelva 2009

bien lo contrario, debido a las informaciones incorrectas que proporcionan la mayoría de los medios de comunicación (televisión, libros, revistas, películas, cómics...). Este problema es necesario remediarlo, por un doble motivo: en primer lugar, la sociedad, como hemos dicho, tiene el derecho a conocer en qué consiste la metodología de investigación patrimonial, su problemática y resultados, de una forma científica y real, sin mitificaciones; por otra parte, estas informaciones erróneas, en las que lo estético, lo excepcional o la búsqueda de tesoros se muestra como el fundamento que mueve la investigación, anima a la expoliación y a la consiguiente destrucción de nuestro patrimonio (Laín, Lavín y Yáñez, 1996).

Es responsabilidad de los gestores del Patrimonio, apoyados por especialistas en diferentes áreas del conocimiento científico, comunicar de forma didáctica los procesos y resultados de las investigaciones, con el fin de corregir estos problemas. Como ya hemos visto con anterioridad Llorens Prats (1997) emplea el término *activaciones patrimoniales* a todo el proceso de investigación y gestión que conlleve a facilitar la interpretación social y significativa de los bienes culturales. Este proceso parte de lo que él denomina *pool* patrimonial, espacio virtual donde han de interrelacionarse *naturaleza, historia e inspiración creativa*, no pudiéndose considerar un elemento como patrimonio hasta que en realidad no es activado, es decir hasta que no recibe el tratamiento, tan necesario como específico, para que pueda ser difundido y comprendido por toda la sociedad.

Actualmente la difusión del patrimonio está cobrando cada vez mayor trascendencia a nivel internacional debido, a factores tecnológicos, sociológicos y culturales de ámbito universal, propios de la denominada sociedad de la información, hoy en pleno desarrollo (Moreno, I. 1999b) y a la extensión general del ocio y de lo lúdico, fruto del paso de una estructura social industrial a otra postindustrial, que ha convirtiendo lo cultural, a su vez, en una industria que progresivamente está entrando de forma más rotunda en los circuitos de mercado (Hernàndez Cardona, 1999). A ello hay que unir la actual tendencia de los países que constituyen la Unión Europea de articular lazos identitarios en base al patrimonio, que si bien da lugar a criterios unificadores entre ellos, también permite mantener referentes propios para cada una de sus regiones, legitimizando así la dicotomía unidad/diversidad cultural europea (Fischer, 1995).

El Consejo de Europa, ya en 1969, redactó el *Convenio Europeo para la Protección del Patrimonio Arqueológico*, donde realizaba las primeras consideraciones respecto a la difusión del patrimonio, concretamente en el artículo 4, pero se planteaba desde el punto de vista científico, como mejora de los procesos de investigación históricos que se desarrollaran en cada uno de los países miembros. Posteriormente, la *Carta*

Universidad de Huelva 2009

Europea del Patrimonio Arquitectónico, de 1975, realiza una valoración general del patrimonio arquitectónico, estipulando que éste es *un capital de valor espiritual, cultural, social y económico insustituible, suponiendo un valor educativo determinante, que sin duda conduce al reconocimiento de la diversidad, de las identidades múltiples y de la tolerancia. La destrucción de cualquiera de sus valores acumulados nos empobrece y ninguna creación nueva, por buena que sea compensará la pérdida.* Desde esta perspectiva, el patrimonio tiene un importante valor social, que puede adolecer de cierta irracionalidad y fetichismo en la defensa de los elementos del pasado, así como una ya reconocida relevancia científica para la investigación histórica, aspecto que se declara en diversos documentos de índole europeo.

No será hasta la elaboración de la *Resolución Relativa a la Adaptación de los Sistemas Legislativos y Reglamentarios a los Requisitos de la Conservación Integrada del Patrimonio Arquitectónico*, firmada en 1976, cuando se dedique un apartado específico al estudio de acciones que conlleven a la información y educación del público, empleando todas las técnicas de difusión posibles, haciendo especial hincapié en la televisión.

En 1985, en el *Convenio para la Salvaguarda del Patrimonio Arquitectónico*, el tratamiento en este sentido es ya mucho más abierto y socializador, considerando la trascendencia de sensibilizar al público sobre el valor de la conservación del patrimonio arquitectónico como elemento de identidad cultural y como fuente de inspiración y creatividad para las generaciones presentes y futuras.

Estas consideraciones respecto a la difusión patrimonial se verán retomadas a nivel europeo, profundizando especialmente en aspectos relacionados con la sensibilización social, en el *Convenio para la Protección del Patrimonio Arqueológico* de 1992 y en la *4ª Conferencia Europea de Ministros Responsables del Patrimonio Cultural* de 1996, donde se gestan los proyectos de las Clases Europeas de Patrimonio, las Jornadas Europeas de Patrimonio y los Itinerarios Culturales, que configuran el programa de difusión patrimonial europeo.

En la *Recomendación relativa a la conservación de los Sitios Culturales integrada en las políticas del paisaje*, adoptada en 1995, se hace un estudio pormenorizado sobre la difusión patrimonial, a través de campañas de información y sensibilización, que deben dirigirse a los siguientes grupos sociales o profesionales:

a) El público en general.

b) Los usuarios directos de los recursos naturales del territorio (agricultores, propietarios de tierras, industriales, turistas, deportistas,...).

Universidad de Huelva 2009

c) Representantes electos y políticos que tienen responsabilidades sobre la ordenación del espacio o el desarrollo económico y social.

d) Profesionales y técnicos que intervienen en diferentes campos que afecten a la configuración del entorno.

En todos estos procesos de difusión del patrimonio, uno de los factores fundamentales es la *puesta en valor* de los elementos patrimoniales, aunque el planteamiento educativo tiene una consideración de carácter excepcional. El sentido de los proyectos de *puesta en valor* es de gran interés para conseguir los objetivos de sensibilización cultural y de acercamiento del patrimonio a la sociedad, sin embargo, desde nuestro punto de vista, el término empleado no es muy acertado, como veremos más adelante, aunque sí lo es mucho más que el de *reanimación de monumentos*[2] o *revitalización de monumentos o edificios históricos*[3], anteriormente empleado en el Consejo de Europa, con un significado totalmente monumentalista, relativo prácticamente de forma exclusiva al patrimonio arquitectónico.

A pesar de todas estas consideraciones teóricas, la difusión del patrimonio no es un tema trabajado en la práctica con el debido rigor ante el potencial de divulgación cultural y de aprovechamiento económico que presenta, pudiendo ser parte de la solución a los graves problemas de conservación y mantenimiento de espacios protegidos en nuestro país. Lo más habitual en las visitas a estos espacios es que se reduzcan casi exclusivamente a la muestra de los elementos anecdóticos o de los resultados de las investigaciones científicas, sin un adecuado procesamiento didáctico de la información, apoyado ocasionalmente por un guía, cuyos conocimientos acerca de la difusión patrimonial son del todo insuficientes o inexactos.

La Unión Europea también ha propuesto, en el documento de *Recomendación relativa a la conservación de los Sitios Culturales integrada en las políticas del paisaje*, publicado en 1995, los métodos para desarrollar procesos de difusión del patrimonio, fundamentados en la información y sensibilización social y que se concretan en:

1. Materiales de gran difusión (tarjetas postales y folletos ilustrados que proporcionen información general sobre los conceptos básicos, las instituciones responsables, los fenómenos y riesgos más importantes...).

[2] *Resolución relativa a la reanimación de monumentos*, adoptada en el año 1966.
[3] *Resolución relativa a la adaptación de los sistemas legislativos y reglamentarios a los requisitos de la conservación integrada*, de 1976.

Universidad de Huelva 2009

2. Vídeos y mensajes publicitarios.
3. Obras de información general (textos divulgativos).
4. Exposiciones, seminarios y conferencias.
5. Nuevas técnicas de información y comunicación.
6. Manuales técnicos generales (investigaciones y estudios en profundidad).
7. Manuales técnicos especializados (monografías sobre bienes culturales específicos).

Estas consideraciones, aunque pormenorizadas, nos parecen insuficientes y dejan de lado algunos de los procedimientos básicos en esta línea, básicamente los referentes centrados en la educación formal, así como otros muchos, entre los cuales a continuación destacamos los que nos parecen más relevantes y sobre los cuales realizamos algunos comentarios.

Los proyectos de puesta en valor cultural (término desde nuestra perspectiva no muy adecuado como ya hemos dicho) desarrollados durante estos últimos años, plantean un patrimonio abierto, social y socializador, con unas finalidades que han de repercutir directamente en la población, en forma de rendimiento cultural (conocimiento de nuestro patrimonio) y económico (turismo cultural). Estas dos vías deben considerarse puntos clave dentro de los programas de desarrollo sostenible, entendiéndose éstos como una nueva línea impulsora de la riqueza comarcal, al mismo tiempo que se facilita la conservación de los elementos patrimoniales.

Sin embargo hay que señalar una línea más dentro de estas finalidades patrimoniales, basada en la perspectiva crítica. Desde esta visión, que desarrollaremos en el capítulo V, ya en algunos de los diseños curriculares de la LOGSE, se pretende la capacitación de los ciudadanos para interpretar y juzgar los referentes patrimoniales. Éstos se articulan como símbolos socioculturales, que caracterizan a los ciudadanos como integrantes de una determinada sociedad, pudiendo encontrarse sometidos, a través de activaciones patrimoniales intencionadas, a manipulaciones político-ideológicas por parte de algunos grupos sociales, sobre lo cual deben mantenerse actitudes preventivas y críticas (Prats y Hernández, 1999).

Todas estas consideraciones deben desarrollarse a través de proyectos integrales de difusión didáctica del patrimonio, determinación que aunque en esencia es muy semejante, nos parece más apropiada que la más tradicional de puesta en valor cultural, ya que los elementos patrimoniales tienen valor por ellos mismos, al menos como fuentes

Universidad de Huelva 2009

del conocimiento socio-histórico, objeto de interpretación a través del análisis científico. Por ello, no es necesario actuar sobre los mismos para proporcionarles un valor cultural, otra cosa es desarrollar determinados programas que activen dichos elementos para su mayor aprovechamiento social (Prats, LL. 1997), siendo imprescindible un tratamiento didáctico apropiado para su implicación en programas educativos y/o de difusión general del patrimonio.

El planteamiento de estos proyectos consiste en que todos los referentes patrimoniales de una determinada zona o localidad (ya sean elementos individuales, conjuntos o museos) interactúen en programas complejos de carácter social, similares a los *museos de ciudad* que ya hemos considerado y presentado en algunas publicaciones y congresos para el caso concreto de los espacios urbanos (Cuenca y Domínguez, 2000a y 2001), de manera que estas instituciones se articulen como centros de coordinación interpretativa en los que se disponga de los recursos e instrumentos necesarios para una interpretación global, coherente y significativa del entorno sociocultural en el que se inscribe a través de los referentes patrimoniales.

De esta forma, a través de procesos de carácter didáctico, con la aplicación de múltiples recursos, tanto tradicionales como de última generación, los ciudadanos participan activamente de su patrimonio, al tiempo que son capaces de *comprender/interpretar significativamente* los contenidos sociohistóricos existentes en aquél y que los identifican como individuos pertenecientes a una cultura concreta englobada en una interculturalidad de expresión universal. En estos proyectos el concepto clave es el de *interpretación*, desde una perspectiva socialmente relevante, ya comentada con anterioridad.

El diseño de los proyectos de difusión patrimonial debe incluirse dentro de las competencias que atañen a las didácticas específicas, concretamente y desde nuestra perspectiva globalizadora, a las didácticas de las Ciencias Sociales y Experimentales[4], ya que los didactas específicos cuentan con una doble formación que facilita estas actividades, los contenidos diciplinares de la ciencia de referencia y los fundamentos y metodología didáctica (Hernàndez, Pibernat y Santacana, 1998).

Desde este enfoque, Joaquim Prats (1997a) incluye la didáctica del patrimonio como uno de los cinco campos de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales, fundamentado en los efectos educativos del turismo cultural y el empleo de los bienes

[4] Desde este punto de vista se está llevando a cabo, en el marco del Grupo de Investigación DESYM, adscrito al Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía de la Universidad de Huelva, un proyecto sobre las concepciones y la formación profesional de los profesores de Educación Primaria y Secundaria en relación con el patrimonio.

Universidad de Huelva 2009

patrimoniales como recurso educativo. Así abre como líneas de investigación dentro de este campo tres ámbitos:

- la configuración de recursos didácticos para la explicación e interpretación del patrimonio.
- La adecuación de los bienes patrimoniales, a través de investigaciones multidisciplinares, con el objeto de conseguir la recreación y presentación del bien patrimonial.
- Estudio sobre las posibilidades didácticas entre los diversos grupos de posibles usuarios de los bienes patrimoniales.

La elaboración de un proyecto de investigación didáctica que pueda funcionar de forma paralela, y preferiblemente interrelacionada con el proyecto de investigación científica, de carácter disciplinar histórico, artístico, etc., llevaría a una simbiosis que beneficiaría a ambas partes. Por un lado la vertiente didáctica recibiría el marco científico necesario para una correcta divulgación patrimonial, mientras que la de índole disciplinar encontraría la justificación social que ha perdido tras muchos años de investigación alejada de una inmensa mayoría de población no especializada.

Como efecto secundario, desde una lógica economicista, a este planteamiento, se aportarían substanciales entradas económicas ante el creciente turismo cultural que reciben determinadas comarcas y que se muestra, en la gran mayoría de los casos, insatisfecho por las deficientes condiciones interpretativas de nuestro Patrimonio (Greffe, 1990; Marchena y Carrasco, 1996). De esta forma se puede llegar a conseguir un importante apoyo para la conservación y mantenimiento, por sus propios medios, del espacio patrimonial, dejando de ser una lacra para los exiguos presupuestos de las distintas administraciones en materia cultural, tendiendo a lo que se puede denominar una *autogestión patrimonial*.

Desde nuestra visión, la necesaria elaboración de un proyecto de investigación didáctica para la difusión patrimonial pasa, en primer lugar, por la determinación de unos objetivos, que normalmente nunca se han explicitado en sus aspectos didácticos y sociales y que determinan los contenidos relevantes para su divulgación. A su vez hay que diseñar una metodología de trabajo, teniendo en cuenta las características de los visitantes y del propio sitio o elemento sobre el que se centra el proyecto. Finalmente es necesario el diseño de una propuesta de evaluación sobre los resultados del proyecto, una vez experimentado, de forma que se puedan mejorar o corregir, a manera de proceso

Universidad de Huelva 2009

de *feed back*, las deficiencias detectadas. Lo que se pretende con todo este proceso es la elaboración de un proyecto abierto, dinámico sociocrítico y relevante desde el punto de vista de su valoración social.

Los museos, como instituciones que tienen las mayores competencias respecto a la difusión del patrimonio, han de partir de estos proyectos en sus programas museográficos. Para ello es imprescindible articular una relación coherente y activa entre los museólogos, los especialistas en las disciplinas de referencia y los didactas en Ciencias Sociales (Hernàndez Cardona, 1998a), de manera que el resultado sea el desarrollo de diseños expositivos comprensibles, que tengan una repercusión social significativa para el entorno en el que se sitúa la institución, así como que fomente el interés por el conocimiento del patrimonio de un determinado contexto por parte de los visitantes foráneos, proporcionando toda la información y recursos necesarios para ello.

Aunque cada vez existen más ejemplos en los que han tenido lugar proyectos de divulgación del patrimonio, aun son escasos los que cuentan en sus diseños con una perspectiva didáctica, ya que es prácticamente nula la participación de especialistas en Didáctica de las Ciencias Sociales con una suficiente formación patrimonial a la hora de llevar a cabo los proyectos de difusión social.

La mayoría de los trabajos en este sentido se han centrado en el patrimonio histórico, tecnológico y etnológico, ya que la labor realizada en los museos que cubren esta diversidad temática ha sido muy importante en los últimos años, básicamente a través de los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes o de los Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC), intentando la aproximación del público al patrimonio al ser conscientes de la dificultad y la capacidad de abstracción que requiere la interpretación de estos restos para la gran mayoría de los ciudadanos (Castellón y otros, 1996). Así se han diseñado gran cantidad de materiales (guías, cuadernos explicativos, juegos, folletos, CD-Rom...) y recursos expositivos (maquetas, dioramas, representaciones virtuales...) con esta intención. Sin embargo la contextualización, desde el amplio sentido del concepto, es el elemento clave para la interpretación de los elementos patrimoniales y supone un importante obstáculo para los museos, de forma que la compresión significativa de los hechos sociohistóricos asociados a ellos, es un factor prácticamente imposible de conseguir con los procedimientos museográficos y medios técnicos que se están empleando mayoritariamente en la actualidad. Junto a ello, la difusión que se ha venido realizando desde los museos, en la línea de lo que hemos planteado anteriormente, no se ha insertado en programas didácticos integrados, que en gran parte podría haber solucionado tal problema.

Universidad de Huelva 2009

Por otro lado, el patrimonio arqueológico y tecnológico, junto al tratamiento dentro de los museos, tiene otra componente de gran interés, el desarrollo de proyectos de musealización in situ. Es decir, se elimina el traslado de las piezas a los museos, desarrollándose un trabajo de difusión patrimonial (lo que muchos autores llaman musealización), de carácter más o menos didáctico, en el mismo lugar donde los restos aparecen, con lo que el problema de la contextualización, al menos de carácter espacial, desaparece.

Pérez-Juez (1999) realiza un interesante trabajo en el que desarrolla una clasificación en función a las diferentes formas de acondicionar los yacimientos arqueológicos para su comprensión por parte del público. En esta publicación, la autora incluye cuatro grupos, con algunas matizaciones:

El nivel más básico de acondicionamiento consistiría en la "simple" consolidación y vallado de las estructuras. En este caso, el tratamiento didáctico del yacimiento es poco significativo, centrándose más las labores en la protección patrimonial que en su difusión. Los ejemplos de esta situación son innumerables, ya que así se encuentran tratados prácticamente todos los yacimientos arqueológicos situados en el estado español.

El siguiente nivel de acondicionamiento es la restauración o anastilosis de los restos localizados, que aporta nuevos elementos contextualizadores significativos para la comprensión del yacimiento y de su valor en un determinado momento de la Historia. Sin embargo, a pesar de que se aporta mucha más información que en el caso anterior, existen problemas a la hora de determinar los criterios de restauración que se empleen, ya que si lo que pretendemos es conseguir que las estructuras sean comprensivas no siempre es posible usar exclusivamente los datos fiables 100%, aportados por la investigación, siendo necesario la aplicación de datos supuestos o inferidos, lo que entra en grave conflicto con expertos y técnicos. En esta situación, normalmente los criterios comprensivos y de difusión social pasan a un segundo lugar, primándose ante todo que la restauración sea científicamente correcta.

Ejemplos de estos acondicionamientos los encontramos en diversos yacimientos, quizás los más conocidos y destacados, como pueden ser los de Itálica, Ampurias, Denia o Mérida, entre otros, donde en el mismo lugar se sitúan importantes museos que pretenden explicar lo que, a causa de las consideraciones que se han seguido en el tratamiento del yacimiento no se ha podido conseguir in situ, dando lugar a la pérdida de gran parte de la contextualización y con ello del significado socio-histórico del yacimiento (Gisbert, 1992; García y Caballero, 1992).

Universidad de Huelva 2009

A pesar de ello, ya en España se han desarrollado algunos proyectos que han ido más allá, lo que Pérez-Juez denomina construcción del yacimiento, como tercer nivel de su clasificación de acondicionamiento de éstos, teniendo como referente las experiencias que desde el siglo pasado se han desarrollado en otros países del ámbito europeo (Santacana, 1995). Los criterios que aquí se siguen son más arriesgados, aunque no por ello menos científicos, reconstruyéndose los yacimientos de forma que los visitantes puedan entender perfectamente la vida cotidiana en un determinado momento del pasado, a través de representaciones virtuales y múltiples recursos didácticos, siempre siguiendo las informaciones aportadas por la investigación arqueológica, en continua revisión y actualización.

Es evidente que estos yacimientos no necesitan museos, ya que la idea es la musealización de todo el espacio patrimonial, localizándose en él copias de todos los objetos relevantes aparecidos en los procesos de excavación. Este es el caso del poblado ibérico de Calafell (Tarragona), donde se ha realizado un interesantísimo trabajo didáctico en el marco de un proyecto de difusión patrimonial (Santacana, 1997), que permite la comprensión significativa de una población ibérica, sus modos de vida. Muy posiblemente, el éxito de este proyecto se encuentre en que la investigación arqueológica ha estado desde el principio completamente imbricada con la investigación didáctica y sus procedimientos de aplicación práctica, en una continua actuación de retroalimentación. De igual manera podemos citar otros proyectos similares como el de las Cuevas de Reclau (Soler, Maroto y Ortega, 1998) o el del Patronato Flor de Maig (González Marcén y otros, 1998).

Finalmente, un último nivel de acondicionamiento consistiría en los denominados parques de historia o recreaciones de la historia, donde ya no solo se reconstruyen las estructuras, sino que incluso se llegan a desarrollar simulaciones y dramatizaciones de hechos y personajes históricos, combinándolo con las actuaciones de la vida cotidiana de poblaciones en un determinado momento, partiendo, evidentemente de los datos obtenidos por la investigación histórica de un yacimiento. Es lo que en la literatura especializada se ha dado en denominar *living history* y a lo que ya Pluckrose (1993) daba gran relevancia al trabajar el aprendizaje de la historia más allá del aula. Estos espacios se han experimentado básicamente en Estados Unidos, con dos representantes destacados *Williamsburg* en Virgina y *Plimoth Plantation* en Massachusetts (Hernàndez, Pibernat y Santacana, 1998). Estos ejemplos muestran cómo esta forma de tratamiento patrimonial alcanza un mayor grado de comprensión por parte del visitante, ya que puede llegar a ver una ciudad del pasado viva, con todos sus componentes socioeconómicos en actividad, aunque la aplicación que se ha hecho de

Universidad de Huelva 2009

ello ha sido básicamente turística, más como un parque temático que como un elemento de difusión patrimonial dentro de un proyecto de investigación.

Podemos buscar los orígenes de estas experiencias, que hemos citado en los párrafos anteriores, en los parques arqueológicos creados en Suecia a finales del siglo XIX (Santacana, 1995) como el de Skansen o Eketop a los que le siguieron otros muchos en el norte de Europa. Junto a estos ejemplos no podemos olvidar los denominados arqueódromos, que surgieron en torno al construido en Borgoña y que también se configuraron como modelos para otros muchos dentro del entorno europeo (David, 1998).

Por otro lado, el patrimonio artístico ha sido la manifestación patrimonial que tiene un menor índice de tratamiento didáctico en el ámbito de la difusión cultural, posiblemente por que se ha considerado como la que menor capacidad de abstracción requiere. Desde luego no estamos de acuerdo con esta visión, ya que el análisis del patrimonio artístico no debe ceñirse al conocimiento de los rasgos estilísticos sino, especialmente a las consideraciones sociohistóricas que la obra de arte puede llevarnos a estudiar y comprender, siendo esto imposible sin un tratamiento integrado con otras manifestaciones patrimoniales.

A pesar de todas estas experiencias de tratamiento patrimonial que hemos visto hasta ahora, en la actualidad sigue siendo enormemente escasa la existencia de proyectos didácticos donde se desarrolle un planteamiento del patrimonio desde una perspectiva holística, como la forma potencialmente más coherente y significativa de hacer comprensible los elementos patrimoniales a la gran mayoría de la población. Por lo tanto es desde esta visión donde deben centrarse los esfuerzos y estudios futuros en el ámbito de trabajo de la divulgación cultural del patrimonio.

III.3. EL PATRIMONIO EN EL ÁMBITO DE EDUCACIÓN REGLADA.

III.3.1. Hacia una pedagogía del patrimonio.

Hace ya algunos años que Pluckrose (1993) concedía una gran relevancia al patrimonio como articulador del conocimiento histórico-social, no sólo para la investigación científica sino también para trabajar contenidos socialmente relevantes dentro de la enseñanza reglada, facilitando el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje incluso desde la etapa de Educación Infantil, según se ha podido constatar a

Universidad de Huelva 2009

través de diversas experiencias (Cuenca y Domínguez, 2000b). Algunos autores llegan a considerar para el patrimonio un tratamiento curricular de carácter transversal ante su relevancia didáctica como contenido objeto de estudio, recurso para su aplicación en los procesos educativos y estructurador del conocimiento (Aramburu, 2000). En este sentido, Pluckrose planteaba la importancia de la contextualización de los contenidos históricos a través de la implicación en estos procesos educativos de referentes patrimoniales, especialmente mediante programaciones de visitas o reconstrucciones de acontecimientos del pasado que tuvieran como resultado la motivación y la significatividad de los hechos, informaciones, procedimientos, valores y actitudes. Los trabajos diseñados en esta línea han dado la razón al citado autor, desarrollándose nuevas experiencias que, bajo la ya citada anteriormente denominación de *living history*, están todavía en la actualidad proporcionando interesantes referencias didácticas que aportan muy buenos resultados en relación con el desarrollo de los procesos educativos (Knight, 1990; Mills, 1995; Bellan & Scheurman, 1998), no libres en parte de grandes polémicas y debates sobre las metodologías aplicadas y los objetivos que se persiguen.

La relevancia de la didáctica del patrimonio ha sido también analizada en el ámbito internacional, aunque no será hasta la elaboración de la *Recomendación relativa a la protección del Patrimonio Cultural contra los actos ilícitos*, de 1996, cuando la Comunidad Europea considera la necesidad de actuar para la potenciación de los referentes patrimoniales a través de la implicación de los medios escolares y extraescolares, mediante el desarrollo de lo que denomina *pedagogía del patrimonio*, como forma para una sensibilización patrimonial que pueda ser socialmente eficiente.

De esta forma, en este documento, la difusión patrimonial se entiende como una gestión cultural mediadora que opera entre dicho patrimonio y la sociedad, al que desde nuestro punto de vista hay que sumarle el componente pedagógico, que hace posible una interpretación coherente de los elementos patrimoniales por parte de los ciudadanos, especialmente de los escolares (Martín Guglielmino, 1996).

El Consejo de Europa ha considerado y expuesto en diversos documentos que el patrimonio arquitectónico proporciona un material privilegiado para la explicación y comparación del sentido de las formas y estilos, así como de sus múltiples aplicaciones. De tal manera, en la *4ª Conferencia Europea de Ministros del Patrimonio Cultural*, celebrada en 1996, se afirma que:

> *La pedagogía del patrimonio debe destacar los valores históricos artísticos y éticos que el patrimonio cultural representa para la sociedad, enseñando el respeto a las identidades múltiples, el*

Universidad de Huelva 2009

> *desarrollo de la tolerancia y la lucha contra las desigualdades y la exclusión. La calidad y la objetividad del mensaje pedagógico dependen de los valores que posean las personas encargadas de la interpretación del patrimonio.*

El Programa de Formación del Consejo de Europa propone la constitución de las denominadas Clases Europeas de Patrimonio, que tienen como objetivo hacer conscientes a los europeos en edad escolar de la gran diversidad cultural de Europa y, al mismo tiempo, sensibilizarles en el valor del conjunto de patrimonio cultural que poseen en común.

Estas clases pretender llevar a cabo proyectos educativos globales, que reúnan el mayor número de disciplinas escolares en torno a un tema común de corte patrimonial. Esto exige la combinación de diferentes aspectos educativos y culturales, es decir, se propone la necesidad de coordinar las actividades de los responsables pedagógicos con las de los agentes culturales.

El Consejo de Europa en 1998 promulgó la *Recomendación relativa a la Pedagogía del Patrimonio*, como un medio privilegiado para dar sentido al futuro a través de una mejor comprensión del pasado, donde se define explícitamente las clases europeas de patrimonio como:

> *...una forma particular de pedagogía del patrimonio que implica intercambios escolares internacionales basados en un proyecto común y sobre temas en relación al patrimonio cultural, desarrollándose durante el curso escolar y suponiendo el traslado sobre el terreno, fuera del marco habitual de la escuela. Esto permite a los jóvenes, de cualquier nivel o tipo de enseñanza, descubrir las riquezas del patrimonio en su contexto y comprender la dimensión europea del mismo.*

En el Apéndice del ya citado documento para la *Recomendación Relativa a la Pedagogía del Patrimonio*, se define de forma clara y explícita la idea de pedagogía del patrimonio, de fuerte carga interdisciplinar, en los siguientes términos:

Universidad de Huelva 2009

...una educación fundada en el patrimonio cultural, que integre métodos activos de enseñanza, una liberalización de disciplinas, una colaboración entre educación y cultura, así como contar con los métodos más diversos de expresión y comunicación.

...debe promoverse en el marco de las disciplinas escolares a todos los niveles y en todo tipo de enseñanza..., debería hacerse posible la participación en actividades pedagógicas del patrimonio para cualquier joven, sea cual fuere su situación familiar o financiera.

Se puede observar la riqueza didáctica de todo este planteamiento teórico respecto a la implicación educativa del patrimonio, tanto desde el punto de vista metodológico como conceptual, así como de las propias finalidades que persigue, articulándose como una de las bases para la consecución de la Unión Europea, al actuar como justificación y aval histórico. Sin embargo, no se puede obviar que en gran parte este proceso ha supuesto un fracaso a la hora de su puesta en práctica por muy diversos motivos, manteniéndose más como una mera muestra de intenciones.

III.3.2. Diversas experiencias en relación con la enseñanza del patrimonio.

Las diversas experiencias sobre la didáctica del patrimonio orientadas hacia el ámbito escolar, que se pueden encontrar a través una revisión de la bibliografía específica, se articulan a partir de dos vertientes. Por un lado las experiencias y materiales elaborados para su aplicación desde el aula y en el aula, fundamentalmente actividades basadas en libros de texto o unidades didácticas planificadas por editoriales comerciales, por centros de apoyo o de investigación didáctica o por el propio profesor. Junto a estos encontramos materiales diseñados en los propios centros de interpretación del patrimonio, gabinetes pedagógicos, DEAC... y que habitualmente no se imbrican con las programaciones de los centros educativos ni suponen el trabajo de contenidos socialmente relevantes para los alumnos.

Sin embargo, podemos encontrar otra variante, la integración entre ambas vertientes a través de unidades didácticas diseñadas por el profesorado, en colaboración con los centros de interpretación, donde el trabajo de contenidos patrimoniales y su inclusión como recurso se constituyen como elementos básicos para el desarrollo de los

Universidad de Huelva 2009

procesos de enseñanza-aprendizaje y para la contextualización del conocimiento de índole socio-histórico. A pesar de ello, estas actuaciones son las menos abundantes dentro de los materiales y experiencias que podemos encontrar en la literatura de referencia.

Por otro lado, los casos en que se desarrolla una perspectiva de enseñanza del patrimonio de carácter integral son enormemente escasos, aun más si se considera desde una perspectiva investigativa, reflexiva y crítica (Souto, 1999). Más abundantes son las experiencias en las que prima una visión interdisciplinar en el diseño que, aunque no llegan a consolidarse como una integración plena y compleja de las diferentes modalidades patrimoniales de manera que se articulen desde una perspectiva holística (Lozano, 1989; Cuenca y Travé, 1999; Castiñeira y Valls, 1998), parten de una más o menos profunda interrelación, especialmente entre los referentes históricos y naturales, para su desarrollo dentro de los procesos educativos. No obstante, sí son ya mucho más abundantes los ejemplos que incorporan el patrimonio en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde consideraciones disciplinares, aunque su tratamiento se plantee de forma muy desigual según consideremos las diferentes modalidades o tipologías patrimoniales.

El patrimonio histórico es la modalidad que mayor tratamiento didáctico ha tenido, especialmente en lo que se refiere a los aspectos arqueológicos, muy probablemente debido a que los especialistas y docentes han considerado la importancia de trabajar con estos referentes históricos, como una de las más valiosas fuentes para el conocimiento social, a pesar de la complejidad que implica su procesamiento en función a la gran capacidad de abstracción que requiere. Sin embargo, sí es cierto que a pesar de esta complejidad, los referentes arqueológicos son objetos tangibles, que permiten la actuación directa sobre ellos sin demasiados problemas de conservación, salvo en determinados casos, en comparación con otras modalidades patrimoniales. Así, existen gran cantidad de experiencias didácticas que emplean elementos arqueológicos como recursos y fuentes de trabajo, desde edades muy tempranas, a pesar de que su tratamiento es muy disciplinar y a veces sus objetivos no se expliciten convenientemente. De esta forma, en los últimos años se está potenciando enormemente el desarrollo, en el ámbito español y especialmente catalán, de encuentros y seminarios donde se analizan y presentan experiencias centradas en la aplicación didáctica del patrimonio arqueológico en la enseñanza reglada, tanto desde perspectivas teóricas como prácticas (González Marcén, 1996 y 1998; Menéndez, 1997 y 1998).

De igual manera el diseño de propuestas y unidades didácticas que trabajen estos contenidos se ha multiplicado, elaborándose desde diversas perspectivas, en función a los objetivos didácticos que persiguen y la metodología de trabajo que proponen, partiendo desde ejemplos plenamente tradicionales hasta las planificaciones más renovadoras y

Universidad de Huelva 2009

críticas. Así encontramos ejemplos que, apoyados en el empleo de fuentes arqueológicas, aplican criterios de carácter más global y socializador (Iturrate y otros, 1996), otros de mayor componente histórico (Caldero, Calvo y González, 1990; Hawkes, 1996) o incluso centrados en referentes específicamente patrimoniales donde los alumnos han de desarrollar trabajos muy cercanos al empleo de la metodología de investigación arqueológica (Pownall, Hutson & Stone, 1991; Fernández y Fernández, 1995; González Marcén y otros, 1998).

Lo que sí parece evidente es la riqueza procedimental que los referentes arqueológicos y sus concreciones patrimoniales pueden aportar a la enseñanza de las Ciencias Sociales, aspecto que ha quedado constatado a través de las ya múltiples experiencias realizadas en este sentido (Chapman, 1996), planificadas en muchas ocasiones a través de actividades de simulación arqueológica o de arqueología experimental (Barahona, González y González, 1997; Lavado, 1998; Luque, 2000) y que en muchas ocasiones tiende a posicionamientos didácticos de carácter investigativo (Boj y Campins, 1998). A pesar de su relevancia didáctica, los tratamientos en esta línea se han visto marginados de forma tradicional por el predominio de una concepción dogmática y memorística de la enseñanza de la historia. Así, desde este ámbito de trabajo se puede potenciar el desarrollo de técnicas de análisis (estudios de fuentes primarias y secundarias, manejo de instrumentos, formulación y verificación de hipótesis) que articulen una visión reflexiva y crítica de la historia, así como den lugar al desarrollo de una actitud transformadora de la sociedad (Santacana y Hernàndez, 1999).

Todas estas consideraciones respecto a la implicación educativa del patrimonio arqueológico chocan directamente con el escaso tratamiento didáctico que recibe el patrimonio documental. Esta modalidad ha sido desprestigiada desde el punto de vista didáctico por diversos motivos, fundamentalmente por la dificultad que entraña su análisis, el tratamiento de los documentos, los problemas relacionados con su conservación y especialmente debido a la poca o nula formación que reciben los docentes para un uso coherente y significativo de este recurso en el desarrollo de su labor profesional (Iturrate, 1996).

Sin embargo, parece obvio que esta manifestación patrimonial es una fuente de conocimiento social tan relevante o más que el patrimonio arqueológico, aunque no proporcione la misma motivación para los alumnos que éste. A pesar de ello se han desarrollado algunas experiencias que, aunque no siguen una perspectiva de carácter integral, son muy ricas en lo que respecta al tratamiento de conceptos, procedimientos y actitudes, en relación al uso del archivo y a la valoración del patrimonio documental como referente básico de información socio-histórica, y a su planificación metodológica,

Universidad de Huelva 2009

primando el modelo activo de carácter investigativo (Estepa, Rey y Villalobos, 1993; Fogg, 1995; Byrom, 1998).

Por lo que respecta al patrimonio tecnológico, no son demasiado abundantes los diseños de unidades didácticas y materiales que impliquen esta modalidad, a pesar de que se encuentra muy ligado a los referentes patrimoniales históricos. La mayoría de estas experiencias se centran en el tratamiento de casos muy concretos y específicos de elementos tecnológicos que proporcionan en muchos casos perspectivas excesivamente parciales que obvian la aportación de una síntesis general interpretativa de carácter histórico-tecnológico. Por supuesto, podemos encontrar algunas excepciones en las que los referentes tecnológicos se constituyen como los elementos organizadores de toda una estructura de trabajo de carácter social, como sucede en la unidad didáctica elaborada por Sanz y Sobrino (1998), donde se trabaja el puerto como ente de articulación socio-económica con la implicación de una gran diversidad de contenidos, o la de Merchán (1993) que analiza el progreso tecnológico y sus resultados desde muy diversos puntos de vista. Sin embargo, la mayoría de estos materiales, sin menoscabo de su interés didáctico, se centran en aspectos muy puntuales, entre los que podemos citar el funcionamiento de molinos, fabricación de determinados productos (harina, aceite, sal, vidrio...), la tecnología de extracción minera, etc. (Borrel y Carreté, 1997; Domínguez Domínguez, 1997; Serra, 1995; Sobrino, 1997).

Por otro lado, es de destacar el programa *Maimónides "Investigación Científica y Tecnológica de Andalucía"* (Wamba y Jiménez, 1996), donde a través de una propuesta metodológica de carácter investigativo se relaciona tecnología, historia y sociedad actual con los referentes patrimoniales, que actúan como fuentes de conocimiento, pudiendo llegar a solventar problemas relevantes relacionados con aspectos sociales, económicos y, por supuesto, tecnológicos.

Caso aparte encontramos en las producciones elaboradas por los denominados museos de la ciencia y de la tecnología, mucho más abundantes y diseñadas desde perspectivas activistas que partiendo de referentes motivadores y una metodología participativa e investigativa conlleven a la consecución de los objetivos didácticos planteados (Pérez y otros, 1998). Estos centros han comprendido, desde hace ya bastantes años, la necesidad de hacer significativas para el público escolar los objetos que muestran (Domingues, 2000) y, lo que es mucho más importante, llegar a través de éstos a la comprensión de los procesos histórico-tecnológicos que han dado lugar a las características culturales y tecnológicas que identifican nuestra sociedad actual, aspecto que se ha olvidado en gran parte de nuestros museos históricos. En esta línea podemos destacar los trabajos elaborados por el Museo de la Ciencia y la Técnica de Cataluña

Universidad de Huelva 2009

dentro de un amplio proyecto pedagógico en el que se integran diversos aspectos socio-tecnológicos, tanto para el trabajo con los alumnos como para la formación didáctica del profesorado en este ámbito patrimonial (Fernàndez Cervantes, 1997).

Sin duda el patrimonio artístico es uno de los medios fundamentales para que los alumnos comprendan el mundo en el que se desarrollan, ya que la obra de arte es un producto social plenamente interrelacionado con su contexto histórico, de tal manera que no es exclusivamente un hecho estético sino una realidad sociohistórica (Loste, 1990). A pesar de ello, es la manifestación patrimonial que ha tenido un menor índice de tratamiento didáctico de carácter integral y dinámico, de manera que se ha centrado de forma mayoritaria en el trabajo con diapositivas (Cruz, 2001). Este hecho se ha debido posiblemente a la hegemonía de una consideración muy disciplinar, dominada por la Historia del Arte, donde han destacado sobre todo los estudios estilísticos con un escaso análisis social de los acontecimiento histórico-artísticos y a la marginación que ha sufrido en los diseños curriculares de la L.O.G.S.E. (Socias, 1996). Esta situación en la que los procesos didácticos se desarrollan partiendo de perspectivas analíticas de corte disciplinario es perfectamente aplicable al contexto internacional, según podemos extraer de las publicaciones que se han realizado desde este ámbito de contenido (Aldred, 1993; Martín Hernández, 1993; Fines, 1997). Sin embargo, hay que tener presente que el patrimonio artístico requiere un importante esfuerzo analítico para alcanzar una comprensión significativa de la realidad social, que no es directamente proporcional a las implicaciones exclusivamente estilísticas de una obra de arte.

Por este mismo motivo, la obra de arte permite trabajar desde visiones interdisciplinares y a partir de múltiples estrategias metodológicas, lo que posibilita el desarrollo de un tratamiento didáctico del patrimonio que puede facilitar de manera relevante la comprensión de otros contenidos sociales (McBride, 1999). Asensio, Pol y Sánchez (1998) exponen que para el análisis sociohistórico es importante iniciar a los alumnos en el reconocimiento de obras y artistas sobresalientes de la Historia del Arte, que sirvan como punto de referencia a la hora de conformar nociones de análisis, comparaciones, etc., que pueden ir complejizándose a medida que aumenta la instrucción específica. Para ello, se puede comenzar por el acercamiento a ejemplos prototípicos de los diferentes estilos artísticos, reconociendo los patrones relevantes que caracterizan cada periodo histórico.

Barragán (1997), considera que desde un enfoque crítico de la educación hay que implicar a profesores y alumnos en una deliberación sobre su contexto a partir de los significados con relevancia sociocultural configurados en obras artísticas propias o ajenas, por lo que a través del arte se ponen en evidencia las relaciones entre los productos

Universidad de Huelva 2009

humanos (artísticos), el proceso y el entorno sociocultural que emana y en el que se desarrolla el individuo.

En esta línea, Guzmán (1993a, 1994a y 1994b), desarrolla una propuesta didáctica en la que se trabajan los tres ámbitos de estudio básicos dentro de la Historia del Arte, arquitectura, escultura y pintura, desde la perspectiva de que las manifestaciones artísticas forman cada vez más parte de la vida cotidiana de los ciudadanos y por ello, el público ha de encontrarse preparado para su disfrute. De tal manera, la escuela se constituye como el organismo adecuado formar a los alumnos, futuros ciudadanos, para su conocimiento, valoración y respeto, por lo que reclama una mayor atención y presencia dentro de los diseños educativos de la enseñanza obligatoria.

Desde esta perspectiva, las publicaciones de unidades didácticas donde el eje estructurador es el patrimonio artístico son excesivamente escasas, al igual que sucede con los materiales elaborados por los museos de Bellas Artes, que habitualmente se diseñan como catálogos de exposiciones, más dirigidos a un publico especializado que al desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del ámbito escolar. Sin embargo, según indica Calaf (1998) hay que ser conscientes de la complejidad existente entre los tres componentes de lo que denomina la trilogía artística: objeto artístico, artista y observador. Según centremos nuestra atención, durante el proceso de enseñanza, en uno u otro componente, deberemos modificar la estructura de nuestro diseño didáctico, aplicando diferentes estrategias de enseñanza en cada caso y definiendo la intecionalidad final de todo el proceso. Hay que tener en cuenta que, en la mayoría de las ocasiones, los diseños didácticos para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio artístico se centran en el objeto, fundamentándose en la personalidad propia que se le otorga a la obra de arte, siendo más escasos los trabajos basados en el artista y mucho más aquellos que realmente tienen en cuenta al alumno-observador en función a sus ideas previas, motivación, autoevaluación y participación directa en el proceso.

Por otro lado, encontramos algunas experiencias interesantes, producidas habitualmente por museos o centros institucionales, para el trabajo con elementos patrimoniales de índole artístico dentro del ámbito de los juegos de simulación informáticos que, aunque poco abundantes, destacan por el dinamismo de sus diseños con gran capacidad de motivación, analizándose diferentes periodos artísticos o autores individuales con sus correspondientes rasgos estilísticos (Cuenca, 2001). En la misma línea, se han desarrollado en los últimos años diversas experiencias en las que, mediante las últimas tecnologías informáticas de simulación virtual, se puede reproducir el entorno de diferentes sitios históricos, reflejándose habitualmente sus componentes artísticos como

Universidad de Huelva 2009

referentes básicos y definidores de una determinada época (Yell, 2000; Biosca y otros, 2002).

Es cierto que la mayoría de los diseños de itinerarios didácticos, muy abundantes en las salidas escolares, están basados en componentes patrimoniales de carácter artístico, fundamentalmente arquitectónico, monumental y urbano. Para ello contamos con diversas propuestas de materiales que facilitan, a modo de fichas o parrillas de observación, el análisis de los diferentes hitos arquitectónicos relevantes o de su conjunción dentro del correspondiente entorno urbano (Vilanova, 1998; Villalbi, 1998; Rovira, 1998). Junto a ellos contamos con experiencias más desarrolladas y complejas, donde el itinerario, en base al patrimonio histórico-artístico como eje de trabajo, se configura como una actividad relevante, a través de la cual podemos acercarnos de manera más significativa, dinámica y participativa al conocimiento del contexto sociocultural de los alumnos (Guzmán, 1993b).

No deja de ser sorprendente el escaso tratamiento didáctico que reciben los referentes patrimoniales de carácter etnológico, hecho a todas luces incomprensible al constituir la modalidad patrimonial más cercana a la sociedad actual, si quizás no espacialmente sí en lo temporal e ideológico. A pesar de ello, encontramos algunas experiencias de interés que, aunque muy relacionadas con el trabajo de contenidos históricos, se desarrollan a partir de referentes etnológicos (Isted, 1998). También los Gabinetes Pedagógicos y los servicios educativos de museos han diseñado algunos materiales en los que se acomete el trabajo con el patrimonio etnológico desde perspectivas didácticas, ante la relevancia educativa de estos contenidos para la identificación de los alumnos con las características culturales de la sociedad en la que se desarrollan (Paz y Domínguez, 1991).

Como hemos visto, gran parte de los museos han comprendido la importancia de desarrollar programas didácticos que favorezcan la interpretación significativa, por parte de los alumnos, de los procesos sociales que exponen a través de elementos patrimoniales (Domínguez Domínguez, 1998). A pesar de ello, una gran mayoría aún se mantienen reacios a desarrollar su potencialidad educativa, anclados en el pasado y centrados en posturas inmovilistas de carácter decimonónico, como muestrarios de objetos exóticos, antiguos y/o bellos, sin tener en cuenta las necesidades y expectativas de los diferentes tipos de visitantes (León 1990; Sánchez de Horcajo y otros, 1997). En esta línea, la museología ha de entenderse como una disciplina en la que deben predominar criterios científicos, basados en la experiencia empírica, en relación directa con la Didáctica de las Ciencias Sociales, como área de conocimiento encargada de hacer comprensibles los contenidos geográficos, históricos y sociales relevantes para los procesos de enseñanza transmitidos por los museos (Hernàndez Cardona, 1998b).

Universidad de Huelva 2009

Sin embargo, con los ya comentados servicios educativos o pedagógicos, estas instituciones pueden articular los instrumentos necesarios para su integración en los programas educativos de forma coherente y cooperativa, diseñando materiales de apoyo a la labor docente, que a su vez ha de contar necesariamente con una formación específica de los profesores para ello (Faublée, 1992). Son interesantes los diseños en los que se potencia la participación activa del alumnado en las visitas a los centros de interpretación, posibilitando la intervención directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, destacando la componente procedimental en muchos casos (San Martín y otros, 1992).

Todo ello debe tender a la mejora de la comprensión de los contenidos expuestos por los museos por parte de los alumnos que los visitan, que en última instancia deben comprender, más allá de lo anecdótico, las formas de vida y las características de otras civilizaciones del pasado o del presente mediante el análisis del significado cultural de los objetos expuestos (Pastor y Quesada, 1999). Hay que tener en cuenta que habitualmente los discursos expositivos de los museos no se corresponden con los programas educativos escolares y viceversa, por ello, la visita escolar en ocasiones puede dejarse llevar por la lógica museística, pero la mayoría de las veces ha de romper esta lógica, planteando, a través de materiales y actividades complementarias, una lectura de la exposición que no debe obligatoriamente responder a las intenciones del mensaje expositivo (Asensio y Pol, 1998).

Con esta intención, Sada (1998), considera la existencia de diferentes propuestas, estableciendo una gradación entre ellas respecto al nivel de integración de los alumnos en la propia visita. Así, la visita guiada se encontraría en el nivel más básico de actuación de los alumnos, seguido por la visita apoyada en materiales didácticos y guías. En otro nivel sitúa la realización de fichas y materiales de trabajo por parte de los alumnos. El cuarto nivel se correspondería con el diseño de itinerarios que, desde una perspectiva más integral y abierta del patrimonio y su enseñanza, incluyan junto a la visita al museo la aproximación a otras instituciones o hitos patrimoniales significativos del entorno. Finalmente considera la existencia de talleres de carácter práctico, investigativo, participativo, motivador y socialmente significativo, que permitan un aprendizaje de los referentes patrimoniales relevantes para las Ciencias Sociales

García Blanco (1994) otorga una gran importancia a las visitas a museos, siempre que estén bien estructuradas, por la posibilidad de participación activa que puede concederse a los alumnos con este tipo de actividades. En este sentido, realiza una clasificación donde analiza las diferentes perspectivas que se siguen a la hora de diseñar los materiales didácticos elaborados por los museos, así como los objetivos que persiguen, determinando el tratamiento educativo de cada uno de estos materiales,

Universidad de Huelva 2009

independientemente de la modalidad de patrimonio a la que haga referencia. De esta forma, distingue entre aquellas publicaciones cuya finalidad es exclusivamente informar, a modo de guías, sobre el contexto cultural de los objetos o sobre su interpretación y el material didáctico específico para alumnos, que debe favorecer el desarrollo de una didáctica que tenga como objetivo no sólo enseñar sino enseñar a aprender, de manera que el alumno se sienta autónomo para desarrollar su propio aprendizaje a través del planteamiento de interrogantes sobre lo que observa, estableciendo diferencias y semejanzas y elaborando síntesis que permitan la aproximación a posicionamientos críticos.

Como ya hemos comentado en párrafos precedentes, actualmente, se está desarrollando una nueva perspectiva museística consistente en la musealización de los elementos patrimoniales in situ, con el objetivo de solventar en gran parte el problema de la contextualización espacial, fundamental para una comprensión significativa de los acontecimientos sociales, afrontando el contexto temporal a través de proyectos didácticos de reconstrucción y ambientación virtual. Existen en España algunos ejemplos de estas actuaciones, que han tenido como modelo los parques arqueológicos europeos (Ashworth & Howard, 1999) y que junto al importante valor para el desarrollo turístico de una comarca, inciden cada vez más en el apoyo docente a la enseñanza reglada, básicamente para el trabajo de contenidos de carácter socio-histórico, a través, no sólo de las infraestructuras creadas en el recinto objeto de intervención, sino mediante el diseño de una gran diversidad de materiales didácticos para su uso tanto durante la visita como anterior o posteriormente a ella, en el aula (Santacana, 1998).

Por otro lado, podemos hablar también de lo que hemos denominado anteriormente *museos de ciudad*, cercanos a la idea socializadora del denominado museo integral del territorio expuesto por San Martín (1998). El museo de ciudad, alejándose de criterios disciplinares y tendiendo a la globalización de los contenidos y al fomento de una participación activa de sus visitantes, puede conllevar, junto a una importante dinamización social de su entorno, a la contextualización de la enseñanza del ámbito sociohistórico dentro del marco de la educación reglada a través del empleo de recursos patrimoniales desde una perspectiva holística, integrando las diferentes manifestaciones patrimoniales que existentes en el entorno (Osuna y otros, 2001). Así, el museo se entiende como un centro de interpretación y de motivación para el aprendizaje del conocimiento social, de manera que sus contenidos no se exponen como terminales, inamovibles y portadores de una realidad absoluta, sino que el público escolar puede interpretar las exposiciones y debatir sobre su discurso, participando directamente, a través de la propuesta de investigaciones apropiadas para cada edad y nivel educativo, en la

Universidad de Huelva 2009

constitución de hipótesis que pueden llegar a ser tan creíbles y ciertas como las que el propio museo plantee.

Con estas propuestas podemos desarrollar diseños didácticos conjuntos entre escuela, museo y universidad a través de los cuales puede ejercerse una importante función formadora con respecto a la labor profesional de profesores y maestros, manteniendo una disposición cooperativa y posibilitando la incardinación del patrimonio en el curriculum escolar. De esta manera, a través de los *museos de ciudad*, se aportan una serie contenidos relevantes para la construcción de un conocimiento profesional del profesorado deseable bajo una visión de la enseñanza del patrimonio de carácter holística, investigativa y sociocrítica.

III.4. CONSIDERACIONES SOBRE UNA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO DESEABLE.

Desde nuestra perspectiva, una didáctica del patrimonio, debe desarrollarse partiendo del marco que hemos definido dentro del conocimiento profesional del profesorado, y, especialmente en nuestro caso, centrado en el conocimiento didáctico del contenido. Así, en el ámbito de la enseñanza reglada, para la consecución de una didáctica patrimonial coherente con estas consideraciones básicas, es necesario una formación del profesorado que proporcione a los docentes unos conocimientos claros sobre los contenidos de la materia objeto de enseñanza, sobre los procesos y estrategias para su enseñanza, sobre los obstáculos que implica dicha enseñanza, sobre las concepciones que sus alumnos tienen o pueden tener sobre la materia y sobre el diseño curricular oficial en relación con la referida materia.

A pesar de ello, debido a la complejidad y amplitud que implicaría el análisis de todos estos aspectos que integran el conocimiento didáctico del contenido de los docentes, ya ampliamente expuesto en el primer capítulo del presente trabajo, durante el desarrollo de esta investigación vamos a centrarnos exclusivamente en dos de los citados componentes: el conocimiento que los docentes en formación inicial tienen sobre los contenidos patrimoniales relevantes para la enseñanza de las Ciencias Sociales y el conocimiento que tienen sobre los procesos y estrategias para la enseñanza del patrimonio.

Así, durante la fase empírica de esta investigación van a ser objeto de estudio la propia noción de patrimonio, las finalidades de su imbricación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los contenidos que han de ser trabajados para alcanzar dichos

Universidad de Huelva 2009

objetivos, así como los materiales, estrategias y aspectos metodológicos que deben seguirse para lograr esos fines (Cuadro III.2).

CONSIDERACIONES SOBRE UNA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO	
Finalidades	• Facilitar la comprensión y el conocimiento crítico y reflexivo de la realidad social y cultural (como componente de la didáctica de las ciencias sociales). • Valorar y respetar los rasgos identitarios de la cultura propia y de las ajenas. • Potenciar la empatía sociocultural.
Contenidos	• Concepto de patrimonio desde perspectiva holística de carácter simbólico-identitario. • Acercamiento y comprensión de conceptos relevantes en el plano social e histórico. • Análisis e interpretación de fuentes primarias. • Determinación de valores identitarios y empáticos. • Conservación y valoración del patrimonio cultural.
Metodología	• Diseño de unidades didácticas complejas de carácter sociocrítico e investigativo, a través de la resolución de problemas abiertos. • Contacto directo de los alumnos con los elementos patrimoniales. • Motivación y contextualización. • Uso del patrimonio como recurso y contenido de enseñanza dentro de las Ciencias Sociales.

Cuadro III.2. Consideraciones sobre la didáctica del patrimonio (elaboración propia).

Dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales, Camilloni (1998), indica tres finalidades básicas: comprender a los seres humanos que viven en el entorno próximo de los alumnos y en otros lugares del mundo, tanto en esta época como en el pasado, tendiendo a una visión multicultural; dominar las competencias cognitivas, compartir los valores y poseer las actitudes que necesita un ciudadano dentro de una sociedad democrática actual; y desarrollarse como persona, con capacidad para satisfacer sus necesidades personales básicas, siempre cuidando la relación individuo/sociedad. En esa misma línea, Domínguez Castillo (1991) considera unas finalidades de la enseñanza de la Historia desde una visión muy similar a la expuesta por Camilloni, pero en esta ocasión expresa de forma concreta la relkevancia de desarrollar en los alumnos el conocimiento y valoración del patrimonio, entendiéndolo como un aspecto básico para la comprensión de nuestro presente.

A pesar de ello, en lo que respecta a las finalidades de la didáctica del patrimonio, hemos de tener en cuenta que, desde nuestra perspectiva, no debemos considerar su enseñanza como un fin en sí mismo sino que debe integrarse en el proceso educativo. De-

Universidad de Huelva 2009

esta manera, a través de los referentes patrimoniales se puede potenciar el conocimiento reflexivo de la realidad social, independientemente de que este factor conlleve objetivos relacionados con la propia conservación y valoración del patrimonio así como, evidentemente, con el propio conocimiento de dichos referentes y sus procedimientos de análisis e investigación, que nunca han de confundirse con el objetivo final de esta enseñanza.

La selección de los objetivos generales o finalidades que implicitamente se encuentran presentes en un proceso de enseñanza-aprendizaje dependen, en gran medida, de la perspectiva teórica en la que nos situemos, ya que cada manera de entender el mundo prioriza unos determinados principios y conceptos susceptibles de ser aplicados a la enseñanza. Al establecer sus prioridades y valores, los profesores, desde el punto de vista epistemológico superponen ciencia e ideología. Por lo tanto, desde una perspectiva crítica de la Didáctica de las Ciencias Sociales, se pretende introducir dentro de las programaciones educativas problemas socialmente relevantes, de forma que ya no se considera suficiente llegar a saber cómo son las cosas, cómo se distribuyen en el espacio y en el tiempo o porqué son así, si no que también se propone descubrir la intencionalidad de los hechos, planteando posibles alternativas, lo que implica aceptar el conflicto y propiciar la argumentación desde diversas opciones. Todo ello permite a los alumnos tomar un papel activo, desarrollando una actitud de compromiso social y político. De tal manera, la enseñanza, considerada desde la teoría crítica se propone como finalidad la educación para la democracia, de manera que el conocimiento se exprese en una actitud y acción social reflexiva y crítica (Benejam, 1997a). De igual forma, López Facal (2000), indica que enseñar Ciencias Sociales, desde esta perspectiva, debe suponer el rechazo de modelos sociales basados en la desigualdad y la exclusión, promoviendo valores que contribuyan a construir una sociedad más justa, así como la implicación consciente de los futuros ciudadanos en la transformación de la sociedad.

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

Universidad de Huelva 2009

Para el cumplimiento de tales finalidades es necesario partir de la enseñanza de unos contenidos coherentes con tales propósitos, de forma que su selección debe surgir de un profundo análisis crítico, tanto desde el punto de vista socio-antropológico como desde el epistemológico de cada una de las disciplinas implicadas y la necesaria plasmación de las relaciones entre conceptos, habilidades, normas y valores (Coll y otros, 1988). Ya hemos dicho que no se pretende la adquisición exclusivamente de conocimientos, como productos acabados e inamovibles por parte de los alumnos, sino que han de entenderse también como un medio para el desarrollo de capacidades de observación, comparación, análisis, etc., de manera que las Ciencias Sociales se conviertan en una materia más comprometida con la sociedad circundante, que permita resolver los interrogantes que continuamente se planteen en el aula en relación con la vida cotidiana del alumno y su entorno (Martínez López, 1993).

Diversos autores, exponen los conceptos que consideran como claves de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Martínez López, 1993; Benejam, 1997b; Austin, 2001), entre los que podemos destacar por su relevancia para la enseñanza de esta materia los siguientes: identidad/alteridad, racionalidad/irracionalidad, continuidad/cambio, diferenciación, conflicto de valores y creencias, interrelación, organización social, relativismo, tolerancia, causalidad múltiple. Todos estos conceptos han de estar vinculados a la escala espacial y temporal que los encuadran en nuestra área de trabajo. Partiendo de ellos podemos aproximarnos desde una perspectiva significativa al sistema conceptual propio del área de Ciencias Sociales.

Para trabajar el concepto de patrimonio desde las posturas integradora, sistémica y compleja que defendemos en este trabajo, hay que partir de la idea de que los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural, constituido por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, tecnológico y medioambiental, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes culturas tanto del pasado como del presente. Es desde esta visión que podemos aproximarnos al conocimiento de una gran variedad de conceptos socialmente relevantes y estructurantes como evolución, cambio/permanencia, tiempo histórico, así como otros muchos aspectos de la organización política, económica y social básicos para el estudio de las civilizaciones del pasado y por ende del presente.

En esta línea, Aramburu (2000) plantea la existencia de una serie de campos conceptuales en relación con la enseñanza del patrimonio entre los que incluye:

- Las relaciones sistémicas hombre-naturaleza en su contexto físico-biológico.

Universidad de Huelva 2009

- Las relaciones sistémicas hombre-naturaleza en su dimensión espacial e histórica.
- Los sistemas socionaturales derivados de esta relación.
- Cultura no material (organización, información, actitudes y valores, mitos, lengua...).
- Cultura material (tecnología y manifestaciones artísticas)
- El paisaje como memoria colectiva.
- Implicaciones medioambientales del patrimonio cultural: uso del agua, de la energía y del suelo.

Por otro lado, hay que poner de manifiesto la importancia del trabajo con contenidos procedimentales dentro del área de Ciencias Sociales, que tradicionalmente se han visto desplazados en los procesos de enseñanza de estas materias por los contenidos de carácter conceptual. Coincidimos con Hernàndez y Santacana (1995) cuando exponen que la enseñanza de las Ciencias Sociales deben dotar al estudiante de un método para afrontar el análisis crítico de situaciones diversas en el tiempo y en el espacio, de tal forma que el dominio de los métodos de aproximación al conocimiento son tan importantes o más que la mera memorización y aceptación de conceptos e informaciones.

Es evidente la potencialidad que presenta el patrimonio para el trabajo de contenidos de carácter procedimental, en base a procesos de análisis e interpretación que permiten describir y explicar el funcionamiento y organización de las sociedades partiendo de fuentes primarias para el conocimiento sociohistórico, que pueden ir desde la simple identificación de aspectos culturales hasta análisis estilísticos, pasando por la aplicación de categorías temporales, la interpretación de una gran diversidad fuentes, etc. En este sentido, Trepat (1995) presenta un estudio sobre el sentido educativo de los contenidos procedimentales en la enseñanza de la Historia y toda una propuesta para su selección y secuenciación durante la educación obligatoria en el que los referentes patrimoniales tienen un lugar predominante.

También Aramburu (2000) en el trabajo anteriormente citado expone una relación de contenidos procedimentales de carácter patrimonial donde destaca entre otros la recopilación de información sobre tradiciones que aún se conservan y buscar su significado, realizar inventarios de los oficios tradicionales y de las herramientas que se utilizaban, elaboración por parte de los alumnos de museos de carácter etnográficos, estudios de viviendas, edificios y monumentos (formas, materiales, distribución...)

De igual manera, las actitudes, valores y normas, han de conllevar, desde nuestra perspectiva, a la construcción por parte de los alumnos de su propia autonomía moral, al

Universidad de Huelva 2009

reconocimiento y respecto a la diversidad y a la negociación democrática. Todo ello implica el desarrollo de capacidades cognitivas, como la del pensamiento crítico, la autonomía intelectual, la empatía, la cooperación, la solidaridad, formando un pensamiento regido por criterios de justicia, dignidad personal y autoregulación. Estos contenidos han de formar parte de la programación como elementos esenciales del curriculum y ser desarrollados mediante actividades específicas que trabajen las capacidades afectivas y emocionales junto a las cognoscitivas (Seró y Deasit, 1996).

Así, partiendo de elementos patrimoniales pueden potenciarse los referentes identitarios y simbólicos de las sociedades a las que pertenecen los alumnos, al tiempo que se desarrollan criterios de tolerancia y respeto hacia otras formas de vida pretéritas o actuales, básicamente a través de la empatía cultural. Propiciar el encuentro de los alumnos con el patrimonio supone abrir un camino de convergencia de la escuela con el mundo exterior y con sus problemas, asumiendo entre otras las consecuencias devastadoras de los conflictos armados para las personas y para el propio patrimonio, como elementos que articulan la identidad y el propio sentido de una sociedad. No podemos olvidar, como ya se ha comentado antes, que todos estos aspectos conducen a una valoración de los propios elementos patrimoniales, activando una conciencia de conservación hacia ellos en todas sus manifestaciones. En función a estos aspectos puede educarse para mantener una actitud crítica y de respeto por los diferentes símbolos culturales de otras sociedades y valorar la paz como condición imprescindible para un mundo mejor (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998).

En lo que se refiere a los aspectos metodológicos, consideramos unos principios orientadores claros en relación a la necesidad de propiciar el aprendizaje de carácter significativo y globalizado a través de la exploración e investigación del medio, partiendo de los conocimientos previos de los alumnos, favoreciendo la interacción en el aula, la motivación y la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las diferentes características de los estudiantes (Rodríguez Ratia, 1993).

A pesar de que los métodos expositivos y transmisivos siguen siendo los más habituales en los procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales, es necesario potenciar el desarrollo de estrategias más alternativas, de características interactivas e innovadoras (Quinquer, 1997). En relación con estos aspectos, García y García (1989) realizan una propuesta en relación al desarrollo de una metodología que permita abordar el estudio de las problemáticas socioambientales atendiendo tanto a contenidos de carácter científico como a contenidos procedentes del ámbito de los cotidiano. Esta es la idea que fundamenta una metodología por investigación que ha de seguir, al menos, una serie de.

Universidad de Huelva 2009

fases de trabajo: delimitar previamente el problema a analizar, contar con las ideas y motivaciones de los alumnos, contrastar las informaciones que se proporcionen o se consigan y elaborar conclusiones, reelaborando los aprendizajes adquiridos. Según Finocchio y García (1993), hemos de partir de la formulación de un problema, planteando suposiciones más o menos fundamentadas, a modo de hipótesis, que han de ser avaladas o refutadas mediante la búsqueda y análisis de nueva información, que debe ser interpretada y sintetizada.

Zabala (1992), partiendo de esta perspectiva de carácter investigativo, desarrolla lo que denomina proyectos de investigación del medio, para trabajar con los alumnos como éstos fueran investigadores del propio entorno en el que se encuentran. Los proyectos, con esta idea, están constituidos por diez fases de trabajo: motivación, explicitación de las preguntas, hipótesis, definición de instrumentos para la búsqueda de información, diseño de las fuentes de información y planificación de la investigación, recogida de datos, selección y clasificación de los datos, conclusiones, generalización y expresión y comunicación. Como vemos esta propuesta simula el diseño de proyectos de investigación científica, lo que, adaptándolo a las edades y características de los alumnos, desarrollando estrategias didácticas centradas en la resolución de problemas, que proporcionan una gran riqueza en el tratamiento de los contenidos procedimentales.

En conexión con todo lo expuesto hasta ahora, consideramos la necesidad, para el desarrollo de una didáctica del patrimonio coherente y significativa, de articular unas estrategias metodológicas que conlleven a unos planteamientos de carácter investigativo, tendentes a la resolución de problemas abiertos (Domínguez Castillo, 1994; Limón y Carretero, 1996), a través, si es posible, del contacto directo de los alumnos con los elementos patrimoniales y de su contextualización tanto histórica como social, en función al espacio, valor y función que esos referentes han cumplido en el pasado y cumplen en la actualidad, empleándose así como fuente relevante del conocimiento sociohistórico. A partir de un patrimonio próximo al contexto del alumno y que se articula como hilo conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje, podemos planificar, como indican Jiménez y Wamba (2000), estrategias basadas en el contraste de información, planteando cuestiones del tipo cómo era/cómo es/qué ha cambiado en las que se articule una triple secuencia basada en la obtención de información, reflexión sobre la información y comunicación de los resultados.

En esta línea metodológica, Estepa (2001), realiza una propuesta para trabajar el patrimonio en la educación obligatoria, a través de la cual mediante estrategias de carácter activo y participativo, los alumnos se configuran como protagonistas del proceso de aprendizaje, construyendo su propio conocimiento orientado por el profesor. Así,

Universidad de Huelva 2009

considera que la secuencia básica de actividades debe girar en torno al planteamiento de problemáticas sobre la organización económica, política, social o cultural contrastando el presente con el pasado a través de los referentes patrimoniales, de forma que se abarquen contenidos básicos de las Ciencias Sociales como el cambio social y las permanencias comparando la vivienda, la ciudad, las profesiones, tradiciones y costumbres, la tecnología, el arte o la explotación de los recursos naturales, describiendo y analizando tales elementos a través de cuestiones del tipo ¿cómo se hace? ¿cómo se hacía en el siglo XVII? ¿cómo es? ¿cómo era hace 100 años? ¿qué ha cambiado?

Por su parte, Hernández Martínez (1998), en la misma línea, propone unos modelos de actividades para desarrollar una didáctica del patrimonio, clasificándolas en tres grupos:

a) Trabajo en el aula sobre documentos históricos, gráficos, orales, medios de comunicación, etc.

b) Trabajo fuera del aula a través de visitas e itinerarios centrados en monumentos, edificios o lugares de interés que deben imbricarse, antes y/o después, con tareas dentro del aula

c) Organización de talleres tanto de creación plástica, simultáneas a otras actividades relacionadas con el patrimonio, como audiovisuales, para producir pequeños programas, a través del vídeo o radio, de difusión patrimonial.

Para todo ello considera el interés de centrar los estudios en el uso de fuentes escritas (lecturas, comentarios, reconstrucciones de hechos históricos...), documentos gráficos (recopilación, clasificación e interpretación de documentos), comentario de bienes del patrimonio in situ (visitas, de carácter analítico, a edificios singulares, museos, exposiciones temporales), reconstrucción de edificios o elementos de interés (planos, dibujos, maquetas...), estrategias de reflexión y crítica sobre la situación, uso y problemas del patrimonio en poblaciones o comarcas concretas, siempre partiendo de visiones patrimoniales de carácter holístico y sociocrítico.

Ya hemos hablado de los itinerarios con anterioridad, precisando que es una de las estrategias de mayor potencialidad didáctica para la enseñanza del patrimonio, ya que lo ponen en contacto directo con los alumnos, haciendo el proceso de enseñanza más significativo, motivante, dinámico y participativo. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el diseño de un itinerario didáctico debe seguir unos pasos concretos para que conduzca a una aprendizaje relevante en los alumnos. Así, Guzmán (1993b) estructura el

Universidad de Huelva 2009

itinerario en tres fases, una inicial, en la escuela, donde se concretan los objetivos y contenidos, proporcionando una primera información y ambientación sobre la salida; la segunda fase consiste en la propia salida, donde el alumno ha de llevar a cabo su propio aprendizaje, mediante le material que se le haya proporcionado; y, por último, es necesario culminar el proceso en el mismo aula, donde se comprobarán el cumplimiento de los objetivos estipulados inicialmente.

Finalmente, el proceso de evaluación de cualquier propuesta didáctica ha de estar plenamente relacionada con las finalidades, los objetivos y los contenidos indicados y ha de desarrollarse a partir de las propias actividades que se propongan. Así, los criterios de evaluación han de estar basados en esos aspectos generales que pretendemos conseguir a lo largo del proceso educativo, fundamentalmente en aquellos diferentes objetivos que hemos considerado como relevantes, dentro de la enseñanza del patrimonio. Sin embargo, ya expusimos anteriormente que es necesario entender el ámbito de trabajo patrimonial como un contenido más dentro de las Ciencias Sociales y, por lo tanto, los criterios evaluativos han de tener como referente último las finalidades generales de la enseñanza del campo social. Por supuesto sí hay que hacer incidencia en la necesidad de evaluar no sólo al alumnado, sino también al propio proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el papel que ha jugado el profesorado en él. De esta manera, es posible articular procedimientos, a modo de feedback, que orienten la mejora del proceso educativo.

Con todo ello, hay que reconocer que dentro del área de Didáctica de las Ciencias Sociales los aspectos relacionados con la evaluación no han sido planteados habitualmente, siendo una línea que hay que potenciar mucho más, ya que la mayoría de los trabajos parten de los referentes propios de la didáctica general, fundamentalmente en la determinación y diseño de los instrumentos de evaluación.

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

Universidad de Huelva 2009

III.5. HIPÓTESIS DE PROGRESIÓN DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO DEL PROFESORADO RESPECTO A LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO.

En vista a lo expuesto hasta el momento podemos analizar las concepciones existentes sobre la enseñanza del patrimonio tanto en el propio conocimiento didáctico del contenido de los docentes como en el curriculum oficial y los materiales didácticos más habituales, concepciones que influyen de forma relevante en la práctica de aula, dentro de los procesos de enseñanza del área de Ciencias Sociales. Con ello determinamos estas características diferenciadoras en función de las distintas perspectivas didácticas que se infieren a partir de dichas concepciones, centrándonos en el concepto hegemónico de patrimonio y las consideraciones sobre su enseñanza-aprendizaje.

Así, podemos considerar la existencia de diferentes niveles en función del dominio, reflexión y complejización de los aspectos didácticos de la materia objeto de enseñanza, en este caso sobre el patrimonio. De esta forma, ya dentro de la finalidad específica de esta investigación, el profesorado en formación inicial, determinaremos el estadio de desarrollo profesional de los futuros docentes en relación con el conocimiento didáctico del contenido que manifiesta este colectivo. Desde la *teoría de la complejidad* propuesta por Morin (1998), concebida como *la alternativa entre el pensamiento reductor que no ve más que los elementos y el pensamiento globalista que no ve más que el todo*, y de su aplicación didáctica desarrollada en gran parte por IRES (1991), estructuramos una hipótesis de progresión, en base al estudio de los problemas profesionales de los profesores y en función de la posible o hipotética evolución que pueden tener sus concepciones y los obstáculos que se pueden encontrar durante el proceso de formación inicial y a lo largo de todo el desarrollo de su profesión docente (Porlán, 1999).

Podemos desarrollar una hipótesis de progresión general sobre la enseñanza del patrimonio (lámina III.2), interrelacionando los diferentes niveles evolutivos parciales presentados con anterioridad en los capítulos primero y segundo. Esta hipótesis de progresión caracteriza el conocimiento del profesorado mediante tres niveles de evolución, de tal manera que se puede partir de ella como instrumento de análisis de las concepciones de los docentes y de su propio conocimiento profesional, como referencia para la mejora de sus programas de formación inicial y permanente, así como para la determinación del conocimiento profesional deseable de los docentes.

Universidad de Huelva 2009

HIPÓTESIS DE PROGRESIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO RESPECTO A LAS CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO				
NIVELES	CONOCIMIENTO SOBRE EL PATRIMONIO	CONOCIMIENTO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO		
	Categoría I	Categoría II.		Categoría III
		METODOLOGÍA	CONTENIDOS	METAS
1er Nivel Menor nivel de complejidad y reflexión sobre el conocimiento didáctico del contenido.	• Concepción del patrimonio en función a criterios de escasez, grandiosidad y prestigio. • Nula interrelación entre manifestaciones patrimoniales. • No se considera el patrimonio etnológico y tecnológico.	• No se muestra interés didáctico del patrimonio y su integración en los procesos de enseñanza es de carácter anecdótico. • Características de una metodología tradicional.	• Desarrollo de contenidos conceptuales y actitudinales.	• Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. • Se obvia la necesidad de actuar para la conservación del patrimonio.
2º Nivel Nivel intermedio de complejidad y reflexión	• Concepción del patrimonio en función a criterios estéticos e históricos. • Consideración de todos los referentes patrimoniales desde una perspectiva disciplinar y sin interrelación entre ellos.	• Tratamiento didáctico del patrimonio como fuente del conocimiento histórico. • Mayor dinamización del proceso didáctico. • Metodología más activa por parte de profesor y alumno.	• Aumento de atención a contenidos procedimentales y, de forma secundaria, a los actitudinales.	• Finalidad cultural y/o práctica de la enseñanza del patrimonio. • Se considera interés por conservar el patrimonio sin desarrollar actitudes críticas y comprometidas.
3er Nivel Nivel de referencia en relación con el estado de complejidad y reflexión respecto al desarrollo del conocimiento didáctico del contenido.	• Concepción del patrimonio desde perspectiva simbólico-identitaria. • Visión integradora de las manifestaciones patrimoniales.	• Tratamiento del patrimonio totalmente integrado en los procesos educativos, como recurso, objeto y contenido de enseñanza. • Diseño de unidades didácticas innovadoras de carácter social e investigativo.	• Planificación integradora de conceptos, procedimientos y actitudes relacionados con el patrimonio. • Consideración del patrimonio como un contenido más de las Ciencias Sociales.	• Finalidad crítica de la enseñanza del patrimonio. • Fomento de actuaciones comprometidas con la conservación del patrimonio.

Lámina III.2. Hipótesis de progresión del desarrollo profesional respecto a la enseñanza del patrimonio (elaboración propia).

Universidad de Huelva 2009

Para la elaboración de dicha hipótesis partimos de los diferentes niveles de reflexión por los que puede pasar el docente, tomando como referencia para analizar estos procesos de evolución dos de los aspectos que hemos considerado en el primer capítulo como componentes del conocimiento didáctico del contenido de los docentes (el conocimiento sobre el patrimonio y el conocimiento sobre la enseñanza del patrimonio) que permiten recopilar información relevante para la comprensión de la gran complejidad de los fenómenos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, nos centramos en estudiar las concepciones que los profesores en formación inicial, así como los diseños oficiales y materiales curriculares que pueden incidir en ellos, explicitan sobre el patrimonio, las estrategias metodológicas que consideran oportunas y las que los diseños y materiales propician, los contenidos relacionados con el patrimonio que se consideran necesarios trabajar y, por último, las finalidades educativas que se persiguen a través de todo ello.

Así, el primer nivel de esta hipótesis de progresión se caracterizaría por el dominio de una consideración del patrimonio de carácter poco complejo, en función de una perspectiva marcada por la escasez de los elementos patrimoniales y por su grandiosidad o prestigio reconocido, donde las diferentes manifestaciones patrimoniales se contemplan desde visiones disciplinares sin interrelación entre ellas, sin incluir referentes patrimoniales de carácter etnológico o tecnológico, ya que no se considerarían como tales. A su vez no se entendería la necesidad o el interés educativo del patrimonio realizándose integraciones anecdóticas entre otros contenidos, considerados como los realmente relevantes en el plano sociocultural, a través de estrategias metodológicas tradicionales como clases magistrales, charlas-coloquios o el uso de materiales curriculares elaborados en este sentido, primando el estudio, en todo caso, de contenidos de carácter conceptual y actitudinal, sin que aparezca de forma clara el establecimiento de interrelaciones entre ambos tipos. Con un carácter tradicional, la finalidad de la enseñanza de contenidos patrimoniales sería exclusivamente cultural en la que no se considera la necesidad de realizar intervenciones en la realidad que puedan conllevar a la conservación de nuestros referentes culturales.

El segundo nivel implicaría una mayor complejización en la concepción de patrimonio, atendiéndose fundamentalmente a criterios estéticos e históricos, lo que implica una mayor análisis de los referentes patrimoniales objetos de estudio y su interrelación con otros contenidos más abstractos de carácter sociocultural. A pesar de que se mantendría una visión disciplinar del patrimonio sí serían ya considerados los elementos tecnológicos y etnológicos como constituyentes de un patrimonio más abierto. En este nivel, el patrimonio se integraría en la planificación educativa como fuente del conocimiento o recurso para trabajar otros contenidos históricamente relevantes,

Universidad de Huelva 2009

pudiéndose desarrollar para ello, visitas de carácter primario o secundario, y experiencias y simulaciones que ayuden a comprender dichos contenidos, atendiendo mucho más a procedimientos de análisis y en ocasiones a actitudes de conservación del patrimonio.

Se tiende a buscar una finalidad práctica aunque se mantiene una tendencia bastante cultural, empleando el patrimonio, a través de las actividades que se diseñen, de forma que pueda ser útil para la vida cotidiana y potenciando valores que reivindiquen la necesidad de conservar el patrimonio aunque no desde posturas comprometidas e intervencionistas.

Este podría ser el nivel en el que se encontraría la mayoría del profesorado, que habiendo superado el estadio básico de desarrollo respecto a su conocimiento didáctico del contenido, no teniendo incluso que haber pasado por él, ha alcanzado una evolución profesional de cierta complejización y reflexión, sin haber llegado al tercer estadio de desarrollo profesional, pero, pudiendo tender hacia éste. Hemos de tener en cuenta que no se pueden establecer cierres herméticos entre estos niveles, por lo que este segundo nivel podría compartir características con el primero o con el tercero, según el grado de reflexión de cada individuo, su experiencia práctica y la formación inicial y permanente con que haya contado.

El tercer y último nivel de la hipótesis de progresión, o nivel de referencia, permitiría 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, para lo cual es imprescindible la visión de los referentes patrimoniales desde posturas interdisciplinares, concibiéndose como un todo integrado que pierde su sentido si eliminamos algunos de sus componentes.

Para ello, es necesario una imbricación plena en los curricula educativos, debiéndose entender la importancia del patrimonio no sólo como un recurso sino también como un objetivo propio del proceso educativo, valorándose así mismo la relevancia de los contenidos que aporta, a través de los cuales es posible hacer mucho más comprensiva, significativa y motivadora la enseñanza de las Ciencias Sociales. Es en este sentido que se podrían desarrollar unidades didácticas de índole constructivista que se caracterizaran por una enseñanza de corte social e investigativo, donde se incluyeran de forma integrada todo tipo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Todo ello tendería a una finalidad crítica en la que el compromiso social y la intervención activa en pro de la conservación el patrimonio como factor identitario y unificador intercultural es el determinante de este modelo didáctico.

Al igual que vimos en los capítulos anteriores, en el desarrollo de sus respectivas hipótesis de progresión, también en ésta, en la que se sintetizan ambas propuestas

Universidad de Huelva 2009

podemos detectar la existencia de diferentes obstáculos que dificultan la construcción de un conocimiento y desarrollo profesional deseable. De este modo, hemos estructurado los posibles obstáculos, según su origen y las propias características internas de cada uno de ellos, en tres tipos: epistemológicos, metodológicos y teleológicos. Los obstáculos epistemológicos hacen referencia a aquellas dificultades que provienen de la caracterización del conocimiento sobre el hecho patrimonial, constitución interna de las disciplinas que definen los referentes patrimoniales y la determinación del origen de ese conocimiento. También se incluyen en esta línea la visión que se tiene sobre la enseñanza en general y sobre el sentido de la didáctica del patrimonio, en este caso concreto. Hablamos de obstáculos metodológicos para hacer referencia a aquellos problemas respecto al diseño de las estrategias y procesos que conlleva la enseñanza del patrimonio. Por último, consideramos como obstáculos teleológicos aquellos que impiden, ligados a los anteriores, alcanzar unas finalidades coincidentes con nuestra visión de la enseñanza del patrimonio a causa de la propia consideración que se tiene sobre el valor de las materias a las que hacemos referencia y a sus causas terminales.

En los capítulos correspondientes a la fase empírica de la investigación (V, VI y VII) desarrollamos algunos de los obstáculos, siguiendo esa clasificación, que detectamos a lo largo del análisis de cada uno de los objetos de estudio tratados, explicitando una síntesis global en las conclusiones finales del trabajo, donde también se establece el conocimiento profesional hegemónico para la enseñanza de los referentes patrimoniales, tanto en los docentes en formación inicial como en el propio curriculum oficial y en los materiales curriculares de uso mayoritario.

Universidad de Huelva 2009

CAPÍTULO IV.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

IV.1. Aproximación a los paradigmas metodológicos en la investigación educativa.
IV.2. Planificación metodológica de la investigación.
IV.3. Formulación de problemas y objetivos de la investigación.
IV.4. Hipótesis de trabajo.
IV.5. Determinación de categorías, variables e indicadores.
IV.6. Fases metodológicas.
- IV.6.1. Elaboración de instrumentos de análisis.
- IV.6.2. Análisis de las concepciones de carácter patrimonial transmitidas en el diseño curricular oficial.
- IV.6.3. Análisis de las concepciones de carácter patrimonial transmitidas en los materiales curriculares más usuales para la enseñanza del patrimonio.
- IV6.4. Análisis de las concepciones del profesorado en formación inicial sobre el patrimonio y su enseñanza-aprendizaje.
- IV.6.5. Análisis de datos y discusión de resultados.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

En este capítulo vamos a presentar toda la caracterización metodológica de la que parte la investigación desarrollada en los posteriores capítulos de corte analítico (V, VI y VII), en base al marco teórico expuesto en los precedentes y justificamos los diversos instrumentos de análisis que van a ser empleados a lo largo del estudio empírico, así como los objetivos e hipótesis de trabajo que guiarán todo el proceso.

En primer lugar realizamos una breve aproximación a los diferentes paradigmas metodológicos que han predominado tradicionalmente en las investigaciones desarrolladas dentro del ámbito de las Ciencias de la Educación, situándonos en el que consideramos más próximo a nuestro posicionamiento teórico. Seguidamente, introducimos diferentes apartados en los que especificamos el diseño metodológico del que parte nuestra investigación, los problemas que consideramos relevantes para su análisis dentro del proceso, los objetivos que queremos cumplir, así como el lanzamiento de varias hipótesis que deben ser corroboradas a lo largo de la investigación. Posteriormente determinamos las tres categorías del estudio que subdividimos, para el desarrollo del análisis, en siete variables con treinta y dos

Universidad de Huelva 2009

indicadores totales, caracterizando el sentido de cada uno de ellos mediante la elaboración de un marco descriptivo que delimita las referencias y el significado analítico de todo el estudio.

Por último, describimos el trabajo que se plantea en las cinco fases en la que hemos estructurado el diseño de la investigación, partiendo de la elaboración de los instrumentos necesarios para el análisis de cada uno de los objetos de estudio determinados, hasta terminar estableciendo unas conclusiones finales a través de los resultados obtenidos a lo largo de todo el proceso de análisis.

IV.1. APROXIMACIÓN A LOS PARADIGMAS METODOLÓGICOS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

Desde el inicio de esta investigación hemos considerado superado el largo debate, que ha dominado la investigación educativa durante varias décadas, respecto a la discusión entre el empleo de una metodología basada en el paradigma cualitativo-interpretativo o cuantitativo-positivista, al que posteriormente se le uniría la perspectiva crítica, aunque ésta última entraría en dicho conflicto en menor medida.

El paradigma positivista, caracterizado básicamente por una metodología de corte cuantitativo, se ha asociado con un marcado reduccionismo al aplicarse dentro del ámbito educativo, ya que, si bien satisface ciertos criterios de rigor metodológico, sacrifica el análisis de otras dimensiones relevantes del hecho educativo. Por su parte, el paradigma interpretativo, también denominado cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico, nace desde una visión alternativa y opuesta al caso anterior, sustituyendo las nociones científicas de explicación, predicción y control, características del positivismo, por las nociones de comprensión, significado y acción, en función a referentes y nuevas necesidades sociales de las investigaciones, cuestionándose que el comportamiento social esté gobernado por leyes universales y que los resultados de las investigaciones puedan ser objeto de generalización (Lincoln, 1998). Por su parte, el paradigma sociocrítico surge como respuesta al reduccionismo del primero y a la falta de compromiso para la intervención en la realidad del segundo, introduciendo la ideología de forma explícita y la autoreflexión crítica en los procesos de conocimiento. Desde esta visión se cuestiona la supuesta neutralidad de la ciencia, apostando por la intervención y transformación en los procesos educativos.

Tradicionalmente, el debate paradigmático se ha caracterizado por la citada dicotomía cuantitativa-cualitativa, cuya manifestación ha dado lugar al desarrollo de tres posturas: la incompatibilidad paradigmática (Smith y Heshusius, 1986), la

Universidad de Huelva 2009

complementariedad de paradigmas (Cook y Reichardt, 1986) y la unidad epistemológica (Walter y Evers, 1988). Actualmente admitimos la diversidad epistemológica y la pluralidad metodológica como referente básico para la fundamentación de la investigación educativa (Latorre, del Rincón y Arnal, 1997).

Hace aproximadamente dos décadas que se comienza a aceptar la necesidad de integrar ambas perspectivas en pro de una mejora en la investigación educativa (Cook y Reichardt, 1986). Hay que tener en cuenta que la investigación en este ámbito tiene normalmente propósitos múltiples, exigiendo habitualmente el empleo de una diversidad de métodos e instrumentos, los cuales pueden desarrollarse conjuntamente con el fin de proporcionar una información que de forma individual sería imposible lograr, produciendo a su vez un enriquecimiento notable de los resultados logrados en las investigaciones desarrolladas dentro de este campo científico.

Sin redundar en lo expuesto en el primer capítulo, en el apartado referido a las diferentes características metodológicas y epistemológicas que marcan la investigación en nuestra área[1], podemos destacar cómo, desde hace unos años, se está planteando cada vez con mayor evidencia propuestas analíticas basadas en enfoques globalizadores, también denominados ecológicos, en los que se integran de forma simultánea los elementos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje: profesor (incluyendo los aspectos metodológicos), alumnos, curriculum y sus interrelaciones en la práctica educativa.

Como ya hemos visto en los capítulos precedentes, la investigación que aquí presentamos se centra en los procesos de formación inicial del profesorado, partiendo del análisis del conocimiento profesional, específicamente diversas características del conocimiento didáctico del contenido, que los futuros docentes poseen. Este análisis se desarrolla a través del estudio de las propias concepciones de estos docentes en formación inicial, así como de las concepciones que transmiten aquellos elementos que consideramos pueden influir de forma relevante en dichos procesos de formación, fundamentalmente los diseños curriculares oficiales y los materiales curriculares de uso mayoritario en los centros de enseñanza, manteniendo siempre como marco de referencia para este estudio la hipótesis de progresión de desarrollo profesional de los docentes explicitada en el tercer capítulo.

Universidad de Huelva 2009

IV.2. PLANIFICACIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN.

A pesar de la primacía de la investigación de corte cualitativo en los últimos años, a nuestro juicio consideramos que la selección del método empleado depende de las necesidades y características de la investigación concreta que se esté desarrollando, así como del propio juicio profesional del investigador. En el caso concreto del estudio empírico que estamos llevando a cabo se ha decidido seguir un enfoque paradigmático múltiple, centrado en la perspectiva interpretativa tendente a aproximaciones sociocríticas, según ya expusimos en el marco teórico, partiendo de una visión holística de los problemas y asumiendo la responsabilidad de la investigación, de forma que se pueda propiciar la reflexión y la crítica de la práctica educativa, desde la misma participación en ella, en el caso de la formación inicial del profesorado, con el fin de describir, comprender y transformar la realidad educativa, dentro de un proceso de retroalimentación.

Así, partimos de tres aspectos referenciales en los que se fundamenta nuestra investigación, analizados en los capítulos precedentes: el conocimiento profesional del profesorado en relación a su formación inicial, la caracterización epistemológica de los elementos patrimoniales y unas consideraciones iniciales acerca del desarrollo de una didáctica del patrimonio dentro la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, que se articulen como condicionantes en la formación inicial del profesorado. Todo ello nos ha conducido al diseño de la citada hipótesis de progresión sobre el desarrollo profesional de los docentes respecto a la enseñanza del patrimonio, que se constituye así como referente e instrumento de análisis y que configura definitivamente el nivel analítico de la investigación.

A través de este marco teórico general conformamos los instrumentos de obtención de datos, de primer y segundo orden, para la investigación (posteriormente descritos y justificados), que se aplicarán sobre los objetos de análisis, en nuestro caso las concepciones de los profesores en formación inicial, así como aquellas otras concepciones que se transmiten mediante los libros de texto y el curriculum oficial y que inciden de forma significativa en los procesos de formación del docente. El análisis de todos estos datos proporciona unos resultados parciales en relación con las características de algunos componentes, ya explicitados en el tercer capítulo, del conocimiento didáctico del contenido patrimonial dominante en los profesores en formación inicial, obstáculos para el desarrollo profesional deseable de los docentes y

[1] Recordamos, en este sentido, los trabajos ya citados de Pagès (1997a), Prats (1997a y 2001), Hernàndez Cardona (2000) y Travé (2001), en relación con las líneas, ámbitos y paradigmas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Universidad de Huelva 2009

problemas para llevar a cabo una propuesta didáctica para la enseñanza del patrimonio coherente con las posturas mantenidas en este trabajo. El resultado de estos análisis confluye en el establecimiento de unas conclusiones generales de la investigación, a través de las cuales se realizan aportaciones significativas que pueden contribuir a la mejora de los programas de formación inicial del profesorado (lámina IV.1).

El escaso número de publicaciones y experiencias anteriores respecto a investigaciones relacionadas con la didáctica del patrimonio nos ha hecho considerar la necesidad de estructurar el diseño de nuestra investigación en función a esta situación, contemplando entre nuestras finalidades unos objetivos a priori muy básicos: a) la clarificación conceptual del propio patrimonio y de su implicación didáctica, b) el acercamiento a la consideración que tiene en los diferentes diseños curriculares y materiales educativos de mayor uso en las aulas y c) el conocimiento de las concepciones de los profesores en formación inicial, respecto al patrimonio y su didáctica, de forma que se puedan describir y analizar sus referentes teórico-prácticos en este ámbito de trabajo.

Todos estos aspectos han sido cruciales a la hora de determinar la metodología a seguir para el desarrollo de la investigación. Se consideró necesario el diseño de una investigación caracterizada por la pluralidad de instrumentos de análisis que se aplican y que posteriormente se precisarán en mayor medida. Así, si por una parte se ha planificado el empleo de técnicas de carácter cuantitativo (cuestionario y análisis correlacional a través del paquete estadístico SPSS), también se han usado otros instrumentos de obtención de datos (parrillas de observación). A ello hay que unir un planteamiento general metodológico caracterizado por una visión holística, la comprensión e interpretación del significado de los fenómenos sociales, la explicitación de los valores del investigador, la asunción de la necesidad de integración entre teoría y práctica y el subjetivismo reconocido que, entre otros, son todos ellos identificativos de los estudios cualitativos.

En la investigación llevada a cabo por Ávila (1998) encontramos un referente para la presente investigación, en función a las características del objeto de estudio y de la metodología desarrollada, en la que el empleo de técnicas cuantitativas mediante el uso de cuestionarios y paquetes estadísticos, no impide, en ningún momento, el análisis cualitativo de los datos obtenidos a través de dichos instrumentos analíticos, siempre desde una perspectiva de la educación caracterizada por consideraciones sistémicas, complejas y críticas.

Universidad de Huelva 2009

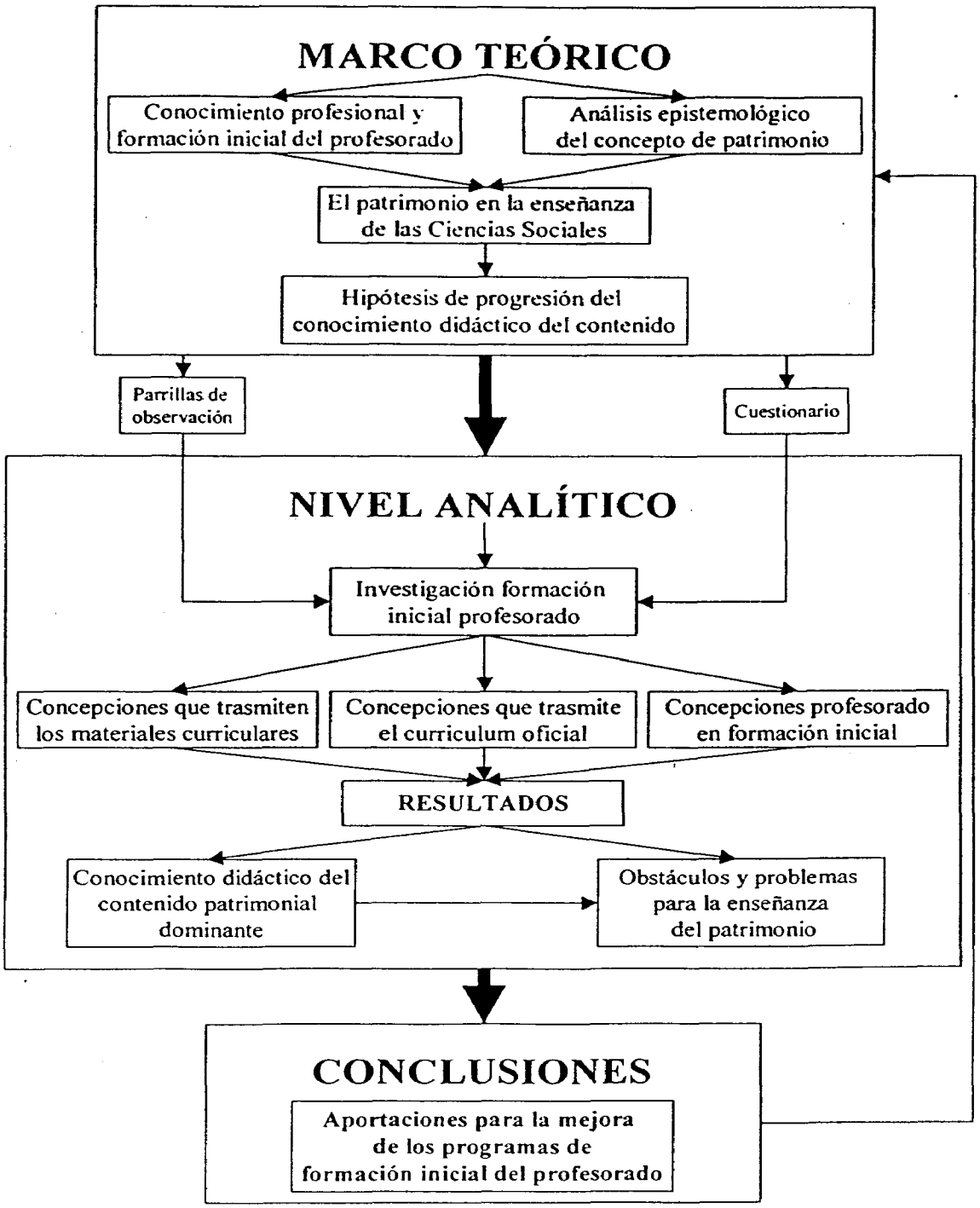


Lámina IV.1. Diseño de la investigación.

Universidad de Huelva 2009

También hemos encontrado un paralelo interesante, si no en lo que respecta a la metodología (de carácter etnográfico) sí al objeto de análisis, en la tesis de Fuentes (1998), donde se analizan las concepciones que declara el profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales sobre la enseñanza de la Historia. De igual manera, el trabajo de Alonso Gutiérrez (1998a), nos sirve de referencia, tanto para el diseño del cuestionario como en la estructuración de nuestra investigación y del ámbito de estudio, dentro del análisis del conocimiento profesional del profesorado de Educación Primaria para la enseñanza de la Historia del Arte.

Debido a los escasos trabajos de investigación centrados en este campo de estudio, según hemos visto, se hace necesario clarificar el campo de trabajo y llevar a cabo un análisis general de tipo cuantitativo que permita una visión amplia de los problemas ante los que nos encontramos, respecto a los procesos de enseñanza de los referentes patrimoniales, tema específico en el que, desde la perspectiva epistemnológica que hemos defendido en los capítulos precedentes, no encontramos ningún paralelo referido al análisis de las concepciones del profesorado en formación inicial, por lo cual acudimos a un estudio estadístico de carácter correlacional.

Sin embargo, como ya hemos comentado, la fase empírica de este trabajo de investigación no sólo consta del ya mencionado análisis de concepciones del profesorado en formación inicial, sino que a su vez incluye un estudio de corte documental, aunque también parte de un análisis de concepciones implícitas o explícitas en ellos, de la legislación educativa y de los materiales curriculares en los que la didáctica del patrimonio se hace patente de una forma más o menos integradora.

En función a lo expuesto, nuestra investigación se puede encuadrar dentro de diversos ámbitos entre los presentados en el primer capítulo. De esta forma, nos encontramos inmersos en las líneas planteadas por Prats Cuevas (1997a) respecto al *diseño y desarrollo curricular de las Ciencias Sociales*, a la de *didáctica del Patrimonio* y a la *profesionalidad de los docentes*. En este último aspecto se puede precisar más mediante la clasificación elaborada por Pagès (1997b) centrada en los estudios sobre la *formación inicial del profesorado*, relacionándola básicamente con el análisis de las concepciones y de los planes de formación.

Por otro lado, respecto a la división que realiza Travé (2001), en función a las metodologías aplicadas, en análisis documentales y empírico-experimentales, consideramos que la fase empírica, que se presenta en este trabajo, abarca tanto el estudio documental de las concepciones transmitidas por la legislación educativa y los materiales curriculares como el análisis de las propias concepciones de los estudiantes para profesor, de carácter empírico-experimental si queremos hacer alguna distinción. Esta opinión la fundamentamos en que ambos estudios requieren un tratamiento

Universidad de Huelva 2009

empírico de recogida de datos para su posterior tratamiento cualitativo o cuantitativo, no existiendo diferencias entre las características básicas de un análisis y de otro.

Para todo ello, se han diseñado diversos instrumentos de análisis siguiendo a autores que han realizado investigaciones similares a la que aquí se ha planteado, tanto para la elaboración de los cuestionarios (Bernal y Velázquez, 1989; Bisquerra, 1996; Buendía, Colás y Hernández, 1997; Colás y Buendía, 1998), así como para las rejillas de observación y las fichas de recogida de datos dirigidas el estudio de los decretos legislativos y de los materiales curriculares (Gimeno, 1991; Martínez Bonafé, 1991 y 1992; Santos, 1991). De la misma forma se ha desarrollado una planificación previa para el tratamiento estadístico de los datos obtenidos a través de los anteriores instrumentos de primer orden, contando con instrumentos de segundo orden como son las técnicas de correlación a partir de paquetes estadísticos informáticos (Etxebarría, Joaristi y Lizasoain, 1995; Gil, Rodríguez y García, 1995; Ferrán, 1997; Vázquez, 2000).

La intención de participar en la propia realidad educativa ha llevado a que el diseño de la investigación se centre en el propio entorno del investigador, de forma que la población sobre la que se efectúa la parte del análisis empírico referida al estudio de las concepciones de los profesores en formación inicial está desarrollada en alumnos de la Universidad de Huelva, algunos de los cuales son discentes de asignaturas impartidas por el investigador. El curriculum oficial que se analiza es el elaborado por la Junta de Andalucía, al tratarse de la administración competente en nuestro ámbito de trabajo y de forma secundaria se incluyen los documentos realizados por el Ministerio, en lo que se refiere al decreto de enseñanzas mínimas. De igual modo, los materiales curriculares objeto de estudio, exclusivamente libros de texto como veremos en el capítulo correspondiente, son los que los mismos estudiantes para profesor que configuran la muestra para el análisis de concepciones usaron mayoritariamente durante su periodo de prácticas formativas en los centros educativos.

IV.3. FORMULACIÓN DE PROBLEMAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Esta investigación, desde una visión general, parte de un planteamiento básico: qué es el patrimonio, qué valor didáctico tiene y desde qué perspectivas se trabaja en el contexto educativo. Con ello, nos centramos, desde el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, en el análisis de las concepciones manifestadas por los estudiantes para profesor y de aquellas que se transmiten a través de los diseños curriculares

Universidad de Huelva 2009

oficiales y de los materiales curriculares, libros de texto, en relación con el patrimonio y su enseñanza-aprendizaje dentro de las Ciencias Sociales.

Como ya se ha analizado en el primer capítulo, se ha comprobado, dentro del ámbito de investigación pedagógica, que los profesores y estudiantes para profesor tienen concepciones propias sobre el conocimiento y los procesos de enseñanza/aprendizaje del mismo, de modo que tales concepciones se reflejan de manera más o menos coherente en sus formas habituales de actuar (Alonso Guiérrez, 1998a). Debido a ello, se ha considerado imprescindible explorar tales concepciones, centrando el estudio en los futuros maestros de Educación Primaria y profesores de Secundaria, con el fin de identificar y analizar determinadas características de su conocimiento profesional en torno al patrimonio. Dicho conocimiento del profesorado viene conformado en gran parte, como ya hemos comentado, por las concepciones que se transmiten a través de los diseños curriculares oficiales y de los libros de texto, especialmente cuando el profesorado se encuentra en formación inicial y su conocimiento y experiencia sobre la práctica es todavía muy básico o inexistente.

Partiendo de esta formulación, el estudio se concreta en tres líneas:

- La indagación sobre el tratamiento que recibe el patrimonio en la normativa curricular oficial que el profesorado debe conocer y tener presente en el desarrollo de su labor docente.
- El análisis de los diferentes materiales curriculares, especialmente los libros de texto de mayor uso en las aulas, que apoyan su aplicación didáctica en el aula.
- Determinados aspectos del conocimiento didáctico del contenido que hemos considerado relevantes (conocimiento sobre el patrimonio y conocimiento sobre la enseñanza del patrimonio), como componente fundamental dentro de la determinación del conocimiento profesional que tienen los estudiantes para profesor de Ciencias Sociales, en relación con el patrimonio y su enseñanza-aprendizaje, a través del análisis de las concepciones que éstos mismos manifiestan.

Para desarrollar este trabajo ha sido necesario conocer las distintas elaboraciones conceptuales que existen respecto al patrimonio, presentado en el segundo capítulo, consultando la legislación que se ha publicado, tanto a nivel de gestión como de investigación, así como la bibliografía científica producida por las disciplinas de

Universidad de Huelva 2009

referencia, con el objeto de analizar el conocimiento que se ha elaborado con respecto al patrimonio y desarrollar un marco teórico sobre el que basar la posterior investigación empírica. Todo ello, junto a los estudios expuestos en el primer capítulo sobre la formación de los docentes y el conocimiento profesional deseable de éstos, configura el fundamento teórico de la presente investigación, ya que de él parten las diversas propuestas curriculares, unidades didácticas y otros materiales curriculares y recursos educativos, que se han elaborado, revisados de forma parcial en el tercer capítulo. Por este motivo ha sido necesario analizar estos documentos y actividades para conocer el tratamiento didáctico que en el contexto educativo se está dando al patrimonio dentro del ámbito español.

En lo que se refiere a los problemas que centran la presente investigación, hacemos nuestros los que formula Souto (1999), desde el proyecto Gea-Clío, respecto a la aplicación didáctica de los referentes patrimoniales, al cuestionar consideraciones básicas, muy próximas a los planteamientos que en los capítulos anteriores hemos defendido en relación a su fundamentación simbólica-identitaria: ¿cómo podemos enseñar el patrimonio de todo tipo para que el alumno desarrolle una actitud de conservación y mejora? ¿cómo podemos enseñar el patrimonio local sin caer en el prejuicio localista de pensar que el "otro" es peor? ¿cómo podemos enseñar a los niños y adolescentes a valorar adecuadamente el patrimonio de los "otros"?

Sin embargo, desde nuestra perspectiva, centrada en los futuros profesores, hemos de considerar primero otro problema en relación a los planteados por Souto, que se articula como cuestión básica de esta investigación consistente en determinar *¿qué características tiene el conocimiento didáctico del contenido dominante de los docentes de enseñanza obligatoria sobre los referentes patrimoniales y qué diferencias existen con respecto al conocimiento didáctico del contenido deseable, desde una perspectiva integral, compleja y crítica?* Todo ello en función a poder caracterizar una parte fundamental del conocimiento profesional de los profesores y desvelar algunas deficiencias en su formación. Así podemos plantear nuevas preguntas más concretas relacionadas con el problema básico de la investigación:

- ¿Qué concepciones del patrimonio y de su enseñanza-aprendizaje se transmiten a través del curriculum oficial?
- ¿Qué concepciones del patrimonio y de su enseñanza-aprendizaje se transmiten a través de los materiales curriculares de uso mayoritario en las aulas?

Universidad de Huelva 2009

- ¿Qué concepciones manifiestan los alumnos en formación inicial sobre el patrimonio y su enseñanza-aprendizaje?
- ¿Qué tipo de obstáculos encuentran los docentes en formación inicial para el desarrollo de una enseñanza del patrimonio desde perspectivas holísticas, sistémicas y críticas?

En función de los problemas y cuestiones indicados determinamos los objetivos que pretendemos conseguir con esta investigación, unos de carácter general y otros de carácter específico.

Así, como objetivo general perseguimos *realizar aportaciones al análisis y reflexión sobre el conocimiento didáctico del contenido de carácter patrimonial y su incidencia en el desarrollo profesional de los docentes, orientadas a la mejora de la formación del profesorado de Ciencias Sociales.*

Los objetivos específicos que se pretenden desarrollar a lo largo de la investigación se pueden concretar en los siguientes:

- Determinar las concepciones que sobre el concepto de patrimonio y su tipología se infieren del curriculum oficial, de los libros de texto y de los docentes en formación inicial.
- Caracterizar las concepciones que sobre las finalidades de la enseñanza del patrimonio se infieren del curriculum oficial, de los libros de texto y de los docentes en formación inicial.
- Tipificar las concepciones que se infieren del curriculum oficial, de los libros de texto y de los docentes en formación inicial sobre la integración de los contenidos de carácter patrimonial en la enseñanza de las Ciencias Sociales.
- Caracterizar las concepciones que, en relación con los contenidos de carácter patrimonial, se infieren del curriculum oficial, de los libros de texto y de los docentes en formación inicial.
- Tipificar los recursos y estrategias didácticas que se proponen para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio en el curriculum oficial y en los libros de texto, así como las declaradas por los docentes en formación inicial.
- Realizar aportaciones para la elaboración de una propuesta de conocimiento didáctico del contenido deseable en relación con el concepto de patrimonio,

Universidad de Huelva 2009

así como con las finalidades, los contenidos y la metodología para su enseñanza.

- Detectar algunos de los obstáculos formativos que impiden el desarrollo de un conocimiento didáctico del contenido patrimonial coherente con las perspectivas defendidas en este trabajo.

IV.4. HIPÓTESIS DE TRABAJO.

Una vez expuestos los problemas que pretendemos resolver en esta investigación así como los correspondientes objetivos que se plantean en ella, formulamos una cuádruple hipótesis, que se espera corroborar y que sirve de guía para la investigación, en relación con la conceptualización del patrimonio y su enseñanza, en función a las finalidades perseguidas, los contenidos que se pretenden trabajar y las propuestas metodológicas que se presentan.

*** Hipótesis 1:**

El concepto de patrimonio para el profesorado en formación inicial, así como el que subyace en los diseños y materiales curriculares, se caracteriza por primar mayoritariamente la antigüedad, la monumentalidad y la excepcionalidad, manteniéndose una visión más genérica en el profesorado de primaria y más disciplinar en el de secundaria.

Los datos que hemos manejado en la revisión bibliográfica nos han hecho llegar a la suposición de que, históricamente, la conceptualización del patrimonio se basa en criterios que implican un escaso nivel de complejidad, especialmente caracterizado por la relevancia de los elementos singulares, excepcionales o monumentales. Parece que en la actualidad, esta consideración, desde el plano de algunas investigaciones desarrolladas en el marco de determinadas disciplinas, se ha mantenido, quizás en ciertos casos de forma implícita, sumándose a caracterizaciones estéticas o históricas. Sin embargo, consideramos que son muy escasos los análisis desarrollados a partir de una perspectiva simbólico-identitaria de los referentes patrimoniales, en los que a su vez

Universidad de Huelva 2009

se conjugue una visión holística del hecho patrimonial, de forma que integre todos los elementos que pueden definir los aspectos culturales de una sociedad.

En el caso de los profesores en formación inicial hay que hacer dos precisiones para cada uno de los niveles educativos. En lo que se refiere a los maestros de Educación Primaria, entendemos que la principal dificultad estriba en la escasa formación en el ámbito patrimonial, estrechamente relacionada con la reducida presencia de la didáctica de las ciencias sociales en los programas formativos universitarios. Esta situación hipotética daría lugar a los problemas respecto a la capacidad de análisis y de determinación de los referentes patrimoniales, deficiencia que se trasladará inevitablemente a su ejercicio profesional (Travé y Cuenca, 1998).

Por otro lado, con respecto a los profesores de Educación Secundaria en formación inicial, suponemos que los problemas que pueden encontrarse son de otra índole, aunque semejantes en esencia, en lo que se refiere a su formación como docentes, según la caracterización de su perfil reflejado en diversas investigaciones (Vera y Pérez, 2002). La especialización que recibirían en su formación inicial, prácticamente reducida a los componentes disciplinarios, ante el exiguo y problemático C.A.P. (Bravo, 2000), que actúa como curso de capacitación docente a todas luces insuficiente tanto en su planificación como en tiempo de dedicación, les impediría tener una visión globalizada y didáctica del hecho patrimonial en relación a los fenómenos socio-culturales.

Si así fuera, serían evidentes los problemas relativos a la formación inicial del profesorado tanto de educación primaria como secundaria, debido básicamente desde nuestro punto de vista, a los criterios que se han seguido para la determinación de los programas formativos, mucho más insuficientes, desde el plano didáctico, en el caso de la formación de los profesores de secundaria.

*** Hipótesis 2:**

La enseñanza del patrimonio dominante entre los futuros docentes, el curriculum oficial y los materiales curriculares, comporta, casi exclusivamente, un carácter conceptual y factual, en detrimento de los contenidos procedimentales y actitudinales, siendo su integración educativa anecdótica dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Universidad de Huelva 2009

A través de las lecturas realizadas de la literatura de referencia, mantenemos que en aquellas ocasiones en que los referentes patrimoniales aparecen reflejados tanto en los diseños curriculares como en los materiales y recursos didácticos, lo harían casi exclusivamente desde una perspectiva conceptual. Es decir, se relacionarían fundamentalmente con hechos, datos e informaciones concretas, que sesgan de forma muy drástica las posibilidades educativas del patrimonio. En el caso de los valores y actitudes promovidos por el tratamiento del patrimonio se incluirían de forma parcial, normalmente referidos a su protección y conservación como símbolos de un pasado colectivo que no debe olvidarse (Calaf, 1994). Sin embargo las consideraciones identitarias, tan relevantes en gran parte de la legislación educativa española, relacionadas con la pluralidad cultural y la solidaridad entre los pueblos, creemos que no son contempladas desde una perspectiva patrimonial, cuando muy posiblemente sería el referente básico para el análisis, reconocimiento y asunción de estos contenidos. Más acuciante podría ser la situación respecto a la consideración de los contenidos procedimentales de carácter patrimonial, ya que la aplicación didáctica del patrimonio supondría potencialmente la integración, con relativa facilidad, de gran número de procedimientos en torno a un mismo tópico o centro de interés que difícilmente se podría conseguir mediante otros recursos u otras fuentes del conocimiento social.

De la misma manera, consideramos que la enseñanza de estos contenidos no se integraría, de forma significativa en la gran mayoría de los diseños educativos, materiales curriculares o programaciones didácticas, salvo en el caso de ciertas unidades didácticas o proyectos curriculares de carácter alternativo, que partiendo de visiones más críticas darían cabida a contenidos y recursos que desde otras perspectivas más tecnológicas, espontaneístas o tradicionales se obvian o parecen inapropiadas. Así, mantenemos que en muchos casos, la aparición del patrimonio en los materiales curriculares es totalmente esporádica, reflejándose, especialmente las obras de arte y objetos prehistóricos, en las ilustraciones de los libros de texto o en visitas eventuales a determinados elementos patrimoniales o centros de interpretación, en ambos casos sin un tratamiento de integración didáctica adecuadamente significativo de estos referentes socioculturales.

*** Hipótesis 3:**

La finalidad de la enseñanza de los contenidos patrimoniales, que se considera por los estudiantes para profesor y que se transmite por los diseños y materiales curriculares es eminentemente cultural, con el objetivo de fomentar el aprendizaje de

Universidad de Huelva 2009

conocimientos históricos, obviándose las finalidades prácticas y críticas.

En esta hipótesis entendemos que uno de los factores que podrían contribuir a este reduccionismo finalista es el tipo de contenidos adquiridos por los futuros docentes durante su formación tanto universitaria como preuniversitaria, donde los referentes patrimoniales aparecidos en los materiales curriculares son meras ilustraciones de escasa significatividad al encontrarse social e históricamente descontextualizados.

Así, consideramos que los profesores en formación inicial llevan a cabo el tratamiento didáctico del patrimonio con la finalidad de alcanzar unos objetivos de carácter cultural, alejados de los referentes próximos a los alumnos y de los problemas relevantes para ellos. Esto explicaría en parte el escaso acercamiento a una didáctica del patrimonio desde una perspectiva práctica de aplicación y de utilidad para la vida cotidiana y mucho menos desde consideraciones críticas, para la intervención activa y comprometida en la realidad de nuestra sociedad.

Desde esta hipótesis, los referentes patrimoniales se relacionarían directamente con contenidos de carácter histórico, y habitualmente basados en criterios de antigüedad, obviándose otros que también se encuentran dentro de los ámbitos de trabajo sociocultural, como pueden ser la Sociología, Antropología o Economía, de igual forma que otros procesos históricos recientes, destacando en este caso el fenómeno de la industrialización.

Finalmente, consideramos que los estudiantes para profesor, a causa de las estrategias de enseñanza que se emplearon cuando ellos eran discentes en los niveles educativos de primaria y secundaria, conciben unos procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con los referentes patrimoniales en base a una perspectiva anecdótica, de carácter conceptual y descontextualizado, situación que puede reafirmarse debido a los ya citados, como hemos visto en la hipótesis inmediatamente anterior, diseños curriculares y materiales educativos que se han elaborado para el tratamiento didáctico del patrimonio.

*** Hipótesis 4:**

El conocimiento didáctico del contenido de los profesores en formación inicial, respecto al concepto de patrimonio y su enseñanza-aprendizaje, se caracteriza por considerar el

Universidad de Huelva 2009

patrimonio en función a criterios estéticos e históricos y desde una perspectiva disciplinar, entendiéndose como una fuente para el conocimiento sociohistórico, en la que se presta mayor atención a los contenidos procedimentales y teniendo una finalidad de la enseñanza de carácter cultural.

A partir de esta cuarta hipótesis, establecemos las posibles características básicas que determinarían el conocimiento profesional mayoritario del profesorado de Ciencias Sociales en formación inicial. Este conocimiento coincidiría con el segundo nivel de la hipótesis de progresión de desarrollo profesional que hemos definido en el tercer capítulo, dentro del marco teórico. Así, creemos que la mayor parte de los profesores en formación inicial se encuentran en un estadio de desarrollo profesional intermedio, entienden el concepto de patrimonio a partir de referentes de antigüedad y belleza, sin alcanzar la visión interdisciplinar y holística que consideramos ideal en este sentido.

En la misma línea, pensamos que conciben el patrimonio en la enseñanza exclusivamente como recurso para el trabajo de contenidos de índole social, despreciando las posibilidades que presenta como propio objeto y contenido de enseñanza, siendo concebido, en el mejor de los casos, para el desarrollo de contenidos de carácter actitudinal y con una finalidad básicamente cultural.

La corroboración de estas hipótesis, especialmente la última que puede entenderse como síntesis de las anteriores, permite acercarnos a comprender los problemas que suscitan los procesos de formación inicial del profesorado, a partir de los actuales programas formativos diseñados con este fin, en el caso concreto de la preparación para la enseñanza-aprendizaje de contenidos de carácter patrimonial.

IV.5. DETERMINACIÓN DE CATEGORÍAS, VARIABLES E INDICADORES.

La estructuración y determinación de las categorías de análisis, así como de sus variables e indicadores, es de gran importancia, ya que todas ellas se van a articular como el hilo conductor del proceso de indagación que se va a desarrollar, clarificando cual es el objeto de estudio y qué información se está tratando, evitando de esta manera la divagación en el análisis y centrando de una forma coherente el trabajo.

En esta investigación se han planteado tres categorías (cuadro IV.1): a) *conceptualización y tipología patrimonial*, b) *enseñanza/aprendizaje del patrimonio* y

Universidad de Huelva 2009

c) *actitudes hacia el patrimonio*, con diferentes variables dentro de cada una de ellas, como vemos en los párrafos posteriores.

<table>
<tr><th colspan="3">CATEGORÍA 1. Concepto y Tipología Patrimonial.</th></tr>
<tr><td colspan="2">Concepto de Patrimonio.</td><td>Tipología patrimonial.</td></tr>
<tr><td colspan="2">• Perspectiva fetichista.
• Perspectiva excepcionalista.
• Perspectiva monumentalista.
• Perspectiva estética.
• Perspectiva histórica (antigüedad).
• Perspectiva simbólico-identitaria.</td><td>• Patrimonio Natural.
• Patrimonio Histórico.
• Patrimonio Arqueológico.
• Patrimonio Documental.
• Patrimonio Artístico.
• Patrimonio Etnológico.
• Patrimonio Tecnológico.
• Patrimonio Cultural (Holístico/Integral).</td></tr>
<tr><th colspan="3">CATEGORÍA 2. Enseñanza/aprendizaje del Patrimonio.</th></tr>
<tr><td>Integración en el curriculum educativo.</td><td>Recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio.</td><td>Contenidos</td></tr>
<tr><td>• Patrimonio sin interés educativo.
• Integración anecdótica.
• Fuente para el análisis sociohistórico-natural.
• Imbricación plena en los curricula.</td><td>• Clases magistrales.
• Charlas-coloquios.
• Materiales específicos.
• Visitas:
• Primarias.
• Secundarias.
• Experiencias-simulaciones.
• Unidades didácticas integradoras.</td><td>• Conceptuales.
• Procedimentales.
• Actitudinales.
• Integración.</td></tr>
<tr><th colspan="3">CATEGORÍA 3. Metas de la enseñanza del Patrimonio.</th></tr>
<tr><td colspan="2">Conservación del Patrimonio</td><td>Finalidad E/A Patrimonio.</td></tr>
<tr><td colspan="2">• No es necesario actuar.
• Participación pasiva.
• Intervención activa.</td><td>• Finalidad cultural.
• Finalidad práctica.
• Finalidad crítica.</td></tr>
</table>

Cuadro IV.1. Determinación de variables e indicadores. Elaboración propia.

La primera categoría (*conceptualización y tipología patrimonial*) tendría dos variables claras: por un lado la conceptualización del patrimonio, donde se expresaría la perspectiva desde la cual se concibe el patrimonio (perspectiva fetichista, excepcionalista, monumentalista, estética, histórica y simbólico-identitaria) y por otro la tipología patrimonial (patrimonio artístico, histórico -arqueológico y documental-, etnológico, tecnológico y cultural, desde una visión holístico-integral con la inclusión de componentes naturales-). En ambos casos la clasificación se realiza en función de la consideración epistemológica que se mantenga sobre el patrimonio.

Universidad de Huelva 2009

Así, manteniendo como base la hipótesis de progresión global sobre el desarrollo profesional del profesorado en relación con la enseñanza del patrimonio, ya descrita en el capítulo precedente, podemos articular, respecto a la conceptualización del patrimonio y en función al grado de complejidad que implique su reflexión una progresión, en la que el nivel más básico consiste en su consideración *fetichista*, que implica un componente de admiración excesiva e irracionalidad hacia un determinado elemento, pudiendo incluso llegar a convertirse en amuleto u objeto de culto; a esta visión le seguiría la perspectiva de *excepcionalidad*, consistente en la visión de que patrimonio es aquello que es escaso, de lo que hay pocos elementos, dándosele importancia al concepto de rareza o singularidad; desde la perspectiva *monumentalista* se trataría de denominar como patrimonio aquellos elementos que son espectaculares, de reconocido prestigio internacional y/o de grandes dimensiones y difícil construcción; la perspectiva *estética*, claramente tendría como referente la belleza artística de los objetos o fenómenos, así como sus aspectos estilísticos; la perspectiva *histórica* se centraría en potenciar la antigüedad de los elementos como factor clave para determinar el hecho patrimonial; y, por último, la perspectiva *simbólico-identitaria* buscaría el patrimonio en los elementos que simbolizan e identifican a una sociedad, en función también de las características presentadas en los niveles anteriores.

Por lo que respecta a la tipología patrimonial, se trata de analizar desde qué perspectivas se originan e identifican las diferentes manifestaciones patrimoniales, tanto por parte de la legislación educativa de referencia, como en los materiales curriculares analizados, así como en el caso de los profesores en formación inicial, objetos todos ellos de esta investigación. Se incluye una clasificación de indicadores que van desde un planteamiento más específico o individualizado, con una menor necesidad de reflexión conceptual para su determinación, siempre en base a las disciplinas de estudio (históricas, artísticas o etnológicas), hasta un nivel de referencia de mayor complejidad y de carácter hilístico. De este modo hemos establecido un primer nivel que considera al patrimonio desde referentes *artísticos* o *históricos (arqueológico-documentales)*. A este primer nivel le seguirían los referentes *etnológicos*, en los que la propia fundamentación de la disciplina incluye su consideración interdisciplinar, y por lo tanto de mayor complejidad analítica. El referente *tecnológico*, objeto de investigación mucho más reciente, requiere ya un nivel conceptual y de asunción del hecho patrimonial mas complejo, en el que el tratamiento multidisciplinar es básico, siendo necesaria la conjugación de conceptos y metodologías arqueológicas, documentales, artísticas y etnológicas junto a sus propias características tecnológicas. El último nivel, y evidentemente de mayor complejidad, es la perspectiva *holística* del patrimonio, donde se interrelacionan todos los referentes anteriores junto a los aspectos medioambientales

Universidad de Huelva 2009

(patrimonio natural) que configuran, en su globalidad, los acontecimientos socioculturales, desde una visión holística.

Es necesario precisar que éste último nivel no consiste solamente en una simple interrelación entre diferentes disciplinas, sino que para alcanzar este estadio de complejidad es esencial la absoluta interrelación de los referentes patrimoniales, considerándose como un todo global y único, siendo imprescindible desarrollar para ello una gran capacidad de abstracción, a través de lo cual los aspectos disciplinares se confundan entre sí, para alcanzar la comprensión real de los hechos sociales del pasado y del presente.

La segunda categoría (*enseñanza/aprendizaje del patrimonio*) hace referencia también a tres variables, su integración en el curriculum educativo, los recursos y estrategias que se puedan emplear para esa integración y la caracterización de los contenidos trabajados en relación con el patrimonio.

De igual forma que en la categoría anterior, también se podemos adscribir la información obtenida en nuestro análisis a una serie de niveles establecidos según una nueva progresión, en función a la mayor o menor complejidad en los procesos de integración de los referentes patrimoniales dentro de los curricula educativos. Así, se han determinado cuatro niveles, que a su vez actúan como indicadores analíticos, en relación con la variable de integración en el ámbito educativo: a) nulo interés educativo por el patrimonio, b) integración anecdótica, c) fuente para el análisis sociocultural y d) imbricación plena en los curricula. Veamos de forma más pormenorizada en qué consisten cada uno de estos indicadores.

El nivel correspondiente al *patrimonio sin interés educativo* se refiere a aquella situación en el que el empleo del patrimonio dentro de los procesos de enseñanza-aprendizade reglados no se consideraría, sino que, en todo caso, se mostraría como otro de los elementos lúdicos y de ocio de la sociedad; la *integración anecdótica* se referiría a aquellos casos en los que el patrimonio no se incluye dentro de los diseños didácticos de cada uno de los niveles educativos, apareciendo más en forma de actividades puntuales sin relación orgánica con el diseño o la programación de aula y descontextualizado de otros contenidos de carácter social; la consideración del patrimonio como una *fuente para el análisis sociohistórico-natural* se interpreta como una forma de integrarlo en el Área de Conocimiento del Medio en Educación Primaria y de Ciencias Sociales en Educación Secundaria, suponiendo una de las fuentes para el trabajo de sus contenidos, así como para la interpretación del contexto sociohistórico en el que nos encontramos, normalmente centrado en los aspectos conceptuales y actitudinales; por último, la *imbricación plena en los curricula* implicaría la aparición del patrimonio en todo el diseño curricular, tanto en objetivos como en contenidos y

Universidad de Huelva 2009

estrategias metodológicas, al tiempo que forma parte de los criterios evaluativos del proceso de enseñanza-aprendizaje, apareciendo desde perspectivas conceptuales, procedimientales y actitudinales.

Como se puede comprobar, existe una gran relación entre esta variable y la relativa a la caracterización de los contenidos que se trabajan, que hemos determinado en función a la clásica división en *conceptuales*, *procedimentales* y *actitudinales*. Consideramos interesante incluir esta categoría debido a que encontramos abundantes referencias, tanto en la legislación educativa como en los materiales curriculares, en las que el tratamiento se centra exclusivamente en uno de ellos, sin contemplar que en todo momento, las actividades o diseños que se propongan han de incluir los tres componentes en mayor o menor grado, por lo que es necesario tender a su integración, muy especialmente en el caso del patrimonio, ya que este elemento, como recurso, contiene una gran riqueza para trabajar los tres tipos de contenidos.

Por otro lado, los recursos y estrategias empleados para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio se articulan en función a una progresión que contempla seis niveles de complejidad o indicadores para su análisis: a través *clases magistrales* por parte del profesorado; mediante la *asistencia y participación en charlas, coloquios o debates*, desarrollados entre los propios alumnos o con la participación de invitados-especialistas; trabajando a partir de *publicaciones o libros de texto, así como de otros materiales* editados para la difusión patrimonial (cuadernillos, folletos, diapositivas, vídeos, CD-Rom); mediante *visitas*, ya sean de carácter primario (acercamiento a determinados espacios patrimoniales *in situ*, pudiendo observar el contexto real del patrimonio, como en yacimientos arqueológicos o parajes naturales entre otros) o secundario (museos o centros de interpretación, en los que se pierde esa contextualización primaria pero se pueden posibilitar otras actividades imposibles de desarrollar en los anteriores); mediante *experiencias o simulaciones*, que pueden ir desde los medios más tradicionales, hasta los más modernos recursos informáticos; finalmente, el diseño de *unidades didácticas* donde el patrimonio se relacione con problemas socialmente relevantes y del ámbito de intereses de los alumnos, mediante el empleo de recursos mixtos, ante la posibilidad de trabajar en una experiencia que incluya actividades en las que se conjuguen varios de los recursos y estrategias aquí expuestas.

En la tercera categoría (*metas de la enseñanza del patrimonio*), se presentan dos variables: conservación del patrimonio y finalidades de la enseñanza/aprendizaje del patrimonio, que se estructuran en forma de progresión. Ambas variables actúan como indicadores respecto a la valoración que en el curriculum oficial, los materiales curriculares y los profesores en formación inicial otorgan al hecho patrimonial y a su

Universidad de Huelva 2009

aplicación didáctica. En el caso de la conservación del patrimonio se indican tres posibilidades, una primera en la que *no se considera la necesidad de actuar* en este sentido, otra en la que se considera esa necesidad de actuar pero *esta actuación se plantea de forma pasiva* y finalmente una visión más comprometida de *intervención activa y crítica* en pro de la conservación de nuestro patrimonio. La segunda variable de esta categoría es la finalidad de la enseñanza/aprendizaje del patrimonio, donde, basándonos en el estudio de Pagès (1996), en relación con las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales, hemos observado también la posibilidad de tres indicadores, por un lado un *planteamiento cultural*, donde el objetivo es que los individuos conozcan hechos e informaciones, centrándose más en su carácter puntual, sin considerar el interés de su integración en la realidad de los fenómenos sociales; la *finalidad práctica* implicaría ese uso activo y más o menos inmediato del conocimiento del patrimonio en la vida cotidiana de los ciudadanos; por último, una *finalidad crítica*, que implica la formación de individuos comprometidos dentro de una sociedad cambiante procurando, de una forma crítica, la mejora de nuestras condiciones de vida, siempre manteniendo la armonía con el medio con el que interactuamos continuamente y siendo conscientes de las implicaciones simbólico-identitarias que repercuten en las características y concepciones que tenemos sobre nuestra cultura y la desarrollada por otras sociedades tanto del pasado como del presente.

En función a esta categorización que guía el proceso de investigación en los tres estudios propuestos (capítulos V, VI y VII) se han desarrollado una serie de descriptores comunes de manera que se proporcione de forma general una mayor objetividad en el proceso de adscripción de los datos proporcionados por el análisis, en lo que se refiere a cada uno de los indicadores presentados para la determinación de las diferentes variables analíticas (lámina IV.2).

IV.6. FASES METODOLÓGICAS.

La metodología con la que se pretende desarrollar la investigación se distribuye en cinco fases de trabajo que permiten llegar al establecimiento de conclusiones en función de los objetivos expuestos con anterioridad. Esas tres primeras fases coinciden con los tres estudios que identifican esta investigación, que han de proporcionar los datos necesarios para el establecimiento de conclusiones y la formulación de nuevos problemas que pueden dar lugar a futuras investigaciones.

Universidad de Huelva 2009

- *Elaboración de instrumentos de análisis.*
- *Análisis de las concepciones de carácter patrimonial transmitidas en los diseños curriculares oficiales.*
- *Análisis de las concepciones de carácter patrimonial transmitidas en los materiales curriculares más usuales para la enseñanza del patrimonio.*
- *Análisis de las concepciones del profesorado en formación inicial sobre el patrimonio y su enseñanza-aprendizaje.*
- *Análisis de datos y discusión de resultados.*

IV.6.1. Elaboración de instrumentos de análisis.

En esta primera fase de trabajo determinamos y diseñamos el instrumento general de análisis para todo el proceso de investigación, consistente, en nuestro caso concreto, en la hipótesis global de progresión respecto a la enseñanza del patrimonio por parte del profesorado en formación inicial, que ya hemos definido pormenorizadamente en el tercer capítulo de este trabajo, y que actúa como marco de referencia para el desarrollo de las siguientes fases del estudio.

A partir del diseño de este marco general de análisis se estructuran los diferentes instrumentos de análisis de segundo orden que posibilitan la consecución del estudio de las concepciones que, sobre el patrimonio y su enseñanza, subyacen tanto en el curriculum oficial como en los materiales curriculares y en las propias manifestaciones explícitas que realizan los docentes en formación inicial, lo que nos permite acercarnos al conocimiento profesional dominante que en este sentido tienen.

IV.6.2. Análisis de las concepciones de carácter patrimonial transmitidas en el diseño curricular oficial.

Los diseños curriculares son los primeros instrumentos con los que los profesores se encuentran a la hora de comenzar su labor profesional, constituyen lo que denominamos en el marco teórico como conocimiento curricular, y su análisis es, habitualmente, una parte integrante de los programas formativos, por lo que su examen se hace indispensable si nuestro objetivo es conocer la información con la que éstos cuentan para la preparación y desarrollo de su práctica educativa.

Universidad de Huelva 2009

CARACTERIZACIÓN DE LOS INDICADORES DEL ANÁLISIS			
CATEGORÍAS	VARIABLES	INDICADORES	DESCRIPTORES
Categoría I: Concepto y tipología patrimonial	Concepto de patrimonio	Persp. fetichista	Admiración irracional, convirtiéndose en amuleto u objeto de culto.
		Persp. excepcionalista	Escasez, rareza y singularidad.
		Persp. monumentalista	Espectacularidad, reconocido prestigio y grandes dimensiones.
		Persp. estética	belleza artística y estilística.
		Persp. histórica	Antigüedad mayor de 100 años.
		Persp. simb-identitaria	Elementos simbólicos que caracterizan a una sociedad.
	Tipología patrimonial	Patr. natural	Aspectos de carácter medioambiental.
		Patr. histórico	Referentes arqueológicos y documentales.
		Patr. artístico	Manifestaciones correspondientes a los diferentes movimientos estilísticos.
		Patr. etnológico	Elementos significativos y tradicionales que explican el cambio social.
		Patr. tecnológico	Componentes industriales de relevancia sociocultural.
		Patr. cultural-holístico	Consideración global y unificada de todas las manifestaciones anteriores.
Categoría II: Enseñanza-aprendizaje del patrimonio	Integración en el curriculum	Sin interés educativo	No se considera interés del patrimonio en enseñanza.
		Integración anecdótica	Actividades puntuales y descontextualizadas sin relación con el diseño didáctico.
		Fuente para análisis	Recurso informativo para el trabajo e interpretación del contexto sociohistórico
		Imbricación plena	Inclusión significativa en todos los elementos del diseño curricular.
	Recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio	Clases magistrales	Participación muy pobre por parte de los alumnos. Comunicación unidireccional.
		Materiales específicos	Uso de libros texto y materiales con comunicación unidireccional y baja participación alumnos.
		Charlas coloquios	Inclusión de nuevos componentes de participación y comunicación en el aula.
		Visitas	Salidas del aula para contextualizar la información y dinamizar el proceso.
		Experiencias-simulaciones	Alumno participa en la construcción de su conocimiento. Profesor guía el proceso. Motivación.
		U.D. integradoras	Diseños alternativos de carácter investigativo-constructivista.
	Contenidos	Conceptuales	Hechos, datos e informaciones socioculturales de carácter patrimonial.
		Procedimentales	Desarrollo de procesos sistemáticos de análisis histórico a través del patrimonio.
		Actitudinales	Valores sociales y culturales de índole patrimonial.
		Integrados	Inclusión en las propuestas didácticas de los tres tipos de forma interrelacionada.
Categoría III: Metas de la enseñanza del patrimonio	Conservación del patrimonio	No es necesario actuar	Pasividad total respecto al problema de conservación del patrimonio.
		Participación pasiva	Reconocimiento de necesidad de conservar el patrimonio pero no compromiso de intervención.
		Intervención activa	Actitud comprometida, crítica e intervencionista.
	Finalidad de la Enseñanza-aprendizaje del patrimonio	Finalidad cultural	Conocimiento de hechos e informaciones, centrándose más en carácter anecdótico.
		Finalidad práctica	Uso activo y más o menos inmediato del conocimiento del patrimonio en la vida cotidiana.
		Finalidad crítica	Formación ciudadanos comprometidos, visión sociocrítica y armónica con el entorno

Lámina IV.2. Descriptores de la investigación.

Universidad de Huelva 2009

En función al ámbito administrativo y geográfico en el que nos encontramos, en esta fase se ha llevado a cabo una revisión de la legislación educativa actual (L.O.G.S.E.) con el objetivo de estudiar las propuestas didácticas que las administraciones competentes consideran con respecto al patrimonio. Este estudio se centra en el desarrollo que el patrimonio experimenta en los diferentes elementos curriculares de los decretos, tanto en los de Enseñanzas Mínimas, promulgados por el M.E.C., como los de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria bajo competencias de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, analizando así cuáles son las concepciones que estos documentos transmiten a los futuros docentes durante su periodo de formación inicial.

Con esta idea, se ha diseñado una plantilla de recogida de información (anexo II) para la determinación de las concepciones sobre el patrimonio y su enseñanza, que se infieren de estos documentos oficiales, permitiendo recopilar, en función de las categoría y variables determinadas anteriormente, aquellos datos relevantes para llevar a cabo este análisis de una forma rigurosa y pormenorizada. Para ello se han tomado como referente diversas rejillas de observación para el análisis de materiales curriculares que han sido empleados por otros autores con una validez contrastada y que pretendían unos objetivos semejantes a los que aquí nos hemos propuesto (Gimeno, 1991; Martínez Bonafé, 1991 y 1992; Santos, 1991).

La plantilla de observación consta de cuarenta y siete items, entre los que se encuentran doce referidos a los datos correspondientes a la identificación y localización de los documentos normativos, así como aquellos de caracterización básicos para el proceso analítico de la investigación. Los datos identificativos se corresponden con los items de *denominación* del documento, *Administración* que lo ha publicado, publicación en la que aparecen los datos relevantes, *páginas* que comprende dentro del documento y *fecha* de publicación. A esta información se le une otra, ya como primera introducción en el análisis, en el que se determina si los datos, objeto del análisis, se refieren a *objetivos*, *contenidos*, *metodología*, *evaluación* o *recursos*. En lo que respecta a la localización se plantea tanto desde su perspectiva espacial (*depósito* -lugar físico en el que se encuentra depositada la publicación en concreto) y temporal (*fecha* en la que se ha rellenado la plantilla).

El proceso de análisis de los datos relevantes se ha efectuado a través de su caracterización dentro de las categorías que guían el estudio y en función a los diferentes indicadores y variables que anteriormente ya se han explicado de forma pormenorizada, que en la plantilla suman treinta y cinco items: *conceptualización y tipología del patrimonio*, *enseñanza-aprendizaje del patrimonio* y *metas de la enseñanza del patrimonio*. Respecto a la primera categoría, que incluye dos variables

Universidad de Huelva 2009

(concepto de patrimonio y tipología patrimonial) se contemplan trece items. Para el caso de la segunda categoría, con tres variables (integración en el ámbito educativo, recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio y caracterización de contenidos trabajados) se plantean dieciséis items. Finalmente, la tercera y última categoría implica otras dos variables (conservación del patrimonio y finalidad de la enseñanza-aprendizaje del patrimonio), con seis items para su análisis. A todo ello se le une un apartado en el que se posibilita la realización de comentarios específicos sobre el tema si fuese necesario.

IV.6.3. Análisis de las concepciones de carácter patrimonial transmitidas en los materiales curriculares más usuales para la enseñanza del patrimonio.

Si para la formación del profesorado los diseños curriculares se articulan como uno de los elementos más relevantes, no lo son menos los materiales curriculares, normalmente elaborados por editoriales comerciales, que son los recursos de mayor uso en la práctica de los profesores, y que evidentemente influyen enormemente en el tratamiento que éstos hagan de cada uno de los contenidos objeto de estudio en sus respectivos niveles educativos.

En esta fase, el análisis se centra en el estudio de las concepciones sobre el patrimonio y su enseñanza que se infieren de los diversos materiales curriculares, en este caso concreto libros de texto, de mayor uso en los centros educativos para la enseñanza de las Ciencias Sociales dentro de la muestra seleccionada. Para determinar los materiales que serán objeto de estudio, como veremos en el capítulo VI con mayor profundidad, se ha consultado a los alumnos para profesor qué materiales curriculares han usado durante el periodo de practicas desarrollado en el curso académico 2000/01 y que, de esta manera, han pasado a formar parte también de su propia formación como docentes. Así se han elegido tres editoriales para el caso de Educación Primaria y otras tres para Secundaria, atendiendo a los que han sido más usados en los centros educativos seleccionados. De cada una de estas editoriales se analiza todo el proyecto curricular para cada uno de los niveles objeto de estudio, es decir, la investigación se realiza sobre los materiales elaborados por cada editorial para los seis cursos de Educación Primaria y los cuatro de Secundaria Obligatoria (cuadro IV. 2).

Universidad de Huelva 2009

NIVEL EDUCATIVO	EDITORIALES
Educación Primaria.	• Anaya. • S.M. • Santillana-Grazalema.
Educación Secundaria Obligatoria.	• Casals. • Akal- Ínsula Barataria. • Vicens-Vives.

Cuadro IV.2. Materiales curriculares analizados.

Se trata de comprobar, mediante el estudio analítico de estos materiales curriculares qué visión se le da a la didáctica del patrimonio en los diversos niveles educativos (Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria), si se encuentran relacionados con los marcos legislativos que las administraciones educativas proponen, cómo se integran en los diseños curriculares, qué recursos se emplean, así como la finalidad que se persigue.

El instrumento que se ha diseñado en esta ocasión es otra plantilla en la que, teniendo como base la anterior, se ha mantenido la caracterización analítica (items correspondientes a la categorización) y se ha sustituido la primera parte referente a la identificación documental, incluyéndose en este caso los items de *autor* o autores del material, *título* del mismo, *institución* que lo edita, *fecha* de edición y *nivel educativo* para el que se ha diseñado. A esta plantilla se la ha sumado, con la intención de controlar más eficazmente la información extraída de los materiales objeto de estudio, otra ficha de observación en la que se explicitan los objetivos trabajados, los contenidos que se desarrollan, las propuesta metodológica y las características evaluativas da cada uno de dichos materiales, donde se organiza inicialmente, como instrumento de primer orden, la información relevante antes de su inclusión en la anterior parrilla de toma de datos (anexo III).

IV.6.4. Análisis de las concepciones del profesorado en formación inicial sobre el patrimonio y su enseñanza-aprendizaje.

Uno de nuestros objetivos básicos es determinar las concepciones que sobre el tratamiento didáctico del patrimonio manifiestan los profesores en formación inicial, como futuros profesionales que aplicarán los conocimientos que ahora están construyendo a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin obviar la problemática que supone la traslación de estos conocimientos teóricos a la práctica profesional, según ya vimos en el primer capítulo.

Universidad de Huelva 2009

Por ello la exploración de sus concepciones respecto al objeto de investigación que nos ocupa es fundamental, ya que a través de su análisis podremos conocer los problemas y obstáculos que encuentran en su formación inicial, concretamente en el ámbito patrimonial, desde nuestra perspectiva tan relevante para la educación sociocultural, así como aportar importantes datos sobre el conocimiento didáctico del contenido de estos profesionales, como una parte esencial de su conocimiento profesional.

Como ya se ha comentado anteriormente, a causa de la escasez de investigaciones desarrolladas en la línea de la aquí presentada y dado el carácter del estudio, se ha considerado, en pro de los resultados a obtener, el diseño de una metodología de corte cuantitativo, donde pueda llegarse a conocer las concepciones que sobre el patrimonio y su enseñanza manifiesta el profesorado en formación inicial, pudiendo actuar ya como base sobre la cual desarrollar, en futuras tesis doctorales, estudios de casos concretos.

De esta forma se ha diseñado un cuestionario, validado (a través de expertos y de una representación de la muestra), a lo que le sigue el establecimiento de variables, según las respuestas proporcionadas por la muestra, su codificación y análisis mediante el tratamiento con el programa estadístico SPSS.

El cuestionario, como instrumento para la recogida de información, debe recibir un tratamiento y unas consideraciones especiales que le proporcionen una rigurosidad científica, imprescindible para este tipo de trabajos, que debe seguirse en sus diferentes fases, desde su diseño hasta su puesta en práctica (Bernal y Velázquez, 1989; Buendía, Colás y Hernández, 1997; Colás y Buendía, 1998).

A la hora de elaborar un cuestionario hemos tenido presente diferentes factores. Por un lado, las características de los entrevistados, ya que en la mayoría de los casos éstos se sienten acosados u obligados a proporcionar información sobre sus creencias, conocimientos y actitudes, hecho que ya de por sí conlleva un rechazo. También puede incidir la falta de memoria o temporalidad de los entrevistados sobre cuestiones que dentro del estudio pueden tener cierta importancia, así como la falta de uniformidad en el nivel cultural y de conocimientos de los entrevistados.

Por otro lado, los diseñadores de la encuesta no han de suponer un conocimiento elevado por parte de los entrevistados sobre el tema que se está tratando, ni la comprensión absoluta de las cuestiones presentadas. Tampoco puede darse por supuesto la adecuación de las respuestas proporcionadas por los entrevistados al objetivo del estudio.

Universidad de Huelva 2009

En este sentido, tenemos que enfrentarnos también a un problema característico de este tipo de investigaciones, que supone un grave obstáculo a la hora de interpretar los resultados aportados por los cuestionarios. En la mayoría de los casos la información que los encuestados transmiten responde más a lo que creen que deberían hacer o contestar que a sus propias opiniones y concepciones, aunque estas "falsedades" habitualmente no son voluntarias sino que se deben al deseo de actuar de forma racional con sus consideraciones teóricas (Bromme, 1988). Esto es lo que Galindo (1996) denominó *conocimiento declarado* y que Carrillo, Coriat y Oliveira (1999) precisaron más aplicándole el término de *conocimiento simulado*. Debido a esto, se ha incidido en los items de mayor relevancia para la investigación partiendo de varias cuestiones teóricas y prácticas, con la intención de verificar el sentido de las respuestas y posibilitar de esta forma la corrección de los sesgos que se pudieran producir.

Con todo ello, hay que conjugar en el diseño del cuestionario dos principios básicos: *alcanzar los objetivos propuestos en el estudio* y *resultar cómodo para los entrevistados*.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, la elaboración del cuestionario se desarrolla en cinco fases:

1ª fase. Selección de la muestra.

El objeto de estudio es el acercamiento a las concepciones y al valor educativo que los profesores en formación inicial otorgan al patrimonio, como contenido didáctico y cómo esto incidiría en su futuro profesional. Así, la población sobre la que se desarrolla la investigación está constituida, por profesores en formación inicial de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.

Para ello, se ha seleccionado una muestra centrada en alumnos de la Universidad de Huelva y que cursaban asignaturas impartidas por el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales, empleándose para este análisis los cuestionarios contestados por aquellos estudiantes que asistieron a las diferentes sesiones docentes en la ocasión en que se realizó la encuesta. Concretamente se recoge una muestra aleatoria de segundo curso de la especialidad de Maestro de Educación Primaria, un total de 80 de los 112 matriculados en la asignatura obligatoria de *Ciencias Sociales y su didáctica*, durante el curso 2000/2001, especialidad sobre la que recae, dentro del actual perfil de maestro generalista, la responsabilidad para la enseñanza del Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, donde se integra en mayor grado el tratamiento educativo de los referentes patrimoniales. Junto a estos, completan la muestra 27 de los 43 alumnos del CAP durante el mismo curso académico, para su formación inicial como profesores

Universidad de Huelva 2009

de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Educación Secundaria, con lo que la muestra total consiste en 107 individuos, representantes de una población total de 155 sujetos.

2ª fase. Determinación de la información a obtener.

En primer lugar se considera necesario explicitar las categorías que van a guiar el proceso de la investigación y por tanto de diseño del cuestionario. En este caso, las categorías, como es normal, coinciden con el diseño general de la investigación y sus objetivos, que ya se ha explicitado en los apartados anteriores: 1. *Concepto y Tipología Patrimonial*; 2. *Enseñanza/aprendizaje del Patrimonio* y 3. *Metas de la enseñanza del Patrimonio.*

De la misma forma, se mantiene la misma clasificación anterior para la determinación de las variables y de la información que se requiere para el desarrollo de la investigación. Así, de la primera categoría (*Concepto y Tipología Patrimonial*) se extraerá información sobre el concepto de patrimonio y las diferentes tipologías patrimoniales que son consideradas por los encuestados. De la segunda categoría (*Enseñanza/aprendizaje del Patrimonio*) la información requerida se centra en la determinación del grado de integración del patrimonio en los curricula educativos en particular, en las estrategias metodológicas y recursos que se consideran interesantes para la enseñanza del patrimonio y en el tratamiento de los contendidos. Finalmente, la última categoría (*Metas de la enseñanza del Patrimonio*), proporcionaría información sobre su valor educativo, funcionalidad y necesidad de conservación del patrimonio, que consideran los entrevistados.

3ª fase. Elaboración de un cuestionario borrador.

Partiendo de las categorías e informaciones requeridas, planteadas en la fase anterior, se diseñaron las diferentes preguntas que forman el cuestionario y que configurarán el primer borrador del definitivo.

Desde un principio, las cuestiones se proyectaron tanto de tipo abierto como cerrado. Las preguntas abiertas son muy útiles para la obtención de argumentaciones y justificaciones, de gran importancia cuando se busca información sobre concepciones generales sobre un tema, teniendo la ventaja además de que son poco influenciables. Sin embargo, como contrapunto, tienen los inconvenientes de la falta de uniformidad de las respuestas, la dificultad para recoger de forma estricta las respuestas y de su codificación.

Universidad de Huelva 2009

Por ello, se decidió incluir también preguntas de tipo cerrado de elección múltiple (cuestiones acompañadas de más de dos posibles respuestas, entre las que el entrevistado ha de elegir una o varias de ellas), que, a pesar de que no tienen la misma riqueza de información que las anteriores, están clasificadas de forma clara y presentan cierta gradación, siendo de gran utilidad para guiar la interpretación de las respuestas a las preguntas del grupo anterior.

Las cuestiones se han redactado evitando producir sesgos y teniendo en cuenta los conocimientos que sobre el tema podría tener la muestra seleccionada. Para este primer proceso de elaboración se han buscado referentes próximos en otras investigaciones y tesis doctorales de características similares, que pudieran aportar ideas y reflexiones al respecto, siendo de especial relevancia en este caso los cuestionarios elaborados por Ávila (1998) y Alonso Gutiérrez (1998a) para sus investigaciones respecto a las concepciones de los profesores de secundaria sobre Historia del Arte y los estudios de González y Fuentes (1995), para el caso de la enseñanza de la historia o Pérez y Gimeno (1992) desde una perspectiva general de la enseñanza.

Tras la elaboración de un cuestionario "borrador", se sometió a un consenso, a través de una entrevista con diversos expertos, tanto del área de Ciencias Sociales como de Ciencias Naturales, dado el carácter integral que se le ha otorgado al patrimonio en la presente investigación.

4ª fase. Validación del cuestionario.

Tras el diseño del cuestionario borrador, revisado por expertos en la materia, se aplicó en una primera experiencia, como ensayo, con la finalidad de comprobar los errores que pudieran existir en su diseño (anexo IV). Posteriormente a ella, se realizó una primera observación de las respuestas presentadas y se llevaron a cabo varias entrevistas con algunos de los individuos encuestados, que en ese momento eran alumnos colaboradores del Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía, con el fin de comprobar cuáles eran las dificultades que se podían encontrar a la hora de contestar las preguntas y si, realmente, eran útiles para alcanzar las informaciones que en un primer momento se habían planteado.

Las modificaciones se realizaron en los siguientes items:

- El segundo item se consideró interesante reconvertirlo desde una pregunta cerrada hasta otra de tipo abierto, ya que podía sesgar demasiado la información.
- Se modificó la pregunta 9, eliminando algunas variables que parecían innecesarias.

Universidad de Huelva 2009

- Se incluyeron dos cuestiones nuevas, la 6 y la 7, para buscar más información sobre los recursos didácticos relacionados con el patrimonio.
- Parecía interesante modificar el orden de algunas preguntas, pasando la 5 a la 8, la 6 a la 5, la 5 a la 9, la 8 a la 10 y la 9 a la 11, para dar más coherencia a la estructura del cuestionario ante los nuevos items incorporados.

Después de corregir aquellas dificultades localizadas (anexo V) el cuestionario se aplicó de nuevo, teniendo como resultado, tras su observación detallada, algunos errores de comprensión en diversas cuestiones, por lo que se consideró oportuno realizar varias rectificaciones tanto en el propio diseño de la encuesta, su redacción y en las posibles respuestas planteadas en ellas, como en la información que de ellas se podía extraer para su posterior análisis.

Estas modificaciones dieron lugar, básicamente, a una ampliación del número de preguntas, eliminando o rectificando también algunas que no proporcionaban la información deseada, pasando así de once a un total de dieciocho. En esta última versión del cuestionario se incluyen preguntas que introducen en el tema y trabajan la evocación de la memoria personal de los encuestados, se mejora la redacción de algunas cuestiones, así como se introducen nuevos items:

- Inclusión de cinco cuestiones nuevas al principio del cuestionario, las tres primeras (1, 2 y 3) con la intención de evocar la memoria personal de los encuestados en relación al tratamiento didáctico del patrimonio durante su experiencia discente anterior. En las dos siguientes (4 y 5) se pretende obtener una opinión general sobre este tema, de forma que actúen como introducción al resto del cuestionario.
- En las cuestiones 1, 2, 4, 8, 9 y 10 que en el diseño definitivo se corresponden respectivamente con la 6, 7, 9, 12, 15 y 16 se ha modificado levemente la redacción para hacerlas más fácilmente interpretables para los encuestados, incluyendo en algunos casos también nuevos items en las posibles respuestas, concretamente en las cuestiones 12 y 15.
- Se han eliminado las cuestiones 5, 6, 7 y 11 ya que no aportaban los datos esperados en sus respuestas o las informaciones obtenidas no eran específicamente relevantes para la investigación.

Universidad de Huelva 2009

- En sustitución de las anteriores se han redactado nuevas preguntas más coherentes con el diseño de la investigación y que pueden aportar los datos necesarios para el posterior análisis. Así se incluyen las cuestiones 10, 11, 13, 14, 17 y 18.

Tras estas correcciones el cuestionario definitivo (Anexo VI), se ha conformado con dieciocho preguntas, articulándose en función a las diferentes categorías planteadas para el análisis de los datos y a las respectivas variables estipuladas para cada una de ellas, atendiendo algunas de las cuestiones a más de una de las variables indicadas. La mayoría de las preguntas se han diseñado en formato abierto (1-11, 16 y 18), las que proporcionan mayor información y de forma menos sesgada por el investigador, siendo el resto (12-15 y 17) de carácter cerrado, aunque en cada una de estas cuestiones se incluye un último item de *otros*, en el que los encuestados pueden aportar alguna consideración no contemplada en el diseño del cuestionario. Los items de todas estas preguntas han de ser valorados por parte de los encuestados, a través de una puntuación que oscila entre 1 y 5, de forma que consigamos obtener una información más fiable de las concepciones de los profesores en formación inicial.

Así, el cuestionario definitivo se articula en función de las ya mencionadas categorías y variables generales de la investigación (cuadro IV.3). Las cinco primeras cuestiones se han incluido a modo introductorio y evocando el recuerdo personal, no incluyéndose dentro de la categorización, para el análisis de los datos. Las cuestiones referentes a la primera categoría son la 6 (qué entiendes por patrimonio cultural), 7 (indica cinco elementos que identificarías con patrimonio cultural), 8 (criterios para determinar el patrimonio), 9 (relación entre patrimonio cultural y natural) y 18 (indica cinco elementos del patrimonio universal), aplicables tanto para la variable *concepto de patrimonio* como para la de *tipología patrimonial*. En lo que respecta a las preguntas que atienden a la segunda categoría, se refieren las preguntas que van desde la 10 a la 14. Para la variable *integración en el ámbito educativo* se realizan las cuestiones 12 (integración de los contenidos patrimoniales en la enseñanza de las Ciencias Sociales) y 14 (formas de organización de las actividades), para la de *recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio* la 13 (actividades para la enseñanza del patrimonio) y 14 (formas de organización de las actividades) y para la de *contenidos* la 10 (contenidos sociales de la enseñanza del patrimonio) y 11 (aportación del patrimonio a la enseñanza de las Ciencias Sociales). Finalmente, en el caso de la tercera categoría, las preguntas 16 (por qué es necesario conservar el patrimonio), 17 (quién debe conservar el patrimonio) y 18 (indica cinco elementos del patrimonio universal) se ocupan de la variable *conservación del patrimonio* y la 15 (para qué es interesante enseñar contenidos

Universidad de Huelva 2009

patrimoniales) hace referencia a la variable *finalidad de la enseñanza-aprendizaje del patrimonio.*

CATEGORÍAS	VARIABLES	CUESTIONES
Concepto y Tipología Patrimonial	Concepto de patrimonio.	6, 8, 9, 18
	Tipología patrimonial.	7, 9, 18
Enseñanza/aprendizaje del Patrimonio.	Integración en el curriculum educativo.	11, 12, 14
	Recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio.	13, 14
	Contenidos	10, 11
Metas en la enseñanza del Patrimonio.	Conservación del patrimonio.	16, 17
	Finalidad de la E/A del patrimonio.	15, 16

Cuadro IV.3. Relación categorías/variables/cuestionario.

5ª fase. Procesamiento de la información.

Tras aplicar el cuestionario y su resolución por parte de los encuestados, los datos obtenidos son trasladados de nuevo a una plantilla de observación (anexo VII), que evidentemente vuelve a incluir los mismos items analíticos, en función a categorías y variables, que en los dos estudios precedentes relativos a los diseños y materiales curriculares, sólo modificando los datos relativos a la identificación y caracterización del objeto de estudio, en este caso los profesores y maestros en formación inicial.

Así, en estos items, se incluye el *grupo* docente al que pertenecen (asignatura, curso y turno), la *titulación* que tienen o cursan, así como su *especialidad.*[2] También figuran , para caracterizar la muestra, la *población de nacimiento*, la *edad* y el *sexo* de los encuestados.

Posteriormente estos datos se procesan, para facilitar la rigurosidad en el tratamiento estadístico, a través del programa informático SPSS, proporcionando una matriz de correlaciones que facilita la interpretación posterior de los resultados obtenidos con el análisis.

Para facilitar la interpretación de los resultados del cuestionario contamos con la caracterización que hemos presentado anteriormente, donde hemos definido cada indicador, correspondiente a las diferentes variables y categorías, en función a unos

Universidad de Huelva 2009

descriptores concretos que identifican las diversas posibles respuestas que los docentes en formación inicial proporcionan a las preguntas, dando así una mayor rigurosidad al estudio (véase lámina IV.2).

IV.6.5. Análisis de datos y discusión de resultados.

En esta última fase metodológica se lleva a cabo el análisis científico y la reflexión basándose en toda la información obtenida en las tres fases precedentes y se presentan los nuevos problemas que han aparecido en el transcurso de la investigación, que podrán ser objeto de futuros estudios.

Es en este momento en el que articulamos una interrelación entre las conclusiones parciales obtenidas a través de cada uno de los estudios anteriores (concepciones inferidas de los diseños curriculares, de los materiales educativos y del profesorado en formación inicial) y entre ellos y el marco teórico de referencia, posibilitando el planteamiento de unas conclusiones generales válidas y coherentes con el propio diseño de la investigación.

Los análisis que se han planteado aquí van en el sentido de desarrollar una teoría acerca de la enseñanza del patrimonio, realizar una reflexión crítica sobre las propuestas y materiales curriculares que en relación con el patrimonio se han diseñado, que ayude a concretar el lugar del patrimonio en el curriculum de Ciencias Sociales, así como elaborar una teoría sobre el conocimiento profesional del profesorado de ciencias sociales en relación con el patrimonio y su didáctica.

Estas consideraciones finales se centrarán en la caracterización del conocimiento didáctico del contenido patrimonial dominante en los profesores en formación inicial, en determinar algunos de los obstáculos existentes para el desarrollo profesional en relación con la enseñanza del patrimonio y en el planteamiento de aportaciones para desarrollar una mejora en los programas de formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales.

Sin duda, una investigación como la aquí desarrollada, donde se plantean objetivos muy ambiciosos implica no poder abarcar todos los campos y expectativas abiertas, lo que supone la necesidad de proponer futuras líneas de investigación para posteriores proyectos, siendo, posiblemente, este trabajo la base teórico-práctica para arrojar más luz en este campo de trabajo.

[2] Se distingue grupo de titulación ya que pueden existir alumnos que estén cursando una determinada asignatura por libre configuración estando matriculados en otra titulación universitaria.

Universidad de Huelva 2009

CAPÍTULO V.

ANÁLISIS DEL CURRICULUM OFICIAL RESPECTO A LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO.

V.1. La enseñanza del patrimonio en el curriculum oficial.
V.2. El patrimonio en el currículum de Educación Primaria
  V.2.1. El Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.
  V.2.2. La Cultura Andaluza en la Educación Primaria.
  V.2.3. Valoración de la enseñanza del patrimonio en el curriculum de Educación Primaria.
V.3. El patrimonio en el currículum de Educación Secundaria Obligatoria.
  V.3.1. El Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.
  V.3.2. La Cultura Andaluza en la Educación Secundaria Obligatoria.
  V.3.3. El patrimonio en las asignaturas optativas de la E.S.O.
  V.3.4. Valoración de la enseñanza del patrimonio en el curriculum de Educación Secundaria Obligatoria.
V.4. Concepciones transmitidas por el curriculum oficial sobre la enseñanza del patrimonio durante la educación obligatoria.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Ya que en los capítulos precedentes hemos abordado las cuestiones que constituyen el marco teórico de esta investigación, en el presente capítulo se estudian los diseños curriculares oficiales publicados por las distintas administraciones, centrándonos en el ámbito andaluz para analizar la perspectiva didáctica y las concepciones que subyacen en ellos y que son transmitidas al profesorado en formación inicial en relación con los elementos patrimoniales.

Hay que tener muy presente que el curriculum oficial, tal como se ha expuesto en el primer capítulo, se articula como una de las fuentes del conocimiento profesional del profesorado, siendo uno de los elementos claves para el desarrollo de los programas que convergen en su formación, tanto por la ya citada influencia directa sobre las concepciones de los profesores como por que actúan de referente para la elaboración de libros de texto y otros materiales curriculares diversos. Por ello, consideramos fundamental el estudio de dichos documentos normativos, para analizar bajo qué criterios y perspectivas el patrimonio se configura "oficialmente" como elemento de interés educativo.

Universidad de Huelva 2009

En primer lugar se estudian las concepciones que sobre la enseñanza del patrimonio se manifiestan en los decretos que publicó el Ministerio de Educación y Ciencia bajo los auspicios de la L.O.G.S.E. Así el trabajo se centra, en este ámbito concreto, en el Diseño Curricular Base y los Decretos de Enseñanzas Mínimas de la enseñanza obligatoria, en sus dos niveles, tanto Educación Primaria como Secundaria Obligatoria. Todo ello se complementa con el análisis de la reforma curricular que el Ministerio de Educación y Cultura ha publicado en el año 2001, donde se establecen los nuevos referentes de enseñanzas mínimas para la Educación Secundaria Obligatoria.

En segundo lugar, el análisis continúa por la revisión de los diseños curriculares elaborados por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, para los mismos niveles educativos que en el caso anterior, a partir de los planteamientos más generales que hacía el Ministerio en sus decretos publicados en 1992, anteriores a la nueva reforma de 2001.

En todos los casos, el análisis se realiza a través de una plantilla de recogida de datos que ya se ha presentado en el cuarto capítulo, relativo a la metodología de la investigación. En la plantilla se reflejan los datos correspondientes tanto a las características del documento concreto que se analiza, como a las categorías y variables planteadas en el presente estudio. En el anexo se incluye el conjunto de fichas de recogida de información, elaboradas para el análisis de los diseños curriculares.

Finalmente determinamos qué tipo de concepciones propician estos documentos normativos oficiales en relación con los diferentes niveles de evolución del conocimiento didáctico del contenido respecto a la enseñanza del patrimonio dentro de la ya citada hipótesis de progresión definida en el tercer capítulo.

A través del examen de los diseños curriculares elaborados por las administraciones educativas competentes, se puede observar qué función y valor se le otorga al patrimonio en nuestra sociedad, al menos desde la perspectiva educativa, así como su significado en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de las Ciencias Sociales.

V.1. LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO EN EL CURRICULUM OFICIAL.

El patrimonio cultural es un importante portador de valores sociales que han de ser difundidos, no debiendo quedar, en ningún momento, circunscritos exclusivamente al ámbito de la erudición, investigación o explotación turística, aunque éstos, como ya hemos visto en el segundo capítulo, sean referentes importantes para su misma divulgación social (Ruiz y Ruiz, 1999). El trabajo tiene que iniciarse en el marco de una

Universidad de Huelva 2009

enseñanza reglada, desarrollando en los futuros ciudadanos una sensibilidad y una concienciación que serán claves para su formación, según veremos en los siguientes apartados.

Así, el análisis de los decretos educativos oficiales es un factor importante, determinando un punto de partida en la investigación sobre la relación patrimonio-enseñanza. La revisión de los currículos oficiales permite interpretar los criterios expuestos por las administraciones competentes y la visión general que éstas tienen sobre una realidad educativa más o menos concreta. El examen de estos diseños curriculares, planteado desde una perspectiva patrimonial, nos indica la función y el valor que se le ha otorgado en nuestro sistema de enseñanza y, como traslación, en nuestra sociedad (Domínguez, Estepa y Cuenca, 1999).

En base a estas consideraciones, la determinación del valor educativo y formativo del patrimonio, la elaboración de materiales curriculares relacionados con los elementos patrimoniales, el diseño de recursos que faciliten la interpretación del patrimonio, la adecuación-ambientación de los bienes patrimoniales para posibilitar una comprensión significativa, el análisis de los centros de interpretación patrimonial para favorecer la interpretación por parte de los alumnos y, fundamentalmente, la implicación de los docentes en el tratamiento patrimonial, en función a las características de los programas formativos que los habiliten como profesionales de la enseñanza y la propia construcción de su conocimiento profesional, dependen en gran medida de las orientaciones propuestas en los diseños curriculares elaborados por las administraciones con competencias en materia de educación.

Los procesos de análisis sobre los diferentes decretos y materias que se presentan a continuación se han desarrollado en función a tres elementos básicos de los diseños curriculares: objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Para ello se ha tomado como marco de referencia analítico la hipótesis de progresión, presentada en el tercer capítulo, sobre los diferentes niveles de evolución del conocimiento didáctico del contenido de los docentes en relación con el conocimiento sobre el patrimonio y los procesos y estrategias que pueden desarrollarse para su enseñanza.

Se han seleccionado estos tres elementos curriculares al considerarse como los definidores más precisos de las intenciones educativas de los redactores de estos documentos y, a través de ellas, de la consideración y caracterización didáctica que se le otorga al patrimonio para su implicación práctica en los procesos educativos, bajo la premisa de que las concepciones que se transmiten a través de ellos incidirán de forma relevante en la determinación de las propias concepciones de los profesores en formación inicial y, por lo tanto, del conocimiento profesional de estos futuros docentes.

Universidad de Huelva 2009

Los objetivos, al constituirse como los elementos que orientan las programaciones educativas, proporcionan información sobre todo aquello que se pretende conseguir a través de los procesos de enseñanza/aprendizaje de una materia o área; los contenidos, por su parte, son los medios a través de los cuales se pretenden alcanzar los objetivos, articulándose como los ejes organizativos de la acción didáctica y como tales informan sobre el primer nivel de aplicación práctica de los objetivos; y, finalmente, los criterios de evaluación delimitan los aspectos que realmente se consideran más relevantes dentro de esos diseños, al considerar los elementos que deben ser valorados dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje de un ámbito educativo concreto.

Un diseño curricular coherente debe buscar la correspondencia entre los tres elementos mencionados, propiciando una visión didáctica de carácter integral, reflexivo, crítico y complejo. Sin embargo, a pesar de ello, en los apartados siguientes se comprueba como existe en ocasiones una falta de congruencia entre lo que se explicita en unos y lo que se desarrolla en otros.

La organización de los contenidos presentados en la L.O.G.S.E., que parte en la Educación Infantil desde una perspectiva globalizadora hasta un planteamiento disciplinar en el Bachillerato, pasando por una estructuración interdisciplinar en la E.S.O., queda también patente, como es evidente, en el tratamiento que se realiza en el caso concreto de los contenidos patrimoniales.

A pesar de que la etapa de Educación Infantil no es objeto de estudio en esta investigación, haremos algunos comentarios generales sobre ella, ya que nos parece interesante hacer una reflexión en este sentido, al tratarse de la primera etapa educativa reglada, aunque no de carácter obligatorio, del individuo.

Es evidente que las nociones que se desarrollan en el nivel de Educación Infantil son muy básicas y relacionadas con las vivencias concretas y próximas a los alumnos, por lo que la enseñanza del patrimonio se ha marginado del currículo educativo en base a la gran complejidad y capacidad de abstracción que se requiere para el trabajo en función a los elementos patrimoniales. A pesar de ello, los conceptos patrimoniales aparecen reflejados, aunque sea de forma indirecta (no hay referencias explícitas al patrimonio histórico-artístico, como parte del contexto cultural que debe ser trabajado con los niños en Educación Infantil), en los diseños curriculares elaborados por las administraciones educativas para este nivel, generalmente fruto de la globalización de contenidos que se proponen para esta etapa.

Universidad de Huelva 2009

En esta línea, el decreto de establecimiento del curriculum de Educación Infantil[1] para el territorio administrado por el Ministerio de Educación establece la necesidad de que los alumnos en esta etapa educativa empiecen a participar en tradiciones y costumbres de su entorno, así como que valoren el medio natural, respetándolo y conservándolo. En el diseño curricular de la Comunidad Autónoma Andaluza para Educación Infantil[2], las referencias que se plantean hacia el patrimonio se hacen con el objetivo de procurar una primera vinculación del individuo a su contexto sociocultural, a través del trabajo de contenidos relacionados con las tradiciones populares y con la cultura andaluza (Cuenca y Domínguez, 2000b).

De tal forma, en el decreto educativo andaluz, se hace referencia a la necesidad de relacionar a los alumnos con sus costumbres, formas de expresión y manifestaciones artísticas propias de su entorno, de manera que desarrollen actitudes de valoración y respeto hacia cualquier actividad o forma de expresión de carácter cultural. Sin embargo, en la presentación de los ámbitos de contenidos no aparecen expuestas referencias al patrimonio histórico, aunque sí lo hacen en relación al natural, demostrándose así el carácter secundario del primero en el plano curricular.

A pesar de todo ello, consideramos que, en esta primera etapa educativa, no deben olvidarse las interesantes posibilidades que proporciona el trabajo en base a elementos patrimoniales así como el contacto directo con museos u otras instituciones de estas características, para la comprensión de determinados contenidos temporales y espaciales. Así, se sentarían las bases, como primer paso en la articulación de una planificación didáctica coherente durante los siguientes niveles educativos, para el acercamiento a estos contenidos básicos para el desarrollo social del individuo, existiendo en esta línea diversas experiencias didácticas que muestran la validez y el interés de dicha propuesta (Alonso y otros, 1996; Hawkes, 1996).

Por su parte, la Educación Primaria, siguiendo las directrices de la L.O.G.S.E., mantiene, teóricamente, una estructura de globalización en el tratamiento de las áreas de estudio para esta etapa de carácter similar a la desarrollada para Educación Infantil, aunque ya se organiza en áreas de conocimiento, con mayor o menor tendencia interdisciplinar. En esta ocasión, como veremos en el siguiente apartado, el área de *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural* y la materia transversal de *Cultura Andaluza*, en el caso de esta comunidad, son las que marcan básicamente las implicaciones patrimoniales en el curriculum educativo.

[1] Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre (B.O.E. 9 de septiembre de 1991), de establecimiento del currículo en la Educación Infantil. Rango prescriptivo para el territorio MEC.
[2] Decreto 107/1992, de 9 de junio (B.O.J.A. 20 de junio de 1992), por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía.

Universidad de Huelva 2009

La Educación Secundaria Obligatoria, también analizada posteriormente, se ha planificado por las administraciones educativas a partir de características interdisciplinares, centrando los referentes patrimoniales en el área de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, junto al tratamiento que de ellos se hace en las materias optativas de *Cultura Clásica* y *Patrimonio Cultural de Andalucía*, así como la progresión del área transversal de *Cultura Andaluza* de Primaria.

Todos los decretos de enseñanza elaborados por la Junta de Andalucía exponen siempre la necesidad de trabajar los contenidos vinculados a las tradiciones populares y a la cultura andaluza, como materia transversal, delimitando el referente próximo de su contexto social. Esta prescripción ya alude de forma directa a la necesidad de conectar con las diferentes manifestaciones del patrimonio, que sin duda no debe contemplarse desde un plano distinto o descontextualizado de la noción, aquí defendida, de patrimonio cultural como un todo integral e integrador.

V.2. EL PATRIMONIO EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Dentro de los decretos que regulan el curriculum de la etapa de Educación Primaria nos centraremos, en primer lugar, en el estudio de la normativa básica promulgada por el Ministerio de Educación a través del Diseño Curricular Base y el Decreto de Enseñanzas Mínimas. Posteriormente se estudia el decreto de Educación Primaria elaborado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Dado que nuestro ámbito de investigación se centra en la enseñanza del patrimonio, entendemos que el área de actuación por excelencia en Educación Primaria debe ser la de Conocimiento del Medio, donde se inscribe el área de Ciencias Sociales, junto a las Ciencias Naturales y Experimentales. Esta disposición interdisciplinar articula el espacio propicio, sin duda, para el desarrollo didáctico del patrimonio desde la perspectiva holística que hemos defendido en el marco teórico de esta investigación. Sin embargo, existen otras áreas o materias que pueden implicar en su articulación curricular nociones patrimoniales, como Educación Artística o Educación Ambiental. Lo que queremos hacer constar, no obstante, es que las disciplinas que articulan el área de Conocimiento del Medio indican una mejor disposición para el trabajo desde esta perspectiva patrimonial.

Esta visión se ve bastante reforzada si a ello le unimos la definición del concepto de medio que plantea el mismo decreto de enseñanzas mínimas, entendiéndolo como *el conjunto de elementos, sucesos, factores y/o procesos de diversa índole que tienen lugar en el entorno de las personas y donde a su vez la vida y la acción de las personas tienen*

Universidad de Huelva 2009

lugar y adquieren una significación. El medio no es sólo el escenario donde transcurre la vida y se produce la actividad humana. Además desempeña un papel condicionante y determinante de la vida, la experiencia y la actividad humanas, al tiempo que sufre alteraciones continuas como resultado de esa misma actividad. El ser humano no es ajeno al medio; antes bien, forma parte de él, e incluso la noción de medio alude no tanto al conjunto de fenómenos que constituyen el escenario de la existencia humana, cuanto a la interacción de ese conjunto con el agente humano.[3] En función a esta definición, el patrimonio puede jugar un papel importante, como un elemento más dentro de ese conjunto y como recurso para la incorporación en el marco educativo de los demás elementos o factores que intervienen en estos procesos, especialmente dentro del ámbito de las Ciencias Sociales.

Sin embargo, más interesante nos parecen los trabajos realizados en relación a la idea de medio como sistema de interrelaciones, que hace ya varios años plantearon tanto Hannoun (1977) como Luc (1985). Así, se puede definir el *medio* como el resultado de las interacciones entre un conjunto de sistemas, constituido por factores sociales, biológicos y físico-químicos, con un nivel de organización alto y cambiante (Cuello y otros, 1992). Sobre esta visión, y ante la gran complejidad que requiere para su comprensión, los autores articulan una hipótesis de progresión que pasa por cuatro estadíos, en función a la percepción que cada individuo alcanza sobre esta complejización: el medio indiferenciado, el medio como escenario, el medio como recurso y, finalmente, el medio como conjunto interrelacionado de sistemas, nivel, este último, en el que nos situamos dentro del análisis patrimonial de los diseños curriculares oficiales que se realiza seguidamente.

La adquisición y desarrollo del conocimiento del medio progresa desde la experiencia personal directa hacia una mayor determinación de conceptos cada vez más complejos y/o abstractos, llegando a categorizaciones y consideraciones analíticas (Liceras, 1993), entre los que sin duda podemos incluir el tratamiento tanto del patrimonio como de sus implicaciones socio-temporales.

Por lo que se refiere al decreto para la regulación de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía,[4] desde un primer momento, en la misma introducción, se hacen ya referencias a principios y factores que podrían estar relacionados con el patrimonio desde una perspectiva integral, al plantearse, incluso, los motivos que aconsejaron la reestructuración del sistema educativo, haciendo referencia

[3] Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. Anexo I (suplemento al BOE núm. 152 de 26 de junio de 1991; pág. 3)

[4] Decreto 105/1992 de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía (B.O.J.A. núm. 56, de 20 de junio de 1992).

Universidad de Huelva 2009

a *los progresos que se originan en la producción, en la tecnología y en la vida cultural.* Muy posiblemente este planteamiento integral no parta de una profunda reflexión sino que más bien se constituye en función a una visión etnológica de la cultura que, como ya hemos comentado en capítulos anteriores, tiene su origen en las propias consideraciones interdisciplinares de esta área de conocimiento.

En la misma introducción también se puede observar cómo las referencias a la enseñanza del patrimonio en esta etapa, fuera del eje transversal de Cultura Andaluza, tienen una mayor connotación natural, no incluyéndose el tradicionalmente denominado patrimonio cultural como una de las cuestiones relevantes dentro de la formación del ciudadano, desplazándose los importantes contenidos sociohistóricos que estos elementos patrimoniales podrían aportar como determinantes de las señas de identidad de una sociedad. Desde luego, sí se contempla la necesidad de formar al ciudadano en relación a los rasgos identitarios de su comunidad, así como en su caracterización moral, con respecto a la valoración de la tolerancia, solidaridad, ética, etc. En los siguientes apartados comprobaremos si para el desarrollo de estos aspectos se consideran las grandes posibilidades que el patrimonio proporciona en este sentido, como una de las fuentes básicas para trabajar todos estos contenidos.

En lo que se refiere a los objetivos generales que se proponen en el decreto para la Educación Primaria (cuadro V. 1), entre los doce que se estipulan, hay varios que se encuentran total o parcialmente relacionados con el tratamiento patrimonial. En concreto tres objetivos (e, f y g) se integran plenamente dentro del ámbito patrimonial, por su carácter histórico-cultural o conservacionista, mientras otros dos (h y j) lo están de forma parcial.

Como se puede comprobar en estos cinco objetivos, la mayor parte del trabajo se refiere a componentes actitudinales: contribuir a la defensa, conservación y mejora, apreciar los rasgos básicos, respetar la diversidad, desarrollar actitudes de interés y respeto, desarrollar la sensibilidad, etc. También son habituales las menciones referidas a componentes de carácter conceptual y en menor grado procedimental.

El objetivo "e" hace referencia a la necesidad de conocer, conservar y establecer relaciones de causalidad con respecto al entorno medioambiental del alumno, ya que el simple conocimiento de los hechos, fenómenos y problemas del medio socio-natural no conlleva su mejora. Por ello, es necesario desarrollar procesos de interpretación de los problemas socioambientales, permitiendo la participación activa de los individuos en actuaciones que, directa o indirectamente, incidan positivamente en el conocimiento y mejora de la calidad ambiental de su medio.

Universidad de Huelva 2009

DECRETO EDUCACIÓN PRIMARIA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. JUNTA DE ANDALUCÍA.			
Objetivos	Categoría I	Categoría II	Categoría III
e) Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social, y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del medio ambiente.	Criterios estéticos e históricos.	Empleo del patrimonio como fuente de conocimiento. Intentos de contextualización de la información, fomentando participación activa. Trabajo con tres tipos de contenidos, predominando conceptos y actitudes.	Necesidad de valorar el patrimonio y de respetarlo. Conocimiento y mejora del entorno. Contribución activa en este sentido (obj. e y f)
f) Conocer y apreciar los elementos y rasgos básicos del patrimonio natural, cultural e histórico de Andalucía, y contribuir a su conservación y mejora.			
g) Conocer y apreciar los elementos y rasgos básicos del patrimonio cultural, contribuir a su conservación y mejora, y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.	Manifestaciones históricas, artísticas y etnológicas. En ocasiones referencias simbólico-identitarias		
h) Comprender y expresar mensajes orales y escritos en castellano atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación y a las peculiaridades del habla andaluza.			
j) Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.			

Cuadro V.1.

Universidad de Huelva 2009

Es de destacar en este objetivo, cómo el tratamiento se hace, aparentemente, de forma exclusiva para el entorno medioambiental, que en este contexto podríamos relacionarlo con una perspectiva patrimonial. Hay que tener en cuenta que en la vida cotidiana a la que se enfrentan los niños en la actualidad, predominantemente en medios urbanos, también existen elementos referentes al patrimonio histórico que es necesario conservar y comprender, como una forma de dar sentido al medio y a las situaciones en las que se encuentran, haciéndoles partícipes en temas como los problemas de especulación del suelo, del crecimiento de las ciudades, de las nuevas necesidades de infrestructuras, modernización urbana, etc. (Estepa y Jiménez, 2001).

Los objetivos "f" y "g", muy semejantes en la primera parte de su redacción, priman en gran medida, como ya se ha comentado anteriormente, la componente actitudinal, de carácter conservacionista y conceptual, dejando de lado las posibilidades procedimentales del patrimonio. Se centran en desarrollar actitudes de valoración y responsabilidad crecientes hacia el patrimonio natural, social, histórico y artístico de Andalucía, como una parte importante del legado cultural de la Humanidad, en potenciar la empatía social y cultural de los alumnos, en procurar la valoración y el respeto de lo ajeno y lo diferente, en sensibilizarlos ante el deterioro que sufre como resultado de las agresiones individuales y colectivas, e implicarlos de forma activa y responsable en su conservación y mejora, factores que deben ir siempre acompañados de una capacidad creciente para sostener juicios razonados y valoraciones de carácter crítico.

Parece muy interesante en el objetivo "g" cómo se le da importancia a la determinación de las diversas modalidades del patrimonio, que ya aparecieron citadas en el objetivo "f", clasificándose como patrimonio natural, social, histórico y artístico. Se plantea la necesidad de desarrollar una conciencia progresiva en relación con todos estos tipos de patrimonio, dada su relevancia para la vida, la identidad y el goce estético. No se puede obviar la distinción que se realiza entre patrimonio natural, cultural e histórico, que induce a pensar en que el documento relaciona el término cultural con aspectos etnológicos, al mencionar expresamente las componentes naturales e incluso históricas como elementos ajenos al primero.

Tanto el objetivo "h" como el "j", hacen referencias patrimoniales de forma parcial y compartida con otras áreas de conocimiento como son la Lengua Castellana o la Educación Artística. En el caso del objetivo "h", el elemento que nos interesa es la atención que presta a las peculiaridades del habla andaluza, relacionado plenamente con el patrimonio lingüístico y etnológico de nuestra comunidad y factor de gran interés social, con la intención siempre de propiciar el conocimiento y uso correcto, así como conseguir su respeto y valoración cultural como símbolo identitario.

Universidad de Huelva 2009

El objetivo "j", por su parte, se encuentra mucho más relacionado con el conocimiento y comprensión de la realidad a través de las obras y manifestaciones artísticas producidas por las diferentes sociedades y en los diferentes tiempos en función de los distintos condicionantes culturales, posibilitándose para su disfrute y potenciando la creatividad.

Por lo que respecta al tratamiento de los contenidos propuestos en los aspectos generales del decreto, vemos cómo se aconseja el uso del entorno natural y cultural de Andalucía como fuente básica para la selección de hechos y problemas. El encuentro con la Cultura Andaluza, en sentido amplio, debe constituir el mejor recurso para guiar y orientar la selección y organización del qué y cómo enseñar en nuestra Comunidad Autónoma.

Así, desde el ámbito patrimonial, ya hemos indicado que el área básica de trabajo es la de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, donde se desarrollarán las propuestas curriculares que más afectarán al tratamiento patrimonial, sin olvidar, por supuesto, la materia de *Cultura Andaluza*, que goza de una organización transversal de los contenidos.

V.2.1. El Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.

Dentro de la determinación de los ámbitos de trabajo que se planifican en el Diseño Curricular Base[5] del Ministerio de Educación y Ciencia para el área de Conocimiento del Medio de Educación Primaria, aparecen ya las primeras referencias hacia el patrimonio, a la hora de desarrollar las capacidades de valoración de las costumbres, tradiciones y formas culturales de los propios grupos de pertenencia, las de interés por el conocimiento de las características de otros grupos sociales distintos de aquellos a los que se pertenece y las de respeto por las diferencias culturales (cuadro V.2).

También en este mismo apartado hay referencias, aunque no directas, a elementos en los que el patrimonio podría tener mucho que aportar, como es el caso de contribuir a la identificación de los alumnos con los grupos sociales de pertenencia y a la mejora y conservación del entorno físico y social, donde podría incluirse el patrimonio natural.

En el apartado de objetivos generales propuestos para esta área, el D.C.B. no realiza ninguna referencia clara y directa hacia elementos patrimoniales. Sí es posible

[5] M.E.C. (1989) *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid.

Universidad de Huelva 2009

extraer algunas ideas que, de forma implícita, pueden estar relacionadas con el patrimonio en los objetivos 4, 7 y 10, aunque no han llegado a explicitarse, trabajándose fundamentalmente aspectos referidos a cambio y permanencias históricas y a la aproximación a las costumbres y tradiciones desde una perspectiva identitaria.

Estos objetivos podrían suponer una implicación didáctica de los referentes patrimoniales, especialmente el séptimo, al señalar, en el primer caso, el reconocimiento del impacto de las actividades humanas en el entorno físico, entre cuyos elementos se encontraría el patrimonio natural. En el segundo caso, se refiere al reconocimiento en los elementos de su entorno físico y social de los procesos de cambios y transformaciones provocados por el paso del tiempo. En último lugar, el reconocimiento de la pertenencia a unos grupos sociales con unas características propias que articularían sus rasgos identitarios. En todos los casos, como se ha comentado, no se habla explícitamente del patrimonio, pero su relación directa con él es clara, al menos si lo consideramos como recurso didáctico para el logro de objetivos de carácter sociocultural.

En lo que respecta a los bloques de contenidos propuestos, hay que citar como fundamentales para el tratamiento del patrimonio los dos últimos, bloques 10 (*cambios históricos y la historia reciente*) y 11 (*formas de vida y paisajes históricos*).

El primero de ellos trata los contenidos relacionados con los conceptos básicos del tiempo histórico, iniciándose en el uso de elementos patrimoniales, destacando los documentos históricos entre otras diversas fuentes de información, siempre en relación con los aspectos de la vida cotidiana. De esta forma se promueve el trabajo con conceptos básicos histórico-patrimoniales como cambio, duración, simultaneidad o sucesión, el desarrollo de procedimientos de análisis y valoración de fuentes orales, escritas, audiovisuales y materiales para la reconstrucción del pasado y la sensibilidad, respeto y valoración por costumbres, tradiciones, folklore de su comunidad y otras sociedades, tanto en el presente como en el pasado, potenciando el desarrollo de actitudes que conlleven a procesos de empatía sociocultural.

Por su parte, el último bloque de contenidos (*formas de vida y paisajes históricos*) se centra en la concepción abstracta del tiempo histórico, el conocimiento de formas de vida cotidiana de las grandes civilizaciones del pasado y su evolución, procesos básicos de investigación socio-históricos (observación, datación...) y valoración, respeto y conservación de los restos histórico-artísticos, formas de vida y tradiciones.

Universidad de Huelva 2009

DISEÑO CURRICULAR BASE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.*			
Objetivos	**Categoría I**	**Categoría II**	**Categoría III**
4. Reconocer en los elementos de su entorno físico el impacto de algunas actividades humanas (usos del suelo, alteración del curso de los ríos, urbanización, vías de comunicación, etc.), analizarlas desde esta perspectiva valorando críticamente la necesidad y alcance de dicho impacto y comportarse en las actividades cotidianas de forma coherente con la valoración realizada.	En objetivos no se contemplan explícitamente componentes patrimoniales.	Empleo del patrimonio como fuente de conocimiento.	Mejora del entorno socionatural. Respeto y conservación de los restos históricos.
7. Reconocer en los elementos de su entorno físico y social el impacto de cambios y transformaciones provocados por el paso del tiempo, indagar algunas relaciones de simultaneidad, sucesión y causalidad en dichos cambios y aplicar estos conceptos al análisis de otras épocas y momentos históricos.	En contenidos, referencias a manifestaciones naturales, artísticas, históricas y etnológicas, obviándose las tecnológicas.	Predominio de los componentes actitudinales en los contenidos propuestos en el diseño.	
10. Reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales (familia, escuela, localidad, Comunidad Autónoma, Estado Español, Comunidad Europea, etc.) con unas características y unos rasgos propios (normas de conducta, relaciones entre los miembros, costumbres y valores compartidos, lengua común, etc.), respetando y valorando las diferencias con otros grupos y rechazando al mismo tiempo cualquier tipo de discriminación provocado por este hecho.			
Contenidos			
3. El medio físico.			
6. Población y actividades humanas.			
10. Los cambios históricos y la historia reciente.			
11. Formas de vida y paisajes históricos.			

Cuadro V.2.

Universidad de Huelva 2009

El bloque 6 (*población y actividades humanas*) hace en parte referencia a un tema que ya se ha comentado con anterioridad, en cuanto a los valores identitarios y la sensibilidad y respeto por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia de los alumnos, contenidos que pueden estar directamente relacionados con el tratamiento patrimonial, aunque no aparezca citado este hecho de forma explícita.

Es interesante nombrar también el tercer bloque (*el medio físico*), donde se hacen las únicas alusiones que podrían conectarse con el patrimonio natural, cuando se refiere a la sensibilidad y respeto por la conservación del paisaje o por la conservación del medio físico, destacando en este sentido la inexistencia de referencias directas y claras a este tipo de patrimonio.

Finalmente, en el caso de Educación Ambiental se incide en la necesidad de trabajar, interactuando con componentes del medio social, en relación a la conservación del paisaje, del medio físico y de los seres vivos del entorno mediante respuestas participativas y solidarias, pero en ningún momento se hace mención específica al patrimonio natural.

El otro documento elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia fundamental para este análisis es el Decreto de Enseñanzas Mínimas[6] (cuadro V. 3). Los planteamientos básicos de este decreto son los mismos que los del Diseño Curricular Base, aunque los primeros, al ser un desarrollo posterior y con una perspectiva curricular más pragmática y menos flexible, suponen una versión más concreta de los segundos, en función a la ordenación para su aplicación práctica.

Los objetivos estipulados en el decreto de mínimos son también diez y coinciden prácticamente de forma plena con los del Diseño Curricular Base, salvo en el caso de su numeración que se ha visto modificada siendo, en esencia, los mismos los que pueden tener implicaciones patrimoniales. Si en el D.C.B. los que nos interesaban eran los objetivos 4, 7 y 10, ahora en el decreto de mínimos estos mismos se corresponden con los objetivos 4, 5 y 3, respectivamente.

Sin embargo, se hacen algunas matizaciones, en el objetivo 4 (cuya numeración coincide en ambos casos), que precisamente afectan a la implicación desde una amplia perspectiva de los referentes patrimoniales en el curriculum educativo, ya que ahora se hace una primera mención específica a la necesidad de imbricarlo en atención a la importancia social de la conservación del patrimonio cultural.

[6] Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Primaria (B.O.E. núm. 152 de 26 de junio de 1991).

Universidad de Huelva 2009

DECRETO ENSEÑANZAS MÍNIMAS. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.*			
Objetivos	**Categoría I**	**Categoría II**	**Categoría III**
3. Reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales con características y rasgos propios (pautas de convivencia, relaciones entre los miembros, costumbres y valores compartidas, lengua común, intereses, etc.) respetando y valorando las diferencias con otros grupos y rechazando cualquier clase de discriminación por este hecho.	Visión muy heterogénea en cada uno de los componentes curriculares. Predominio de manifestaciones históricas, artísticas y etnológicas. En ocasiones se puede interpretar desde perspectiva holística. Cierto nivel de interdisciplinariedad. Criterios de determinación fundamentalmente históricos, aunque también simbólico-identitarios.	Pocas referencias explícitas al patrimonio. Integración homogénea de los tres tipos de contenidos, aunque con diferente dedicación en cada elemento curricular, dando lugar a faltas de coherencia en el diseño.	Necesidad de conservar el patrimonio cultural.
4. Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorar críticamente la necesidad y el alcance de las mismas y adoptar un comportamiento en la vida cotidiana acorde con la postura de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural.			
5. Reconocer en los elementos del medio social los cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo, indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión de dichos cambios y aplicar estos conceptos al conocimiento de otros momentos históricos.			
Contenidos			
2. El paisaje.			
6. Población y actividades humanas			
10. Cambios y paisajes históricos.			
Criterios de evaluación			
2. Obtener información concreta y relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados a partir de la consulta de documentos diversos (imágenes, planos, mapas, textos descriptivos y tablas estadísticas sencillas) seleccionados por el profesor.			
3. Ordenar temporalmente algunos hechos históricos relevantes, y otros hechos referidos a la evolución de la vivienda, el trabajo, el transporte y los medios de comunicación, utilizando para ello las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad (antes de, después de, al mismo tiempos que, mientras).			
4. Describir la evolución de algunos aspectos característicos de la vida cotidiana de las personas (vestido, vivienda, trabajo, herramientas, medios de transporte, armamento) en las principales etapas históricas de la humanidad.			
17. Abordar problemas sencillos, referidos al entorno inmediato recogiendo información de diversas fuentes (encuestas, cuestionarios, imágenes, documentos escritos) elaborando la información recogida (tablas, gráficos, resúmenes), sacando conclusiones y formulando posibles soluciones			

Cuadro V.3.

Universidad de Huelva 2009

Los contenidos son también muy semejantes a los del D.C.B., aunque sufren algunas modificaciones que afectan a la consideración educativa del patrimonio. En esencia, se mantienen los mismos bloques de contenidos que nos interesan para el tema patrimonial (bloques 2, 6 y 10), con la misma numeración y un desarrollo muy semejante, salvo en el caso de los bloques 10 (*los cambios históricos y la historia reciente*) y 11 (*formas de vida y paisajes históricos*) del D.C.B., que se unifican en el 10 (*cambios y paisajes históricos*) del decreto de mínimos, hecho que puede tener sentido ante la similitud e interconexión de los contenidos que se desarrollaban en ambos, donde se acumula prácticamente todo el tratamiento conceptual, procedimental y actitudinal del patrimonio desde su perspectiva didáctica, en función a consideraciones histórico-artísticas y etnológicas, al igual que en el caso del documento anterior, aunque en esta ocasión no se destacan los aspectos identitarios del patrimonio.

Parcialmente nos han parecido interesantes los contenidos actitudinales que se desarrollan en los bloques 6, por la consideración identitaria, y 2, que en esta ocasión se encuentra más relacionado con la conservación del patrimonio natural que en el DCB, aunque ahora el tercer bloque no contemple expresamente referencias de carácter patrimonial.

En el caso del decreto de mínimos se plantea un importante conjunto de criterios para la evaluación del área de Conocimiento del Medio. Del total de 18 criterios que se citan encontramos dos (3 y 4) que pueden parecer más directamente implicados en una perspectiva patrimonial a través de su consideración histórica, junto a otros dos (2 y 17) que, a pesar de no realizar ninguna mención explícita hacia el patrimonio, de forma parcial o indirecta podrían llegar a tener alguna conexión a través de la implicación de fuentes de información de diversos tipos.

Los criterios 3 y 4 tienen una relación directa con el tratamiento conceptual y procedimental del patrimonio. Así, por un lado, se centran en la adquisición de nociones básicas referidas al tiempo histórico (sucesión, simultaneidad, evolución...) y al conocimiento de diversas características de las sociedades primitivas, clásicas, medievales, modernas y de la revolución industrial, permitiendo, en este sentido el desarrollo didáctico de diferentes tipos de representaciones patrimoniales (arqueológico, etnológico, artístico o tecnológico). Por otro lado, se pretende la capacitación para la búsqueda y obtención de información relevante a través de, entre otras fuentes, los elementos patrimoniales, la ordenación temporal y el análisis y reconocimiento de la evolución sociohistórica a través de diferentes objetos, costumbres y actividades de diferentes sociedades del pasado.

Los criterios 2 y 17 no hacen mención al patrimonio directamente, pero consideramos que su relación con él podría ser clara aunque en el documento no se

Universidad de Huelva 2009

contemple, como fuente del conocimiento social y como factor para el desarrollo de procedimientos de observación, comparación, contraste y clasificación de la información o el planteamiento, análisis y resolución de problemas del entorno sociocultural. En estos temas, sin duda, el patrimonio puede realizar aportaciones relevantes como fuente básica de recursos educativos de índole histórica.

El currículum del *Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural* [7] (Cuadro V. 4) publicado como anexo II del decreto de Educación Primaria elaborado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, comienza definiendo el concepto de medio como el resultado de la interacción del sistema social (generado por el hombre), del sistema biológico (constituido por los organismos vivos) y del sistema físico-químico (organizado a partir de los elementos inanimados), que se desarrolla y se transforma en función de unas coordenadas espaciotemporales.

Sin duda, para articular el conocimiento de ese conjunto de elementos, sucesos, factores y procesos en interacción, que supone el medio, en función de dicha estructuración espacial y temporal, el patrimonio puede configurarse como fuente básica para el análisis de la realidad sociohistórica y natural. De esta forma, los elementos patrimoniales pueden permitir y potenciar los trabajos relacionados con absolutamente todos los conceptos considerados como estructuradores del conocimiento relevante en este área por el propio decreto (diversidad, cambio, interacción, organización, causalidad, intencionalidad, tiempo y espacio), así como con las formas sociales básicas de organización que también se formulan en éste (hábitat, técnicas, saberes, valores, normas, textos y sentimientos).

En lo que respecta a los objetivos propios del área de Conocimiento del Medio, entre los diez totales que se encuentran estipulados en el decreto, destacan las características de índole patrimonial que se reflejan en los objetivos 3, 5 y 7.

Dos de estos objetivos manifiestan una clara filiación patrimonial (3 y 5), relacionado el primero con factores identitarios de reconocimiento sociocultural, articulándose en función al conocimiento y valoración del contexto patrimonial andaluz, dentro de sus coordenadas culturales básicas y en relación con el resto de comunidades del estado español. Como consecuencia de ello se debe contribuir al desarrollo de los componentes identitarios respecto a la conciencia de pertenecer a un colectivo común y a la protección de sus valores ecológicos y culturales, a través del trabajo de componentes conceptuales y actitudinales. En el caso del quinto objetivo, se promueve la valoración del patrimonio como elemento sobre el que es necesario estimular la protección y conservación debido a los propios valores culturales intrínsecos que posee.

[7] Decreto 105/1992 de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía (B.O.J.A. núm. 56 de 20 de junio de 1992).

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

DECRETO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. CONSEJERÍA DE EDUCACION Y CIENCIA. JUNTA DE ANDALUCIA. *Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.*			
Objetivos	**Categoría I**	**Categoría II**	**Categoría III**
3. Conocer y apreciar el patrimonio natural, cultural e histórico de Andalucía para identificar los elementos y rasgos básicos que lo caracterizan en el conjunto de las Comunidades del Estado.	Criterios históricos e identitarios. Manifestaciones naturales, históricas y etnológicas, obviándose las artísticas y tecnológicas.	Empleo del patrimonio como fuente para el análisis social. Predominio de los componentes conceptuales y actitudinales en el diseño. Se propone el trabajo con problemas relevantes relacionados con el patrimonio. Nula presencia en criterios de evaluación.	Habitualmente finalidad cultural. Se declara la necesidad de fomentar la conservación del patrimonio cultural desde posturas críticas.
5. Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorar críticamente la necesidad y el alcance de las mismas y adoptar un comportamiento en la vida cotidiana acorde con la postura de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural.			
7. Reconocer en los elementos del medio socionatural los cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo, indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión de dichos cambios y aplicar estos conceptos al conocimiento de otros momentos históricos.			
Contenidos			
1) el medio físico.			
3) el paisaje natural.			
5) el cambio en el medio socionatural.			
9) grupos humanos y representación del mundo.			

Se pretende alcanzar esta finalidad a través de estrategias de concienciación y participación activa en tareas en este sentido. Sin embargo, parece interesante comentar que, a pesar de que en el enunciado del objetivo se hace referencia a la necesaria conservación del patrimonio histórico, en el desarrollo posterior no aparece la más mínima observación respecto a este patrimonio, toda la reflexión se realiza hacia el patrimonio natural, hecho que puede indicarnos la orientación de este diseño curricular con respecto a su planteamiento patrimonial.

Por otro lado, el objetivo 7, a pesar de no hacer mención explícita al tratamiento patrimonial, implica una importante relación con éste, en función a la relevancia que se le otorga al trabajo con conceptos como cambios y transformaciones producidas con el paso del tiempo para el reconocimiento e interpretación de los diferentes periodos históricos, contenidos que están directamente relacionados con estrategias de trabajo a partir de elementos patrimoniales y requieren de éstos de forma clara para su desarrollo didáctico. El patrimonio podría configurarse como una fuente para facilitar la comprensión de contenidos tan abstractos como el tiempo histórico, la organización temporal o la evolución, aunque en el documento no se especifique la trascendencia del mismo para el desarrollo de este objetivo.

En relación con el desarrollo de los contenidos que se han planificado para el área de Conocimiento del Medio, nos encontramos dentro del binomio de interrelación naturaleza/cultura, o, como expresa el propio decreto, *la naturaleza transformada por la acción humana, captando las transformaciones que los seres humanos han realizado y realizan sobre el entorno, tanto en lo referente a la extracción y transformación de materias primas, como en lo relativo a tecnología e instrumentos desarrollados para la producción material y cultural.*

Dentro de los cuatro bloques de contenidos que se plantean en el decreto para el desarrollo didáctico los aspectos relacionados con la enseñanza del patrimonio se incluyen, concretamente, en dos de ellos: *conocimiento y actuación en el medio ambiente* y *desarrollo socio-personal.*

En el primero de ellos se trabaja básicamente la valoración de las costumbres, tradiciones y formas culturales de las diferentes comunidades, así como la necesaria conservación de sus referentes patrimoniales, desarrollando actitudes de indagación sobre los problemas que afectan a su entorno, articulando posibles soluciones. En el segundo caso se considera la relevancia de apreciar y respetar los rasgos identitarios tanto de la sociedad en la que los alumnos se encuentran integrados como de otras formas y expresiones culturales ajenas a sus contextos sociales.

Cada uno de estos grandes bloques que estructuran el área, se concretan en diversos núcleos de contenidos que a continuación desarrollamos. El apartado de

Universidad de Huelva 2009

conocimiento y actuación en el medio ambiente se articula en cinco núcleos de contenidos: 1) el medio físico; 2) los seres vivos; 3) el paisaje natural; 4) población humana y medio y 5) el cambio en el medio socionatural.

Las referencias hacia la enseñanza del patrimonio destacan en el tercer y quinto núcleo de contenidos, tocándose de forma parcial en el primero, al promoverse el desarrollo de actitudes responsables en relación a la valoración y conservación del medio físico y su importancia para el sustento de las sociedades.

En el caso del núcleo referido al paisaje natural es evidente la aparición de aspectos centrados en el patrimonio natural como eje de actuación, en función al trabajo de la diversidad de paisajes naturales existentes, tanto en el contexto de los alumnos como en Andalucía y España. A pesar de citarse expresamente el interés de los contenidos procedimentales, centrados en la elaboración e interpretación de mapas sencillos o en técnicas básicas de observación, la mayor parte de las referencias están relacionadas con contenidos actitudinales, entre los que se pueden citar: sensibilidad y gusto por las cualidades estéticas y afectivas de paisajes diversos; respeto por la conservación del paisaje; valoración de los usos y abusos de algunos bienes preciosos, etc.

El último núcleo del bloque de *conocimiento y actuación en el medio ambiente* (el cambio en el medio socionatural), en el apartado en el que aborda los sistemas sociales, tiene un mayor desarrollo patrimonial, sobre todo de carácter histórico. Los contenidos están muy relacionados con conceptos básicos históricos (relación tiempo/espacio, cambio/permanencia, duración, sucesión o simultaneidad), pudiendo el patrimonio actuar como fuente de trabajo y articulador de los procesos de enseñanza/aprendizaje.

En este punto se plantean contenidos como la evolución de determinados aspectos de la vida cotidiana (vestido, vivienda, alimentación...), tratamiento narrativo de hechos históricos relevantes, comparación de aspectos del pasado y del presente o elaboración e interpretación de cuadros cronológicos comparativos de diversos cambios históricos, elaboración de ejes cronológicos, entre otros. Como se puede observar, en este caso se abordan más contenidos conceptuales y procedimentales que actitudinales (por supuesto, también tratados), pudiéndose llevar a cabo todo esto, según se explicita en el propio decreto, a través del desarrollo de actividades que aprovechen la gran diversidad de fuentes patrimoniales existente: restos materiales, costumbres y manifestaciones culturales (fiestas, gastronomía, arquitectura, pintura, música, deportes...), documentos orales, escritos y visuales.

No se pueden olvidar las propuestas relacionadas con el desarrollo de actitudes de respeto por el patrimonio cultural y natural de Andalucía y de interés por su

Universidad de Huelva 2009

mantenimiento y recuperación, ya que, incidiendo en lo descrito en el párrafo anterior, se considera que tanto profesores como alumnos han de valorar la potencialidad del patrimonio como fuente de información sobre la historia de nuestros antepasados y recurso idóneo para el desarrollo de la tolerancia hacia las diversas formas de vida diferentes a las actuales.

El segundo bloque que hemos considerado interesante analizar, *desarrollo sociopersonal*, consta de cuatro núcleos de contenidos: 6) el conocimiento de las personas como elementos de los sistemas sociales; 7) relaciones interpersonales y grupos primarios; 8) los conflictos en las relaciones humanas y 9) grupos humanos y representación del mundo. Nos centraremos, para el caso de su tratamiento patrimonial, exclusivamente en el último.

El noveno núcleo de contenidos pretende desarrollar el concepto de cultura como el conjunto de formas de representación que configura la identidad propia y la de los grupos a que se pertenece. Esto tiene una importante carga patrimonial relacionada con componentes etnológicos, aunque en el documento no se especifica de forma clara, como factor identitario de las sociedades, que hace necesaria su conservación y difusión como elemento diferenciador y, al mismo tiempo, nexo de unión cultural.

En el caso de los otros dos bloques de trabajo planteados en el diseño curricular, *educación para la salud y calidad de vida* y *educación tecnológica*, ambos podrían ser planteados, en parte, a través de referentes patrimoniales, sin embargo, esta posibilidad se obvia totalmente en la estructuración de su desarrollo curricular.

Una parte importante de los contenidos del bloque de educación para la salud se centra en los elementos que inciden de forma directa sobre la salud de las personas (contaminación) y en la identificación y análisis de las conductas humanas que tienen incidencia en el mantenimiento del equilibrio ecológico, factores que pueden trabajarse perfectamente desde la perspectiva del patrimonio medioambiental, sin embargo, esta posibilidad no se plantea.

La misma situación encontramos en el apartado de educación tecnológica. Como ya se ha comentado en párrafos precedentes, las posibilidades del empleo del patrimonio tecnológico podrían ser de gran utilidad para la comprensión de los actuales procesos industriales y de los elementos mecánicos, pero estos componentes patrimoniales también se obvian completamente en el desarrollo de estos bloques de contenidos.

Las orientaciones metodológicas que se proponen en el diseño curricular para el área de Conocimiento del Medio en Andalucía, hacen también algunas referencias al patrimonio, desde una perspectiva general. Así, se considera importante el trabajo con

Universidad de Huelva 2009

problemas relevantes para la sociedad, entre los que se cita explícitamente la destrucción del patrimonio histórico-artístico, junto a otros como el agotamiento de los recursos del medio, la extinción de las especies, la desertización o la contaminación.

Es destacable el escaso tratamiento procedimental que se le dedica al patrimonio en el desarrollo de los objetivos, corrigiéndose con el que se le da en el planteamiento de los contenidos que figura en el anexo II, básicamente en el quinto bloque de contenidos. Los aspectos más relevantes se centran en contenidos de carácter actitudinal, proponiéndose en muchas ocasiones la intervención activa y crítica por parte de los alumnos para la conservación de los elementos patrimoniales, aunque habitualmente la finalidad sea de carácter cultural. Así, la mayor carga de todo el desarrollo curricular se estipula alrededor de las posibilidades del patrimonio como factor identitario, aunque también se encuentre en algunas ocasiones la importancia del patrimonio como fuente para el análisis de las sociedades. Sin embargo, no se contempla en ningún caso el empleo del patrimonio tecnológico como recurso o contenido para trabajar los bloques referidos a conocimientos sociales, no teniéndose en cuenta ni siquiera para el ámbito de la tecnología.

No deja de ser curioso que con todo lo expuesto anteriormente, en relación a las abundantes referencias que se hacen sobre el patrimonio en todos los elementos del diseño curricular, en la fase de determinación de los criterios de evaluación, no se le nombra en ningún momento de forma clara, ni siquiera en sus aspectos de mayor incidencia en el apartado de contenidos, es decir, respecto a su conservación y valoración. Exclusivamente se hace referencia a la necesidad de conocer y actuar en el medio ambiente, pero obviando su posible carácter patrimonial, al igual que en el caso del desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia personas y grupos de características diferentes a las de la comunidad de pertenencia.

V.2.2. La Cultura Andaluza en la Educación Primaria.

El planteamiento básico del que parte la Consejería de Educación y Ciencia para desarrollar el programa de Cultura Andaluza es el de conseguir un instrumento eficaz para impulsar la búsqueda y promoción en el sistema educativo de las raíces de esta cultura, siendo su objetivo esencial el fomentar la inclusión en la realidad escolar de aquellos factores que definen la identidad cultural andaluza. Partiendo de esta visión identitaria, este programa educativo queda, de forma aparente, totalmente relacionado con la enseñanza del patrimonio desde una perspectiva de carácter holístico. Así, hemos de considerar imprescindible el análisis de este programa dentro del estudio que estamos

Universidad de Huelva 2009

abordando, con el fin de conocer la consideración didáctica que se le ha otorgado al patrimonio en la legislación educativa.

En función a esto, se ha realizado un diseño curricular para el programa de Cultura Andaluza (Ruiz, 1992), publicado dentro de la carpeta de materiales curriculares editada por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, donde se plantea como un eje transversal presente en todos los niveles y áreas curriculares.

En este mismo material se manifiesta la dificultad terminológica del concepto de Cultura Andaluza, proveniente de la Antropología, definiéndose como el cúmulo de elementos que forman parte de la vida y de la sociedad andaluza, que la identifica, le da coherencia y la diferencia de las demás Comunidades. Dicho concepto se asocia a una gran cantidad de temas relacionados con la lengua, la cultura material, el arte, los conocimientos populares, las creencias religiosas, la Historia, la Geografía, etc., más o menos significativos pero todos ellos de enorme potencial didáctico.

Esta complejidad terminológica y epistemológica para la determinación de la noción de Cultura Andaluza se ha puesto de manifiesto en muchas ocasiones y de mano de especialistas en Antropología, posiblemente causado por la falta de caracterización de lo andaluz, hecho que afecta también consecuentemente a su planteamiento educativo (Valdivieso, 1996). En este sentido, la propia Antropología considera la necesidad de potenciar los referentes, valores, códigos, expresiones y contextos de la cultura andaluza, activando la memoria colectiva y la conciencia de identidad (Moreno, I. 1999b), labor que, desde nuestro punto de vista, no se puede hacer de otra forma que no sea a través de la educación. Este carácter antropológico será el dominante durante todo el planteamiento y el desarrollo curricular del programa didáctico de la materia de Cultura Andaluza dentro de este ámbito de trabajo.

Al tratarse de un eje transversal, *Cultura Andaluza*, no tiene un planteamiento didáctico independiente que se superponga o cree conflictos con respecto al resto de áreas sino que ha de aportar materiales, ideas y recursos en función a las necesidades de cada una de ellas. En este sentido, debe ser contemplada como un componente habitual en la práctica educativa dentro del ámbito andaluz, lo que supone una gran trascendencia en relación a la relevancia didáctica de los componentes patrimoniales.

De esta forma la Cultura Andaluza puede encontrarse perfectamente integrada dentro de los diseños curriculares andaluces, partiendo de los mismos objetivos generales de la etapa de Educación Primaria. En este caso se encuentra presente en los objetivos e, f, g y h, anteriormente comentados, donde se hace referencia al entorno natural y social andaluz, al patrimonio natural y cultural, al respeto a la diversidad cultural y a las peculiaridades del habla andaluza.

Universidad de Huelva 2009

Ciertamente en todas las áreas de aprendizaje de la Educación Primaria encontramos objetivos que contemplan el tratamiento de la Cultura Andaluza y como es evidente, en la mayoría de los casos, éstos se encuentran en relación a referentes patrimoniales.

En el área de matemáticas es donde menos referencias directas se hace a los componentes patrimoniales de la cultura andaluza. A pesar de ello se afirma, en la introducción del anexo correspondiente, que los aprendizajes que se aportan a través de una formación matemática básica resultan muy útiles para el reconocimiento y análisis comprensivo de importantes claves del patrimonio cultural colectivo. De la misma forma se especifica la posibilidad del empleo, para la enseñanza de la Geometría, de recursos basados en producciones artísticas del patrimonio cultural como elementos arquitectónicos, motivos decorativos, etc., que inciden en el ya mencionado interés del patrimonio como fuente de recursos didácticos.

El Área de Lengua y Literatura se centra en la valoración, respeto y consideración del habla popular andaluza, a través del tercer objetivo, *valorar y hacer un uso reflexivo de la modalidad lingüística andaluza en sus diferentes modos de expresión, en el marco de la realidad plurilingüe del Estado español y de la sociedad como un hecho cultural enriquecedor.*

Por su parte, Educación Artística es uno de las áreas de mayor incidencia en el programa de Cultura Andaluza y a su vez en el tratamiento patrimonial. A través de este área se trabajan los valores estéticos de la música, danzas, fiestas y arte propias de la Comunidad Autónoma de Andalucía. En la introducción y en el objetivo 10, correspondientes al anexo del área de Educación Artística, se especifica la trascendencia del análisis de los referentes patrimoniales que pueden ser desarrollados a través de la materia de Cultura Andaluza, que sin embargo, de forma paradójica ante el alto potencial procedimental de esta materia educativa, se centra en componentes conceptuales y actitudinales.

Para el área de Conocimiento del Medio, las referencias hacia el eje transversal de la Cultura Andaluza son mucho más profundas en los objetivos 3, 5, 7, 8 y 10, destacando entre ellas, por su implicación patrimonial, los objetivos 3, 5 y 7, que ya se han analizado anteriormente.

Los contenidos relacionados con el bloque del Paisaje Natural, a través del conocimiento de parques y espacios naturales protegidos, se encontrarían incluidos en el tratamiento de la Cultura Andaluza, desde una concepción amplia del concepto de cultura, muy relacionada con la perspectiva holística del patrimonio, en la que nos situamos y sobre la que ya nos hemos posicionado en el marco teórico de esta investigación.

Universidad de Huelva 2009

De la misma forma, el bloque quinto, referido al cambio en el medio socionatural mantendría una importante relación con el patrimonio y la Cultura Andaluza, empleándose para su implicación didáctica recursos patrimoniales como las leyendas tradicionales, la historia oral o el calendario histórico-festivo (por ejemplo el ciclo agrícola) para trabajar las nociones de cambio y tiempo en relación a referentes andaluces.

Parece interesante comentar el caso del eje transversal del último bloque de contenidos del área de Conocimiento del Medio, *educación tecnológica*, donde se plantean ideas que no se mencionaron en el desarrollo curricular del propio área. En esta ocasión, se consideran muy interesantes, aquellos componentes patrimoniales de la *educación tecnológica* cuya ausencia habíamos puesto de relevancia durante su análisis anterior. Es decir, ahora se estima necesario recuperar la tecnología tradicional que antes se obviaba, como una parte de las señas de identidad andaluzas, tomando como referente la Arqueología Industrial para su planificación didáctica.

Finalmente, este documento curricular incluye unas orientaciones metodológicas donde se comentan las posibilidades de integración del eje de la Cultura Andaluza en las diferentes áreas, para lo que se aportan varias ejemplificaciones del tratamiento didáctico del patrimonio, dentro del programa de Cultura Andaluza, a través de las canciones populares, la artesanía, las fiestas o tradiciones y la producción aceitera, básicamente de carácter etnológico. A estas orientaciones metodológicas le siguen por último una guía de recursos donde se recomiendan materiales elaborados por diferentes instituciones y empresas que pueden ser de gran interés para su aplicación en el programa de Cultura Andaluza y que en la mayoría de los casos están íntimamente relacionados con elementos patrimoniales.

V.2.3. Valoración de la enseñanza del patrimonio en el curriculum de Educación Primaria.

El análisis sobre la perspectiva didáctica que se manifiesta en los diseños curriculares para la etapa de Educación Primaria, en relación con la enseñanza del patrimonio, se ha planteado en este estudio desde una perspectiva bastante amplia, considerándose cualquier influencia que los elementos patrimoniales pudieran ejercer en los curricula educativos, a pesar de que las referencias, en la mayoría de los casos, no se realizasen de forma explícita ni fueran todo lo abundantes que desde nuestro punto de vista deberían ser, no encontrándose tampoco plenamente en la línea sistémica y compleja que venimos defendiendo en este trabajo. Como síntesis del análisis

Universidad de Huelva 2009

desarrollado, a continuación presentamos una serie de valoraciones generales acerca del tratamiento que se da al patrimonio en el currículo oficial de Educación Primaria (cuadro V.5).

En lo que respecta a la primera categoría de análisis que estamos aplicando (*concepto y tipología patrimonial*), se ha podido comprobar, a lo largo del estudio, cómo las manifestaciones patrimoniales que se incluyen en los documentos normativos están planteadas desde diversas perspectivas disciplinares, haciéndose incidencia, con mayor o menor profundidad según se trate de un documento o de otro, en las características históricas, artísticas, etnológicas o naturales. A pesar de ello, el tratamiento de todas estas manifestaciones patrimoniales se realiza por separado, en ningún momento se plantea la concepción del patrimonio de forma realmente integrada, en el sentido holístico que venimos defendiendo.

En los documentos elaborados por el Ministerio de Educación y Ciencia se puede comprobar cómo la clasificación patrimonial que predomina es la basada en los referentes históricos, etnológicos (desde la visión más general de cultura) y naturales. En este sentido el patrimonio artístico, aunque parezca extraño, aparece presentado de forma anecdótica, siendo muy escasa la presencia de contenidos propios de este campo. Así, el Arte en esta propuesta curricular se contempla como recurso de carácter secundario, con un tratamiento marginal, al servicio de la comprensión de determinados contenidos generales de las Ciencias Sociales (Alonso Gutiérrez, 1998b).

Situación muy similar, aunque no se trate de un área tan consolidada como la Historia del Arte, encontramos en el caso del patrimonio tecnológico, prácticamente reducido a ciertos comentarios en el diseño curricular de Cultura Andaluza, hecho puede deberse al peso que ha ejercido la propia cultura académica y las concepciones marcadas por las disciplinas de referencia. A pesar de ello, cada vez son más los estudios que indican la relevancia de esta modalidad patrimonial, enriquecida además por una importante componente interdisciplinar, para el desarrollo de contenidos sociales de gran relevancia educativa, ya comentados en los apartados anteriores, que encuentra implicaciones con diversos referentes socioculturales de la actualidad (Fernàndez y Costas, 2000).

En los documentos normativos diseñados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, destacan también las referencias al patrimonio histórico, etnológico (donde incluimos también el conocimiento del habla andaluza y su valoración) y natural, manteniendo en ocasiones una visión interdisciplinar, siendo muy escasas las consideraciones hacia los referentes tecnológicos y artísticos, al igual que en el caso de los diseños del Ministerio. Esta situación implica, sin duda, un empobrecimiento del

Universidad de Huelva 2009

tratamiento patrimonial en los procesos educativos, perdiéndose aportaciones cruciales para la comprensión de las sociedades y del propio patrimonio como ente cultural.

Respecto a la perspectiva del concepto de patrimonio que prima, tanto en el caso de los diseños elaborados por el Ministerio como por la Junta de Andalucía, es básicamente la identitaria y la histórica. Es decir el objetivo fundamental que persiguen los documentos con el tratamiento del patrimonio es el de configurar y reforzar los referentes identitarios de los ciudadanos en relación con las características culturales de la comunidad a la que pertenecen. De esta forma recibe la consideración de patrimonio todos aquellos elementos que actúan como manifestación objetiva y concreta de esas identificaciones socioculturales, a lo que se le une una visión historicista de lo patrimonial, en función a criterios de antigüedad, relacionados en contadas ocasiones con perspectivas estéticas.

En relación con este aspecto, es importante tener en cuenta la incidencia que una visión de la enseñanza del patrimonio en esta línea puede provocar, potenciando posturas que conducen a la reproducción sociocultural a través de la educación reglada, en contra a la perspectiva que hemos defendido, en la que planteábamos la escuela en general, y el trabajo con el patrimonio en particular, como factor de cambio y dinamizador cultural de la sociedad, alejándose así de tendencias folcloristas y estereotipadas del patrimonio.

En lo que se refiere a la segunda categoría (*enseñanza/aprendizaje del patrimonio*), los elementos patrimoniales se integran en diversas ocasiones como fuentes para conocimiento social, especialmente histórico, desde las que partir para el desarrollo de trabajos con los alumnos que impliquen la valoración del patrimonio no sólo como objetos antiguos sino como elementos útiles para la sociedad.

En lo que respecta a los contenidos que se proponen trabajar, hay que destacar la falta de relación que encontramos en ocasiones entre la planificación de los objetivos y contenidos y la plasmación de los criterios de evaluación. La perspectiva que domina en el Decreto de Enseñanzas Mínimas del M.E.C. es un ejemplo de ello, donde en la determinación de los objetivos destacan enormemente los componentes actitudinales, olvidándose prácticamente en los criterios de evaluación, donde el predominio es claramente procedimental.

Por lo demás, el tratamiento de las componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales es muy parejo en la normativa elaborada tanto por el Ministerio como por la Junta de Andalucía. A pesar de ello, no deja de resultar extraño que si en el Diseño Curricular Base del M.E.C. se destacan las componentes actitudinales muy por encima de las procedimentales, en el Decreto de Enseñanzas Mínimas las actitudes

Universidad de Huelva 2009

pasen al último plano, primándose sobre todo los procedimientos, especialmente en los criterios de evaluación, como hemos visto en el párrafo anterior.

En el caso del decreto publicado por la Junta de Andalucía, no se produce esta situación, tan desproporcionada, haciéndose una mayor incidencia en la implicación de conceptos y actitudes, siendo algunas menos las referencias dedicadas a los componentes de corte procedimental.

La existencia del área transversal de Cultura Andaluza incluye un tratamiento mucho más interdisciplinar del patrimonio en esta etapa, dado el propio carácter transversal de la materia, desarrollándose a través de la planificaciones didácticas diseñadas para las áreas de Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, Educación Artística y, por su puesto y con mayor incidencia, Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, proponiéndose un trabajo a partir de centros de interés tanto del ámbito andaluz como de otras más generales o comunes.

Es en función a este área transversal donde se explicitan y desarrollan gran parte de los objetivos y contenidos que se han propuesto con anterioridad en los decretos que estipulan los diseños curriculares tanto de la Educación Primaria en general como del Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en particular.

Por último, sobre la tercera categoría (*metas de la enseñanza del patrimonio*), estos documentos normativos no proporcionan toda la información que desearíamos. A pesar de ello, sí se explicita la importancia de que los alumnos participen de forma activa en la conservación del patrimonio, aunque no se especifica a través de qué actividades, pudiéndose inferir también, básicamente, la consecución de una finalidad de carácter cultural, que en ocasiones pudiera perseguir, aparentemente de forma implícita, una finalidad crítica.

Podemos decir que los fines del área de Conocimiento del Medio se centran en ayudar a los alumnos a construir su conocimiento de la realidad a través de sus propias percepciones, alcanzando niveles de comprensión progresivamente más complejos, racionales y objetivos, proporcionando capacidades instrumentales cada vez más desarrolladas y actuando sobre su entorno de forma consciente y crítica (Liceras, 1993). Desde esta visión de los objetivos de la etapa, el patrimonio sólo puede jugar el papel de recurso didáctico para el desarrollo de las potenciales capacidades de actuación en el medio, siendo en todo caso una importante fuente para la aportación de materiales y actividades de contextualización espacio-temporal, a pesar de que la consideración que se extrae de estos documentos sea muy pobre con respecto a la perspectiva que potencialmente podría desarrollarse en relación con la enseñanza del patrimonio.

Universidad de Huelva 2009

CARACTERIZACIÓN DE LAS CONCEPCIONES TRANSMITIDAS POR LOS DECRETOS CURRICULARES OFICIALES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO				
EDUCACIÓN PRIMARIA	CONOCIMIENTO SOBRE EL PATRIMONIO	CONOCIMIENTO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO		
		Categoría II		Categoría III
	Categoría I	METODOLOGÍA	CONTENIDOS	FINALIDADES
DECRETOS PUBLICADOS POR EL MEC	• Concepción del patrimonio de carácter disciplinar. Escasa interrelación entre las manifestaciones del patrimonio. • Patrimonio determinado en función a criterios históricos e identitarios. • Centrado en manifestaciones históricas, etnológicas y naturales, siendo secundaria la aparición de referentes artísticos.	• Consideración de la enseñanza del patrimonio como fuente para el conocimiento social.	• Desarrollo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. • Ligero predominio de actitudes.	• Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. • Consideración de la relevancia de conservar el patrimonio.
DECRETOS PUBLICADOS POR LA JUNTA DE ANDALUCÍA	• Concepción del patrimonio de carácter disciplinar. Escasa interrelación entre las manifestaciones del patrimonio. • Patrimonio determinado en función a criterios estéticos, históricos e identitarios. • Centrado en manifestaciones históricas, etnológicas y naturales. Tratamiento marginal del patrimonio artístico.	• Consideración de la enseñanza del patrimonio como fuente para el conocimiento social. • Referencias anecdóticas dentro de los diseños.	• Desarrollo especialmente de contenidos conceptuales y actitudinales. • Menor presencia de contenidos procedimentales.	• Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. • Consideración de la relevancia de conservar el patrimonio. • De manera declarativa se hace incidencia en la necesidad de desarrollar actitudes comprometidas.

Cuadro. V.5.

Universidad de Huelva 2009

V. 3. EL PATRIMONIO EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

El área de trabajo que nos permite abordar el patrimonio desde una perspectiva didáctica más amplia e integradora es, sin duda alguna, el de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, y en ella nos centraremos primeramente. Es evidente que las consideraciones básicas sobre las que se desarrolla este área, como el conocimiento y el manejo crítico de la información, la comprensión de otras culturas, el análisis de los procesos de cambio o el uso de instrumentos de estudio (Llopis, 1996), se relacionan en muchos casos de forma directa con la enseñanza del patrimonio.

Nos detenemos igualmente en las aportaciones que se realizan desde algunas asignaturas optativas propuestas para esta etapa educativa y que están directamente relacionadas con la didáctica del patrimonio en los diseños curriculares para la E.S.O. en el marco andaluz, concretamente los programas de *Patrimonio Cultural de Andalucía* y *Cultura Clásica*.

Hay que tener en cuenta que este área de Ciencias Sociales, que ya lleva implícita una perspectiva interdisciplinar, se estructura en torno a un núcleo básico de Geografía e Historia, junto a otras materia periféricas como Historia del Arte, Ciencias Políticas, Economía, Sociología, Antropología y Psicología, a pesar de que muchas de ellas prácticamente no se desarrollen posteriormente en los diseños curriculares como ocurre, por ejemplo, con Ciencias Políticas o Economía y especialmente con Psicología (Sánchez, Barreiro y Monclús, 1992).

A pesar de este carácter interdisciplinar, hemos observado que desde la visión más globalizadora del área de *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural* de Educación Primaria se ha pasado en Secundaria Obligatoria a una división en varias áreas de corte más disciplinar, aunque se procure mantener interrelaciones entre las ciencias afines, de forma que se complementen para abordar de manera más contextualizada, asequible y apropiada a la edad de los alumnos, la comprensión de la realidad y del entorno (Friera, 1995). Junto a *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (centro de nuestra atención en esta investigación), encontramos *Ciencias de la Naturaleza* y *Tecnología*, que han delimitado ya de forma clara sus ámbitos de contenidos.

Universidad de Huelva 2009

La nueva reforma de los decretos para la Enseñanza de la Educación Secundaria Obligatoria, elaborada por el Ministerio de Educación y Cultura en el año 2000[8], ha supuesto, a simple vista, una vuelta atrás en la consideración general sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, retomando visiones más disciplinares y tradicionales en cuanto a la formulación de los contenidos, lo que también se plasma en las propuestas relacionadas con la enseñanza del patrimonio. Sin embargo, en los objetivos generales de la etapa (cuadro V.6) se exponen aspectos como interpretar códigos artísticos (objetivo "c"), conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición valorándolos críticamente (objetivo "h") o conocer y apreciar el patrimonio cultural contribuyendo a su conservación y desarrollando actitudes de interés y respeto (objetivo "l"), relacionándose de forma indirecta con la implicación de las actividades humanas en el patrimonio natural (objetivo "j").

A pesar de estas tendencias, que parecen perseguir una finalidad crítica y comprometida, el documento parte de una visión del patrimonio exclusivamente como fuente del conocimiento social, basándose fundamentalmente en referentes patrimoniales de carácter artístico. En el siguiente apartado se podrá comprobar si, a partir de los objetivos, contenidos y criterios evaluativos planteados, en el diseño curricular elaborado para el Área de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* realmente se podrían llegar a conseguir los aspectos explicitados en los objetivos generales anteriormente comentados.

En el caso del Decreto de Educación Secundaria Obligatoria elaborado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía[9], en la misma introducción se plantean las consideraciones generales sobre las características de la educación en el marco de la L.O.G.S.E.[10], apareciendo referencias a la necesidad de configurar un proyecto educativo que responda a los intereses, necesidades y rasgos específicos del contexto social y cultural de Andalucía, atendiendo a la conexión de los contenidos de la enseñanza con las realidades, tradiciones, problemas y necesidades del pueblo andaluz.

Sin embargo, ya en esta misma introducción, aparecen comentados una serie de aspectos que pueden darnos a entender la perspectiva didáctica que se va a desarrollar en relación con los elementos patrimoniales. Dentro de los problemas que el decreto considera relevantes dentro de nuestra sociedad y que han de ser trabajados a través del

[8] Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria (B.O.E. núm. 14 de 16 de enero de 2001).
[9] Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (B.O.J.A. núm. 56, de 20 de junio de 1992).
[10] Hay que tener en cuenta que la Junta de Andalucía aún no se ha publicado un decreto educativo correspondiente a la reforma de la LOGSE elaborada en el año 2000 por el Ministerio de Educación.

Universidad de Huelva 2009

sistema educativo aparece, junto a la corrección de los desequilibrios en el desarrollo, el uso correcto de las innovaciones científico-tecnológicas o la garantía de los derechos humanos, la defensa del medio ambiente y su conservación para las generaciones futuras. Esta última consideración ha de estar relacionada con los postulados de la Conferencia de Tsbili, en la que se plantaba el patrimonio, junto a otros aspectos socioculturales, como constituyentes del medio ambiente, desde una visión semejante a la que anteriormente hemos reflejado en relación con la definición de medio establecida en los decretos curriculares oficiales.

Por otro lado, se especifica la intención del desarrollo de un programa de *Cultura Andaluza* como un elemento configurador de nuestro curriculum, al que le dedicaremos, de la misma manera que en el caso de Primaria, un apartado específico para su análisis, dada la importancia que este programa puede tener para comprender la imbricación del patrimonio en los diseños curriculares andaluces.

En los Aspectos Generales que se desarrollan en el Anexo I del decreto se hace expresa mención, antes de entrar en el análisis de los elementos curriculares para esta etapa educativa, del interés que propicia para los alumnos de estas edades el acercamiento al mundo de la cultura. El potencial cognitivo que oferta la adolescencia la convierte en el *momento propicio para la apropiación crítica que constituye el patrimonio cultural, representado en primera instancia por el propio patrimonio cultural de Andalucía*, relacionándola con su propia construcción identitaria en función al contexto sociocultural en el que se desenvuelve el individuo.

En relación a los objetivos propuestos, el Decreto para la Enseñanza Secundaria Obligatoria (cuadro V.7), articula un total de catorce, de los cuales cinco están directamente relacionados con componentes patrimoniales ("e", "f", "h", "k" y "n").

El objetivo "e" puede desarrollar diferentes aspectos para el tratamiento de elementos patrimoniales, relacionados con el estudio y valoración de la incidencia que tienen las actividades humanas en el medio físico, contribuyendo a su mejor comprensión e integración en el entorno, así como a desarrollar actitudes responsables y comprometidas con políticas de defensa y conservación del medio ambiente.

En el caso del objetivo "f", se centra en el tratamiento del patrimonio cultural en el ámbito andaluz, contrastándolo con el resto de comunidades que configuran el estado español, en función a procurar el conocimiento de las coordenadas culturales básicas y la trayectoria histórica de Andalucía con una finalidad identitaria de toma de conciencia de sus elementos patrimoniales representativos y de diferenciación, en base a ellas, con respecto a los rasgos culturales de otras comunidades.

Universidad de Huelva 2009

REFORMA DEL DECRETO DE ENSEÑANZAS MÍNIMAS PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA.			
Objetivos	Categoría I	Categoría II	Categoría III
e) Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, para enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso.	Acercamiento a manifestaciones patrimoniales naturales, artísticas y etnológicas.	Empleo del patrimonio como fuente de conocimiento. Homogeneidad en el tratamiento de los tres tipos de contenidos.	Fomentar actitudes de respeto hacia el patrimonio. Valorar el patrimonio desde perspectivas críticas.
h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición valorándolos críticamente.			
j) Analizar las leyes y los procesos básicos que rigen el funcionamiento de la naturaleza, valorar las repercusiones positivas y negativas que sobre ella tienen las actividades humanas y contribuir a su conservación y mejora.			
l) Conocer y apreciar el patrimonio cultural y lingüístico y contribuir a su conservación y mejora, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia la dimensión pluricultural y plurilingüística entendida como un derecho de los pueblos y de los individuos.			

Cuadro V.6.

Universidad de Huelva 2009

DECRETO EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. JUNTA DE ANDALUCÍA.			
Objetivos	**Categoría I**	**Categoría II**	**Categoría III**
e) Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico y natural, valorar las repercusiones que sobre el tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida.	Criterios predominantemente estéticos e identitarios. Manifestaciones patrimoniales de carácter natural, histórico, artístico y etnológico.	Propuesta metodológica muy general sin precisar en estrategias dentro del ámbito patrimonial. Mayor desarrollo de contenidos conceptuales y actitudinales.	Actitudes comprometidas en defensa y conservación del medio ambiente y del patrimonio cultural.
f) Conocer y apreciar el patrimonio natural, cultural e histórico de Andalucía y analizar los elementos y rasgos básicos del mismo, así como su inserción en la diversidad de Comunidades del Estado.			
h) Conocer y valorar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.			
k) Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos.			
n) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como persona.			

Cuadro V.7.

Universidad de Huelva 2009

Por su parte, el objetivo "h" implica a los alumnos en el conocimiento y concienciación progresiva en relación a la importancia sociocultural que revisten las diversas modalidades del patrimonio para la vida, la identidad colectiva y el goce estético, centrándose en sus características histórico-artísticas, con las que se identifica al patrimonio cultural, y no otras manifestaciones que desde nuestra perspectiva también se verían incluidas.

De esta forma se pretende fomentar la implicación activa y responsable en la conservación y mejora del patrimonio, respetando tanto el propio como el producido por otras sociedades de diferentes características culturales, del presente y del pasado. En este sentido se busca la progresiva consecución de relaciones de empatía histórica, social y cultural.

Por su parte, el objetivo "k" también está relacionado con componentes del patrimonio cultural, asociándose en la línea de articular los procedimientos necesarios para comprender los códigos artísticos, de los que están compuestos gran parte de los elementos patrimoniales relevantes de nuestros referentes culturales y que actualmente son fuente de nuevas visiones y producciones artísticas.

En el caso del objetivo "n", pretende conseguir en el patrimonio los elementos básicos de socialización y afianzamiento de la identidad personal, identificando y valorando las coordenadas culturales de su comunidad.

Como se ha podido comprobar, estos objetivos a los que hemos hecho referencia están centrados en el tratamiento patrimonial, sin embargo, hay que destacar cómo desarrollan, fundamentalmente, contenidos actitudinales (relacionados con la conservación y valoración, en muchos casos como componente socialmente identitario) o conceptuales, pero escasamente se incluyen las posibilidades de desarrollar contenidos procedimentales a través de una fuente tan rica en este tipo de contenidos como es el patrimonio.

En lo que se refiere al apartado de contenidos dentro de los Aspectos Generales del Decreto, se presentan escasas referencias al patrimonio. Exclusivamente se hace mención a la importancia de desarrollar un programa de *Cultura Andaluza*, como fuente básica para la planificación de hechos y problemas, que constituyan recursos, en función a criterios de relevancia social, para la orientación a la hora de la selección y organización de los contenidos relacionados con el entorno social y cultural de Andalucía.

Las orientaciones metodológicas y de evaluación aparecen expuestas desde una perspectiva muy general, por lo que no se realizan precisiones ni ejemplificaciones para ninguna de las áreas de aprendizaje que han de desarrollarse en la E.S.O. Por lo tanto,

Universidad de Huelva 2009

los referentes patrimoniales no aparecen reflejados, aunque sí encontramos aspectos metodológicos que pueden desarrollarse a través del empleo de recursos patrimoniales, como se ha visto también en algunos de los casos anteriormente comentados, concretamente cuando se hace referencia a los planteamientos metodológicos de corte investigativo, la resolución de problemas o la potenciación de los procedimientos de observación y análisis por parte de los alumnos, entre otros.

Parece que no es necesario incidir mucho en la justificación del reconocimiento del área de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* como la de mayor interés, dentro de las materias de carácter obligatorio en la E.S.O., en lo que se refiere al trabajo relacionado con los elementos patrimoniales. En los párrafos siguientes comprobaremos el intenso carácter patrimonial que puede desarrollarse dentro de este área, aunque en algunos casos su orientación no coincida con la que aquí defendemos.

V.3.1. El Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Desde un principio, el Diseño Curricular Base para la E.S.O. (M.E.C., 1989) determina la importancia de que los miembros más jóvenes de nuestra sociedad conozcan, entre otros elementos, las tradiciones de la cultura y del espacio donde viven. Si para lograr este objetivo durante la Educación Primaria los alumnos han adquirido una serie de esquemas de conocimiento y de valores sobre distintos aspectos de su medio, incluyendo aspectos relativos al entorno físico, biológico, social y tecnológico desde una perspectiva global, ahora esta visión se vuelve más amplia y compleja, siendo necesaria una mayor capacidad de abstracción para el desarrollo de los contenidos que se proponen.

En esta línea, el D.C.B. pretende mantener una postura en la que las diferentes disciplinas que entran en juego contribuyan específicamente a la formación de los alumnos, es decir, deben estar al servicio de unos objetivos educativos. De esta forma es necesario potenciar la interconexión entre las diversas disciplinas científicas que configuran el área de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*: Geografía, Historia, Historia del Arte, Ciencias Políticas, Economía, Sociología, Antropología o Psicología. Para desarrollar el análisis de la implicación didáctica del patrimonio parece evidente que las áreas que más pueden aportarnos son las de Historia, Historia del Arte y Antropología, dados los componentes patrimoniales que sus desarrollos epistemológicos, analizados en el capítulo II, propician.

Si el fin de este área dentro de la Educación Secundaria Obligatoria es que *los futuros ciudadanos adquieran los instrumentos necesarios para comprender la realidad*

Universidad de Huelva 2009

humana y social del mundo en que viven de manera que puedan actuar e incidir sobre él con madurez y espíritu crítico, desde estas disciplinas podemos desarrollar un acercamiento al pasado histórico, a través de su patrimonio cultural (etnológico, histórico, artístico y natural), desde el que partir para la comprensión crítica de la realidad social actual.

Este Diseño Curricular Base establece diez objetivos, entre los que destacamos tres, el séptimo plenamente dedicado al tratamiento patrimonial, junto al tercero y octavo de carácter más general pero también con implicaciones patrimoniales (cuadro V.8).

El objetivo séptimo determina la importancia de la conservación y respeto del patrimonio cultural, dándose relevancia a los aspectos sociales que actualmente pueden aplicarse a los elementos patrimoniales. Destaca la clasificación que se hace de las diferentes manifestaciones patrimoniales en componentes naturales, culturales, artísticos e históricos. Ya hemos desarrollado en profundidad esta problemática en los capítulos segundo y tercero, sin embargo parece interesante apreciar la aparente asociación del patrimonio cultural como patrimonio etnológico. Es cierto que la Etnología desarrolla gran parte de los componentes culturales de una sociedad pero, desde la perspectiva que aquí trabajamos, el patrimonio cultural se configura desde una visión holística que va más allá de los referentes del patrimonio etnológico.

El tercer objetivo expresa la necesidad de potenciar el respeto hacia otras manifestaciones culturales diferentes a las propias, trabajo que evidentemente puede desarrollarse a través del análisis de la gran diversidad de elementos patrimoniales existentes en el territorio español o en las comunidades autónomas correspondientes.

Finalmente, el octavo objetivo es muy general, al igual que otros similares que hemos visto en los desarrollos curriculares de Educación Primaria. En éste, se plantean los procesos de enseñanza siguiendo estrategias de resolución de problemas a través del empleo de los procedimientos básicos de investigación que aplican las mismas Ciencias Sociales debiéndose incluir entre ellos, aunque no se menciona de forma explícita, el tratamiento de las fuentes patrimoniales como uno de los referentes cruciales.

El documento estructura los contenidos en cuatro ejes temáticos: a) sociedad y territorio, b) sociedades históricas y culturas diversas, c) sociedad y cambio en el tiempo y d) el mundo actual, dentro de los cuales se desarrollan todos los bloques de contenidos que se consideran necesarios trabajar en esta etapa educativa. Junto a estos ejes temáticos se establecen otros dos, los procedimentales (indagación e investigación; tratamiento de la información; y causalidad múltiple) y los actitudinales (rigor crítico y curiosidad científica; conservación y valoración del patrimonio; y tolerancia y solidaridad).

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Cuadro V.8.

DISEÑO CURRICULAR BASE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (E.S.O.)*			
Objetivos	**Categoría I**	**Categoría II**	**Categoría III**
3. Manifestar actitudes de tolerancia y respeto por otras culturas y por las opciones y opiniones (políticas, ideológicas, culturales, de vida privada, etc.) que no coinciden con las propias.	Criterios históricos y estéticos. Manifestaciones naturales, históricas, artísticas y etnológicas.	Empleo del patrimonio como fuente para el análisis social. Propuestas, en ocasiones, de estrategias de carácter investigativo. Homogeneidad en el tratamiento de los tres tipos de contenidos.	Se contempla la necesidad de conservar el patrimonio, valorándolo como fuente de conocimiento.
7. Valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, artístico e histórico asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora y apreciándolo como fuente de disfrute y como recurso para el desarrollo individual y colectivo.			
8. Abordar la resolución de problemas y llevar a cabo estudios y pequeñas investigaciones aplicando los procedimientos básicos de indagación de la Geografía, Historia y Ciencias Sociales y utilizando de manera crítica diversas fuentes y medios de información y comunicación			
Contenidos			
a) Sociedad y territorio. 1. El medio natural y su conservación			
b) Sociedades históricas y culturas diversas. 6. Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y Antigüedad Clásica. 7. Sociedades medievales y de la época Moderna. 8. Sociedades y culturas diversas.			
c) Sociedad y cambio en el tiempo. 9. Cambio y continuidad a lo largo del tiempo.			
d) El mundo actual. 12. Arte y cultura actuales.			

El eje que trabaja *sociedad y territorio*, entre otros contenidos, destaca las actitudes de responsabilidad en la conservación del medio ambiente y la valoración de los paisajes como hechos culturales. Las *sociedades históricas y culturas diversas* centra su estudio en sociedades y culturas actuales distintas a la nuestra y en la compresión empática de sus características, asociándose al manejo crítico de fuentes históricas y de otros tipos de informaciones. En el caso del eje relativo a *sociedad y cambio en el tiempo*, se incluye también el tratamiento crítico de las fuentes históricas así como de actitudes de valoración crítica del sentido del progreso, en función al análisis causal y comparativo de los procesos de cambio y continuidad en los hechos sociales. Finalmente, el *mundo actual* es un eje en el que se tratan las manifestaciones culturales y artísticas de nuestra sociedad actual, así como el tratamiento de la información que éstas proporcionan.

En función a estos ejes temáticos, el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales configura los bloques de contenidos, en cuanto a los aspectos relevantes para la imbricación del patrimonio en los procesos de enseñanza de esta etapa educativa, de la siguiente forma:

a) Sociedad y territorio.
   1. El medio natural y su conservación
b) Sociedades históricas y culturas diversas.
   6. Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y Antigüedad Clásica.
   7. Sociedades medievales y de la época Moderna.
   8. Sociedades y culturas diversas.
c) Sociedad y cambio en el tiempo.
   9. Cambio y continuidad a lo largo del tiempo.
d) El mundo actual.
   12. Arte y cultura actuales.

El bloque de contenidos titulado *el medio natural y su conservación* tiene una carga fundamental, como es evidente, de corte actitudinal, referente a la valoración del patrimonio natural en relación a los usos y modelos de ocupación humana del territorio. Éste tiene como base la concepción del medio natural como recurso para la mejora de la calidad de vida que es necesario proteger, sensibilizando hacia la necesaria conservación del patrimonio natural, de forma que se racionalice el uso de los recursos naturales conduciendo a una sostenibilidad del medio.

El bloque sexto (*sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y Antigüedad Clásica*) implica una caracterización conceptual del patrimonio en aspectos como la tecnología, los recursos, las formas de vida, las creencias y manifestaciones artísticas y

Universidad de Huelva 2009

cotidianas de las civilizaciones del pasado. A ello se le une el tratamiento de la información a partir de fuentes patrimoniales (textos escritos, restos materiales...) y el establecimiento de relaciones causales entre ellas. Es evidente que esto conlleva una caracterización actitudinal referida a la valoración de los restos y manifestaciones diversas del pasado que existen en nuestro entorno.

En la misma dirección se alude a un acercamiento a los referentes patrimoniales en los bloques de contenido séptimo (*las sociedades medievales y de la época moderna*) y octavo (*sociedades y culturas diversas*). El séptimo centra su atención en elementos patrimoniales procedentes de civilizaciones cronológicamente posteriores a las abordadas en el bloque sexto, pero cubre prácticamente los mismos aspectos. Por su parte, el octavo bloque, aunque muy similar también, se desarrolla sobre las sociedades actuales y además de tratar los mismos tipos de referentes patrimoniales que en los casos anteriores, con las correcciones oportunas por el periodo histórico en el que centra su atención, persigue la comprensión de otras sociedades paralelas a la nuestra, con el consiguiente enriquecimiento cultural mutuo, potenciando en ese sentido los valores empáticos.

El noveno bloque de contenidos (*cambio y continuidad a través del tiempo*) también contempla aspectos de carácter patrimonial desde una perspectiva bastante completa, desarrollando conceptos de cambio y continuidad y centrándose en análisis comparativos de elementos patrimoniales asociados a actividades económicas o aspectos de la vida cotidiana, entre otros. Para ello es necesario el dominio de otros conceptos como el de cronología y periodización histórica y, por supuesto, sus aplicaciones procedimentales. De nuevo, las actitudes de valoración y conservación del patrimonio vuelven a surgir, como es normal, al desarrollar estos aspectos.

El decimosegundo bloque (*arte y cultura actuales*), desarrolla contenidos de corte conceptual, referidos básicamente a la Historia del Arte, en sus manifestaciones actuales, potenciando el análisis artístico de las obras, su comprensión y valoración de la creatividad. Es curioso, sin embargo, el hecho de que no aparezca la componente actitudinal referida a la valoración del patrimonio, tan común en los casos anteriores, esto podría explicarse quizás por la consideración de que esta necesaria conservación sólo debe aplicarse en los casos de la existencia de un patrimonio que se caracterice por su antigüedad o monumentalidad.

Por su parte, las recomendaciones metodológicas plantean el interés de conectar los contenidos de las diferentes áreas, de potenciar estrategias didácticas de indagación a través de la planificación de proyectos de investigación de pequeña envergadura, de aproximación de los temas a los intereses de los alumnos, atendiendo a sus expectativas y motivaciones, así como del empleo de recursos propicios para ello, coincidiendo con

Universidad de Huelva 2009

gran parte de las consideraciones didácticas que ya pusimos de manifiesto en el tercer capítulo. Es evidente que estas recomendaciones didácticas repercutirían en el tratamiento patrimonial, desde una perspectiva general de la acción educativa, sin embargo, como se ha dicho, no se realizan referencias concretas a estos aspectos.

Igual sucede con las orientaciones para la evaluación, mucho más abstractas, destacando la valoración de los proyectos de investigación, así como otros trabajos y pruebas. Sin embargo, no se plantean unos criterios claros para desarrollar una evaluación con las características de la que aquí se propone.

En lo que se refiere al Decreto de Enseñanzas Mínimas del Área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales[11] (cuadro V.9), publicado por el M.E.C., la consideración respecto a la importancia del tratamiento patrimonial queda patente desde el primer momento, al plantarse, como una de las bases de trabajo, la apreciación de la riqueza y variedad del patrimonio cultural, incluyendo en él también las componentes naturales. En esta línea se mantiene el eje de contenidos actitudinales de mayor relevancia que aparecía en el D.C.B., el referido a la conservación y valoración del patrimonio tanto natural como histórico-artístico. También se mantienen los ejes procedimentales relacionados con la indagación e investigación y el tratamiento de la información, que ya comentamos en el apartado anterior.

En el caso de los objetivos que se establecen en el Decreto de Enseñanzas Mínimas para este área, las modificaciones respecto al D.C.B. son muy reducidas, prácticamente se limitan a un cambio parcial en la numeración y a la aparición de un nuevo objetivo. Se puede comprobar cómo, básicamente, se mantienen los mismos tres objetivos aunque haya algunos cambios. El objetivo de mayor implicación del D.C.B. era el número siete, que ahora pasa a ser el sexto, manteniendo su estructura salvo la aparición de una nueva manifestación patrimonial. A las ya mencionadas en el D.C.B., natural, cultural-etnológico, artístico e histórico, se le suma el denominado patrimonio social, no determinándose de forma clara las características a las que hace referencia exactamente esta nueva aportación.

El tercer objetivo mantiene su numeración pero se modifica en parte al incluirse la valoración de la diversidad lingüística y cultural como un factor patrimonial identitario de las sociedades. El antiguo objetivo octavo, de carácter más general, se divide en el presente documento en otros dos: séptimo y octavo. El séptimo alude exclusivamente al tratamiento procedimental relacionado con instrumentos y técnicas de indagación propias de las Ciencias Sociales, no haciéndose en esta ocasión mención expresa a referentes patrimoniales. Sin embargo, el octavo, goza de una mayor

[11] Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (B.O.E. núm. 152 de 26 de junio de 1991).

Universidad de Huelva 2009

consideración patrimonial, planteando en su redacción la importancia de obtener y relacionar información icónica a partir del empleo de distintas fuentes originales. Este objetivo, al igual que el séptimo, también se centra en el tratamiento procedimental de las diferentes fuentes de información que pueden aplicarse a las Ciencias Sociales, haciendo ahora mención, más o menos clara, a los elementos patrimoniales en las referencias al análisis y estudio de fuentes icónicas.

Por su parte, los contenidos sufren mayores modificaciones en su explicitación dentro de este Decreto en relación a la propuesta que se hacía en el Diseño Curricular Base. Se mantienen cuatro bloques temáticos, dos de ellos sin modificaciones relevantes (*sociedad y territorio* y *el mundo actual*), sin embargo, los bloques titulados *sociedades históricas y culturas diversas* y *sociedad y cambio en el tiempo*, se unifican en uno sólo, *sociedades históricas y cambio en el tiempo*. A pesar de todo ello, la implicación didáctica del patrimonio no sufre importantes modificaciones, ya que en este sentido su consideración es muy similar en ambos documentos.

Es destacable como los dos primeros bloques temáticos del Decreto de Enseñanzas Mínimas incorporan, cada uno, un núcleo inicial introductorio, referido, en el caso de *sociedad y territorio* a la iniciación a los métodos geográficos y en relación a los métodos históricos en el de *sociedades históricas y cambio en el tiempo*, dando, en este sentido, una imagen más disciplinar en su tratamiento didáctico. Por otro lado, el nuevo bloque temático que se incluye, denominado *vida moral y reflexión ética*, no articula ninguna implicación patrimonial en su desarrollo curricular.

Por último, el Decreto de Enseñanzas Mínimas, aunque no realiza ningún tipo de orientación metodológica, sí establece un importante número de criterios de evaluación, veintinueve en total, de los cuales varios de ellos mantienen una relación más o menos directa con aspectos relativos a la enseñanza del patrimonio en este área.

Los criterios nueve, diez, once y doce implican el conocimiento y la capacidad de representación de hechos sociohistóricos a través del análisis de los elementos patrimoniales, entre otras fuentes de información, relacionados con aspectos de la vida cotidiana, creencias, obras de arte o vestigios materiales, pero centrándose en épocas anteriores a la Edad Moderna, lo que supone una concepción basada en la antigüedad de los elementos.

El vigesimocuarto criterio se centra en el tratamiento del patrimonio artístico producido en la contemporaneidad, aplicándose una concepción, en este sentido, de carácter estético. El criterio vigesimoquinto vuelve a tratar el procesamiento de la información a partir de fuentes primarias y secundarias, desde visiones críticas, centrándose en referentes patrimoniales fundamentalmente de índole arqueológica, documental y artística.

Universidad de Huelva 2009

Destaca en el establecimiento de todos estos criterios la nula implicación del patrimonio natural y tecnológico, así como la escasa presencia de referentes etnológicos, dentro de las consideraciones básicas de evaluación del diseño curricular de este área, junto a la poca aparición de referentes actitudinales relacionados con el respeto y valoración patrimonial, en este caso, quizás, por la dificultad de valorar de una forma objetiva este tipo de contenidos.

La reforma elaborada por el Ministerio de Educación y Cultura para el Área de *Ciencias Sociales Geografía e Historia*[12] (cuadro V. 10), ha supuesto la modificación de gran parte de los aspectos y consideraciones, respecto a la enseñanza del patrimonio, expuestos en los párrafos precedentes, destacando la inexistencia de una propuesta metodológica en la que se estipule o al menos se oriente sobre las estrategias que se consideren oportunas para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje del ámbito sociocultural.

Los objetivos que persigue este nuevo decreto respecto a la enseñanza del patrimonio se centran en referentes de carácter histórico-artístico, etnológico y natural y básicamente plantean el tratamiento de contenidos actitudinales, en relación a la valoración y respeto del patrimonio (objetivo 10), pudiéndose interpretar el establecimiento de conexiones con aspectos referidos a la memoria histórica y la identidad colectiva (objetivo 9).

Sin embargo, a través de la presentación de la propuesta de contenidos, a pesar de mantener una redacción muy abstracta, sólo delimitando bloques de trabajo y no especificándose claramente el carácter de los contenidos propuestos, se puede desprender la consideración de un tratamiento mayoritario de conceptos, hechos e informaciones, con una estructura totalmente disciplinar, centrada en el estudio cronológico en base a civilizaciones históricas. De esta manera, en este documento, la enseñanza del patrimonio se reduce a la aparición de bloques de contenidos, bajo la denominación de *Arte y Cultura*, dentro del estudio de algunas de las civilizaciones y periodos históricos tratados, concretamente en el caso de Egipto y Mesopotamia, Grecia, Roma, el Islam, Románico, Gótico, Barroco, siglo XIX y siglo XX. Es decir, se relaciona el tratamiento del patrimonio con las grandes civilizaciones que desarrollaron manifestaciones artísticas monumentales y los periodos históricos con reconocidos y revolucionarios movimientos estilísticos, lo que nos indica el predominio de una concepción del patrimonio de marcado carácter monumentalista, esteticista e histórico, centrado en unos referentes patrimoniales básicamente artísticos, obviándose por completo otras manifestaciones patrimoniales, conduciendo todo ello a una enseñanza

Universidad de Huelva 2009

de marcado carácter cultural, sin una relación directa y coherente con los objetivos propuestos previamente.

Finalmente, en los criterios de evaluación también se encuentran divergencias con respecto a dichos objetivos, al plantearse para el primer ciclo sólo aspectos relacionados con la valoración, en los criterios 6 y 7, de las aportaciones grecolatinas y las pervivencias de su legado a la civilización occidental (contenidos de carácter actitudinal) y, específicamente en el decimoséptimo criterio, con la percepción de la trascendencia del patrimonio medieval en nuestro país (contenidos conceptuales). Sin embargo, no aparece ningún criterio relacionado con la enseñanza del patrimonio en el segundo ciclo de ESO, dedicado a los periodos moderno y contemporáneo, a pesar de que se explicita en los bloques de contenidos 8 y 9 la relevancia de los movimientos artísticos contemporáneos. Estos aspectos de nuevo manifiestan una perspectiva patrimonial en función a la antigüedad de los elementos, potenciándose los referentes histórico-artísticos, relacionándose con una finalidad cultural de la enseñanza y valorándose la conservación del patrimonio pero sin defenderse desde posturas comprometidas.

Las características de la enseñanza del patrimonio que se plantean en el nuevo currículum para este área de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, parten de una concepción patrimonial en función a perspectivas monumentalistas, esteticistas e históricas, predominando los referentes patrimoniales histórico-artísticos casi exclusivamente, con la inclusión de algunos aspectos relacionados con elementos etnológicos y naturales. El trabajo también se centra fundamentalmente en el desarrollo de contenidos de carácter actitudinal, completado por otros conceptuales, obviándose la relevancia de los aspectos procedimentales del patrimonio. Todo ello, en contraposición con lo expuesto en los objetivos generales de la etapa, anteriormente comentados, conlleva aparentemente la consecución de una finalidad cultural, lejana de toda perspectivo crítico-reflexiva, que, en el mejor de los casos, entendería la necesidad de conservar el patrimonio aunque sin contemplar una participación comprometida como hemos dicho anteriormente.

[12] Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria (B.O.E. núm. 14 de 16 de enero de 2001).

Universidad de Huelva 2009

DECRETO ENSEÑANZAS MÍNIMAS. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.			
Objetivos	Categoría I	Categoría II	Categoría III
3. Valorar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos a su identidad, manifestando actitudes de tolerancia y respeto por otras culturas y por opiniones que no coinciden con las propias sin renunciar por ello a un juicio crítico de las mismas.	Criterios de determinación fundamentalmente estéticos, históricos y simbólico-identitarios. Predominio de manifestaciones históricas, artísticas y etnológicas. También, en menor grado, naturales, etnológicas y, anecdóticamente, tecnológicas.	Empleo del patrimonio como fuente para el análisis social. Propuestas, en ocasiones, de estrategias de carácter investigativo. Integración homogénea de los tres tipos de contenidos. En criterios de evaluación nula presencia de actitudes.	Valoración del patrimonio histórico-artítico y natural. Finalidad cultural y práctica de la enseñanza del patrimonio.
6. Valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, lingüístico, artístico, histórico y social, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora, apreciándolo como fuente de disfrute y utilizándolo como recurso para el desarrollo individual y colectivo.			
7. Resolver problemas y llevar a cabo estudios y pequeñas investigaciones aplicando los instrumentos conceptuales, las técnicas y procedimientos básicos de indagación característicos de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia.			
8. Obtener y relacionar información verbal, icónica, estadística, cartográfica... a partir de distintas fuentes y en especial de los actuales medios de comunicación, tratarla de manera autónoma y crítica de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.			
Contenidos			
1) Sociedad y territorio.			
2) Sociedades históricas y cambio en el tiempo.			
3) El mundo actual.			
Criterios de evaluación			
9. Ordenar y representar gráficamente la evolución que ha sufrido algún aspecto significativo de la vida humana (rasgos de la vida cotidiana, de las condiciones materiales de vida de la organización política, hábitos y creencias, etc.) a lo largo de diferentes épocas históricas, señalando los principales momentos de cambio en esa evolución.			
10. Situar cronológicamente y comparar obras de arte de similares características, representativas de las principales sociedades y etapas históricas, señalando las semejanzas y diferencias entre ellas.			
11. Identificar cronológicamente las principales civilizaciones y sociedades históricas anteriores a la Edad Moderna y utilizar un conocimiento básico de las mismas para entender vestigios materiales y visuales característicos de tales sociedades (edificios, obras de arte, herramientas, etc.).			
12. Identificar y situar cronológica y geográficamente los principales pueblos, sociedades y culturas que se desarrollaron en el territorio español antes de la Edad Moderna y analizar algunas de sus aportaciones más representativas (materiales, artísticas, lingüísticas e institucionales) a la diversidad y riqueza de nuestro patrimonio histórico.			
24. Identificar y describir las características de las principales tendencias y vanguardias artísticas desarrolladas durante este siglo.			
25. Obtener información relevante, explícita e implícita, a partir de varias fuentes de información de distinto tipo (documentos escritos, objetos materiales, imágenes, obras de arte, gráficos, mapas, etc.) distinguiendo en ellas los datos y opiniones que proporcionan en torno a un tema no estudiado previamente.			

Cuadro V.9.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Cuadro V.10.

REFORMA DEL DECRETO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. *Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*			
Objetivos	**Categoría I**	**Categoría II**	**Categoría III**
9) Adquirir una memoria histórica que permita elaborar una interpretación personal del mundo, a través de unos conocimientos básicos tanto de Historia Universal, como de Historia de España, respetando y valorando los procesos comunes y los de carácter diverso con el fin de facilitar la comprensión de la posible pertenencia simultánea a más de una identidad colectiva.	Criterios de determinación fundamentalmente monumental, con referencias estéticas, históricas e identitarias. Hegemonía total de manifestaciones patrimoniales de índole artístico, siendo anecdótica la presencia de referentes naturales, históricos y etnológicos.	Estrategias de carácter muy disciplinar y organización cronológica. Desarrollo fundamental de contenidos conceptuales, seguido de los actitudinales. No hay referencias al tratamiento de procedimientos.	Valoración y respecto por el patrimonio. Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio.
10) Valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, lingüístico, cultural y artístico, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora.			
Contenidos			
1.6) Las primeras civilizaciones históricas. Egipto y Mesopotamia. Arte y cultura.			
1.7) Grecia: fundamentos de la cultura europea. La polis. La democracia griega. El Helenismo. Arte y cultura.			
1.8) La civilización romana: la unidad del mundo mediterráneo. La República y el Imperio. Los pueblos germanos. El Cristianismo. Arte y cultura.			
2.5) La ruptura de la unidad del Mediterráneo. Bizancio y el Islam. El Imperio de Carlomagno. El nacimiento de Europa. Arte y cultura.			
2.7) Europa del siglo XI al XV. Expansión y crisis. El arte románico y el arte gótico.			
2.8) La Península Ibérica en la Edad Media: Al-Andalus. Evolución política, económica y social: Emirato, Califato y Reinos de Taifas. Cultura y arte.			
4.7) España en el siglo XIX. Crisis del Antiguo Régimen: guerra y revolución. La construcción del estado liberal. La Rstauración. Arte y cultura del siglo XIX.			
4.9) El periodo de Entreguerras. La Revolución rusa. La Gran Depresión y el ascenso de los totalitarismos. Arte y cultura en el siglo XX.			
Criterios de evaluación			
1-2.6) Conocer los rasgos esenciales de las primeras civilizaciones históricas e identificar los aspectos originales de la civilización griega, así como sus aportaciones a la civilización occidental.			
1-2.7) Caracterizar los rasgos de la civilización romana. Distinguir y situar en el tiempo y en el espacio las culturas que se desarrollaron en la Península Ibérica durante la Antigüedad y valorar la trascendencia de la romanización y las pervivencias de su legado en nuestro país.			
1-2.16) Percibir la trascendencia de los aspectos culturales de la Edad Media, y su contribución a la riqueza de nuestro patrimonio histórico-artístico.			

Por otro lado, ya en el primer párrafo del currículum de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, elaborado por la Junta de Andalucía[13] (cuadro V. 11), se plantea la necesidad de que la acción educativa tenga, básicamente, una función socializadora, implicando con ello la potenciación progresiva de capacidades relacionadas con el conocimiento y valoración crítica de, entre otros elementos, el conjunto de tradiciones, normas, creencias, comportamientos colectivos y saberes organizados. Elementos que en diversos casos están íntimamente relacionados con los referentes patrimoniales.

En esta línea, se explicita claramente cómo la identificación de los contenidos culturales andaluces, de evidente filiación patrimonial, se convierte en la clave para el tratamiento en este área, proporcionando a los alumnos *los recursos conceptuales y los instrumentos de reflexión crítica que les permitan abordar de forma rigurosa y sistemática el análisis de los rasgos económicos, socio-políticos y culturales que identifican a su Comunidad en el conjunto de los pueblos y culturas de España.*

A través del análisis de los objetivos propuestos para este área se puede observar de forma fehaciente esta importante dedicación al patrimonio. De los doce objetivos que aparecen en el documento, al menos tres tienen una implicación patrimonial más explícita o directa y otros tres aportan referencias generales que pueden llevar a su implicación.

Es evidente que los objetivos más directamente relacionados con la enseñanza del patrimonio son el segundo, tercero y cuarto, donde explícitamente se plantea al patrimonio como objeto de estudio, no sólo como recurso. Estos tres objetivos se desarrollan en función a dos ámbitos. Por un lado, el tratamiento conceptual y procedimental para acometer el análisis de las coordenadas culturales básicas, a través del conocimiento de las diferentes culturas desarrolladas en el actual territorio andaluz y su trayectoria histórica, con la finalidad de contribuir a la concienciación de pertenencia a un colectivo de características comunes. Por otro lado, el tratamiento actitudinal, centrado en los objetivos tercero y cuarto, que buscan la valoración y respeto al patrimonio histórico y natural, para potenciar la sensibilización hacia este patrimonio, bajo la premisa de reforzar las actitudes identitarias de los individuos.

Como se puede comprobar, destaca, ante todo, el desarrollo de unas características identitarias que actúen como delimitadores, tanto para la diferenciación como para la unificación cultural, como parte del patrimonio producido por toda la Humanidad, trabajando la valoración de lo propio para conseguir el respeto de lo ajeno en función a una mejora de la empatía sociocultural.

[13] Decreto 106/92, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. Anexo II. Currículum de Educación Secundaria Obligatoria. Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (B.O.J.A. núm . 56, de 20 de junio de 1992).

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Cuadro V.11.

DECRETO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. JUNTA DE ANDALUCÍA. *Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*			
Objetivos	**Categoría I**	**Categoría II**	**Categoría III**
2. Analizar el legado cultural e histórico de Andalucía para conocer los elementos y rasgos básicos que identifican su Comunidad en el conjunto de las Comunidades a que pertenece.	Criterios de determinación fundamentalmente de carácter estético, histórico e identitario. Representación de manifestaciones patrimoniales de carácter natural, artístico, histórico y etnológico.	Empleo del patrimonio como fuente de conocimiento. Propuesta de diversas estrategias basadas en el patrimonio como centro de interés para la resolución de problemas socialmente relevantes. Mucha carga procedimental en el desarrollo de los contenidos, sin obviar conceptos y actitudes.	Valoración y respeto por el patrimonio, explicitándose posturas críticas en ese sentido. Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio.
3. Valorar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos a su identidad, manifestando actitudes de tolerancia y respeto hacia formas culturales, opciones y opiniones ajenas, desde juicios y valoraciones de autonomía intelectual y moral.			
4. Valorar y respetar el patrimonio natural y cultural, como legado de la humanidad, fuente de disfrute y recurso para el desarrollo individual y colectivo, contribuyendo activamente a su conservación y mejora para las generaciones futuras.			
9. Analizar los procesos de cambio que experimentan las sociedades humanas en su trayectoria histórica, asumiendo que los elementos básicos de las sociedades contemporáneas y los problemas que les afectan son, en gran parte, el resultado de esos procesos.			
11. Utilizar los instrumentos conceptuales y las técnicas y procedimientos básicos de las Ciencias Sociales para llevar a cabo investigaciones y estudios de forma cooperativa.			
12. obtener, procesar y transmitir, de manera crítica y autónoma, informaciones diversas, a partir de la utilización de las fuentes específicas de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales, y los medios de comunicación.			
Contenidos			
2. El aprovechamiento de los recursos naturales.			
7. Las manifestaciones científicas y técnicas.			
8. Las manifestaciones artísticas.			
9. Las formas de pensamiento.			
10. Las sociedades históricas.			
11. Los procesos de cambio en el tiempo.			
12. La investigación de los hechos sociales.			
Criterios de evaluación			
Sobre el planteamiento de problemas.			
Sobre el procesamiento de la información.			
Sobre conocimientos y actitudes en relación con el medio ambiente.			

Los objetivos 9, 11 y 12 están relacionados de una forma más indirecta con los elementos patrimoniales. El objetivo noveno hace referencia al análisis de los procesos de cambio en relación al paso del tiempo y de la relevancia de los hechos acaecidos en el pasado sobre nuestra actualidad. Parece claro que el patrimonio es un recurso de primera línea para el logro de este objetivo, como referente material de acontecimientos históricos y de las relaciones cambio/permanencia y pasado/presente. Los objetivos 11 y 12 desarrollan planteamientos referidos a los métodos de investigación sociales, el empleo de instrumentos de análisis y a la obtención, proceso y transmisión de la información. En este sentido el patrimonio, además de ser un recurso didáctico, tiene que ser considerado, en gran parte, como una de las fuentes más relevantes para el desarrollo del conocimiento sociohistórico, desde su carácter procedimental.

En lo que se refiere a los contenidos, éstos se estructuran en doce núcleos de trabajo, entre los cuales, para el tratamiento de los elementos patrimoniales, nos interesan, según su dedicación en mayor o menor grado, ocho de ellos.

De estos núcleos de contenidos destacamos el séptimo, octavo, noveno y décimo como aquellos que más directamente se aproximan a características de índole patrimonial en su desarrollo. El séptimo (manifestaciones científicas y técnicas) se articula en base, fundamentalmente, al concepto estructurador de cambio, para el análisis del desarrollo tecnológico. Parece interesante el trabajo relacionado con la contextualización de fenómenos característicos de una época o cultura, básicamente para la superación de problemas de adaptación al medio, a través de procedimientos analíticos de diversas fuentes de información.

El núcleo octavo (manifestaciones artísticas) muestra una gran tendencia disciplinar en relación, como es evidente, a la Historia del Arte, en cuanto a su organización, requiriendo conocimientos de conceptos y procedimientos artísticos relativos al análisis formal de obras de arte, su lectura e interpretación, establecimiento de relaciones entre el artista y su época, comparación entre estilos y épocas, etc. Junto a ello se persigue, actitudinalmente, la valoración, respeto y disfrute de la obra de arte y el interés por la conservación de este patrimonio. En estos planteamientos se transmite una consideración del patrimonio como elemento identitario, donde priman los componentes estéticos fundamentalmente y en parte manteniendo también un criterio de antigüedad.

El noveno núcleo (formas de pensamiento) defiende también la idea de patrimonio como elemento identitario, pero esta vez desde una perspectiva mucho más amplia que le proporciona una mayor riqueza conceptual. Los contenidos de este núcleo se relacionan con procedimientos relativos al análisis comparativo de diferencias culturales en base a las manifestaciones de distintas tradiciones y costumbres, fomentando con ello actitudes de tolerancia y valoración crítica.

Universidad de Huelva 2009

El núcleo referido a las sociedades históricas persigue la comprensión de conceptos relacionados, entre otros, con las formas históricas de creación y manifestación de actividades culturales, a través del desarrollo de destrezas basadas en la utilización de fuentes históricas primarias y secundarias, obtención-selección-ordenación de datos, valoración de informaciones.... Con todo ello se pretende la consecución de actitudes tolerantes hacia las características de otras sociedades y de las formas de vida del pasado. La estructuración de este núcleo se plantea en función al tratamiento de hechos e informaciones relevantes que pertenezcan a la memoria colectiva española y/o andaluza, constituyendo elementos culturalmente identitarios.

El tercer (asentamientos humanos) y decimoprimer (procesos de cambio en el tiempo) núcleo de contenidos podrían desarrollarse desde una interesante perspectiva patrimonial, sin embargo, esta visión no aparece reflejada de forma explícita en el planteamiento del documento. En lo referente a los asentamientos humanos, en un principio, se considera el interés de completar su estudio a través del análisis de la evolución de estos lugares a lo largo del tiempo en función a la relación cambio/permanencia. Sin embargo, esta consideración inicial no se traslada a su desarrollo posterior, donde los referentes patrimoniales podrían jugar un papel de gran relevancia.

En el caso de los procesos de cambio en el tiempo, a pesar de tratar en profundidad los conceptos de cambio, continuidad, progreso o evolución, entre otros, no se hacen referencias al patrimonio, aunque es evidente su implicación a la hora de analizar la evolución en el tiempo de aspectos significativos de la vida cotidiana (transporte, agricultura, industria...).

El segundo núcleo de contenidos, referente al aprovechamiento de los recursos naturales, acomete problemas relacionados con el patrimonio natural, del tipo de la degradación medio ambiental a causa del desarrollo económico y tecnológico de la sociedad actual. Se pretende la participación responsable de los alumnos en la solución de problemas relacionados con la defensa y conservación del medio ambiente andaluz, como contexto natural y cultural donde se desenvuelve su vida.

Finalmente, el decimosegundo núcleo de contenidos (investigación de los hechos sociales) plantea, como se decía cuando hablábamos de los objetivos, la importancia de las fuentes históricas y su utilización, teniendo en cuenta su tipificación, caracterización y problemáticas, para el análisis de los fenómenos sociales. En este caso, no se trata el patrimonio de forma directa, sin embargo, es evidente la relevancia de éste como fuente para la investigación histórica.

En lo que se refiere a las orientaciones metodológicas planteadas en el documento que estamos analizando, las reflexiones que se exponen son muy generales,

Universidad de Huelva 2009

no apareciendo implicaciones directamente relacionadas con elementos patrimoniales. Desde un punto de vista amplio se podrían encontrar algunas consideraciones que podrían estar relacionadas de una forma indirecta con ellos, especialmente las indicaciones referidas a la necesidad de centrar los procesos de enseñanza-aprendizaje en torno a problemáticas relacionadas con los objetos de estudio propuestos, como podrían ser los problemas ambientales o de conservación del patrimonio histórico.

De la misma forma se podrían tomar las referencias hacia el planteamiento de trabajos usando fuentes diversas, entre las que sin duda habría que incluir las patrimoniales o la planificación de actividades que conlleven la resolución de problemas sociales del entorno con el fin de consolidar conclusiones personales acerca de los contenidos de enseñanza trabajados.

En cuanto al apartado referido a los criterios de evaluación, también existen varias consideraciones que se realizan desde una perspectiva más general. Entre ellas podríamos citar, en relación al párrafo anterior, la capacidad para plantear y resolver problemas. Sin embargo, en este caso, sí se plantean algunos criterios que explícitamente hacen referencia al patrimonio.

Por un lado, en cuanto al criterio referido a la capacidad para procesar la información se considera la relevancia de la obtención e integración de la información sobre diversos aspectos sociales a partir de diversas fuentes, citándose entre ellas las obras de arte, los objetos del entorno y los restos materiales del pasado. Junto a ello, se incluye la distinción entre fuentes primarias y secundarias, analizando críticamente la información que proporcionan y valorando su fiabilidad.

Finalmente, en lo que se refiere al criterio sobre los conocimientos y actitudes en relación con el medio ambiente, se considera básico el hecho de valorar el medio natural y el patrimonio histórico y artístico de España y Andalucía y la implicación activa en su conservación y mejora, siendo indicativo el hecho de que se incluya el patrimonio histórico dentro un criterio centrado en el medio ambiente, lo que mostraría una visión integral dentro de esta concepción de medio. Ello permitiría la posibilidad de interconectar los aspectos y contenidos patrimoniales con el área transversal de Educación Ambiental.

En este caso, los criterios de evaluación se articulan en función a una consideración didáctica del patrimonio más centrada en componentes procedimentales, como fuente de información para su procesamiento, y actitudinales, como implicación en la conservación y mejora del patrimonio histórico y natural.

Universidad de Huelva 2009

V.3.2. La Cultura Andaluza en la Educación Secundaria Obligatoria.

Al igual que en el caso de Educación Primaria, el tratamiento de esta materia se configura en función de un criterio de transversalidad que estipula su desarrollo a través de todas las áreas de conocimiento establecidas para la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria, facilitando el acercamiento de los alumnos a los contenidos educativos, mediante la adaptación de éstos a su entorno sociocultural.

Así, esta materia se caracteriza por un importante tratamiento interdisciplinar, que puede ocupar ciencias tan dispares como Antropología, Historia, Sociología, Psicología, Filosofía, Arqueología o Biología entre otras, por lo que se requiere una conceptualización precisa que clarifique su estructuración dentro de los diferentes diseños curriculares en que ha de presentarse.

Cultura Andaluza aparece en los diseños curriculares de la Educación Secundaria en respuesta, como ya se ha comentado para Educación Primaria, al artículo 19 del Estatuto de Autonomía de Andalucía, que establece la necesidad de conectar los contenidos de la enseñanza con las realidades, tradiciones, problemas y necesidades del pueblo andaluz, entendiéndose como un elemento configurador del curriculum educativo de esta Comunidad Autónoma.

Las connotaciones patrimoniales de la materia de *Cultura Andaluza* son evidentes a la hora de presentar tanto los objetivos como los contenidos sobre los que se puede desarrollar ésta, dentro del área de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Éstos ya se han presentado en el apartado anterior, por lo que consideramos innecesario hacer mayor incidencia en este tratamiento.

Dado que la visión que se desarrolla en la materia no es exclusivamente patrimonial se consideran algunos objetivos y contenidos más de los que se analizaron con anterioridad, correspondientes al área de Ciencias Sociales. A pesar de ello, cabe decir que los que se han estudiado son todos los que dentro de la asignatura de *Cultura Andaluza* manifiestan de una forma u otra un tratamiento patrimonial.

Sin embargo, sí parece interesante destacar la relevancia que se le otorga a los componentes patrimoniales que a través de esta materia se ponen de relieve, incidiendo en determinados contenidos que permiten una mayor aplicación interdisciplinar, poniendo en relación aspectos históricos, lingüísticos y naturales. En esta línea, se considera de gran importancia el desarrollo de la materia, en función a su carácter transversal, en el área de Ciencias de la Naturaleza que, básicamente, se desarrolla a partir de sus objetivos ocho y nueve (C.E.J.A. 1995):

Universidad de Huelva 2009

8. Utilizar sus conocimientos científicos para analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actitudes humanas y contribuir a la defensa, conservación y mejora del mismo.

9. Conocer y valorar el patrimonio natural de Andalucía, sus características básicas y los elementos que lo integran.

Estos objetivos, junto con los contenidos que se plasman en los núcleos referidos a *Los seres vivos: diversidad y organización*, *Interacciones en el medio natural* y *Los cambios en el ecosistema*, desarrollan componentes relevantes relacionados con procedimientos de análisis del entorno a partir de referentes patrimoniales, entre otros elementos, la valoración de este patrimonio de carácter natural en relación a la protección y conservación, así como su integración con otras manifestaciones socioculturales y, por último, el conocimiento de las nociones que integran todos estos factores.

Hay que mencionar también la importancia que se otorga dentro de la Cultura Andaluza a los componentes relacionados con el conocimiento y valoración del habla andaluza, que en este estudio hemos considerado como parte integrante y configuradora del patrimonio etnológico, en función a su valor identitario y definidor de las características socioculturales de esta Comunidad Autónoma y que por supuesto hay que relacionar con el área de *Lengua y Literatura*.

V.3.3. El patrimonio en las asignaturas optativas de la E.S.O.

Dentro de las asignaturas optativas de Educación Secundaria Obligatoria, la de *Patrimonio Cultural de Andalucía*[14] (cuadros V.12 y V.13), es la que, de forma evidente, se encuentra más relacionada con la investigación que estamos llevando a cabo. El propio documento define el patrimonio cultural como *el conjunto de bienes materiales, ideacionales y simbólicos que se trasmiten de una a otra generación e identifican a los individuos que la componen en relación con los de otras realidades sociales*.

[14] Orden de 28 de julio de 1994 (B.O.J.A. núm. 130 de 16 de agosto de 1994).

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

DECRETO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. JUNTA DE ANDALUCÍA. *Patrimonio Cultural de Andalucía*			
Objetivos	**Categoría I**	**Categoría II**	**Categoría III**
1. Conocer y valorar los rasgos peculiares de la cultura andaluza en sus diversas modalidades. Comprender el carácter global de la misma y sus múltiples interrelaciones entre sus componentes, consiguiendo una visión integradora de la cultura y la sociedad andaluza.	Criterios de determinación de carácter monumental, estético, histórico e identitario. Tratamiento de todas las manifestaciones patrimoniales desde una perspectiva disciplinar. En ocasiones puede desprenderse una visión integral del patrimonio.	Empleo del patrimonio como fuente de conocimiento sociohistórico. Se trabajan los tres tipos de contenidos, fuerte carga procedimental. Propuesta de itinerarios y visitas para el trabajo de contenidos patrimoniales. Mucha carga procedimental en el desarrollo de los contenidos, sin obviar conceptos y actitudes.	Desarrollo de actitudes críticas respecto al patrimonio. Necesidad de fomentar la importancia de conservar y valorar el patrimonio.
2. Analizar los factores históricos que han intervenido en la configuración de los distintos aspectos del patrimonio cultural andaluz, identificando y valorando las aportaciones de las diferentes realidades sociales y momentos culturales que se han sucedido en el territorio de Andalucía.			
3. Valorar la riqueza y la diversidad de la cultura andaluza, analizando diferentes formas de interacción con el medio en distintos ámbitos geográficos y los aspectos peculiares que singularizan a determinadas zonas y lugares.			
4. Valorar el medio natural como marco en el que se desarrolla la cultura en continua interacción.			
5. Identificar y analizar relaciones entre la cultura andaluza y la de otros pueblos que contribuyan a profundizar en la visión de lo andaluz, acerquen a la comprensión, respeto y valoración de culturas similares y revelen las dimensiones humanas comunes a todas las culturas.			
6. Conocer y valorar la contribución de los distintos grupos que componen la sociedad andaluza a la conformación del patrimonio cultural de nuestra Comunidad, superando actitudes y conductas discriminatorias originadas por la etnia, el sexo o la condición socioeconómica y cultural.			
7. Valorar la importancia de la conservación, recuperación y enriquecimiento de las diversas modalidades del patrimonio cultural andaluz, desarrollando actitudes de rechazo ante conductas individuales y colectivas que lo deterioren o dañen.			
8. Reconocer las posibilidades de goce y disfrute que proporcionan las actividades relacionadas con distintas manifestaciones del patrimonio cultural, implicándose en tareas a su alcance, de divulgación de estas actividades.			
9. Utilizar estrategias y técnicas de aproximación racional en el conocimiento de los hechos culturales, desarrollando actitudes favorables al análisis riguroso y crítico de los mismos.			
Contenidos			
a) Imágenes e interpretaciones de Andalucía.			
b) Patrimonio Natural.			
c) Patrimonio Urbano.			
d) El mundo de la producción y de los servicios.			
e) La vida doméstica.			
f) Creencias, ritos y fiestas.			
g) Patrimonio Artístico.			
h) Patrimonio Lingüístico y Musical.			

DECRETO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. JUNTA DE ANDALUCÍA. *Patrimonio Cultural de Andalucía*			
Criterios de evaluación	Categoría I	Categoría II	Categoría III
1. Comprender textos de diverso tipo, históricos, antropológicos, literarios, artísticos (con las adaptaciones, en su caso, pertinentes), analizarlos y obtener la información conveniente	Criterios de determinación de carácter monumental, estético, histórico e identitario. Tratamiento de todas las manifestaciones patrimoniales desde una perspectiva disciplinar. En ocasiones puede desprenderse una visión integral del patrimonio.	Empleo del patrimonio como fuente de conocimiento sociohistórico. Se trabajan los tres tipos de contenidos, aunque predominan conceptos y actitudes Propuesta de itinerarios y visitas para el trabajo de contenidos patrimoniales. Mucha carga procedimental en el desarrollo de los contenidos, sin obviar conceptos y actitudes.	Desarrollo de actitudes críticas respecto al patrimonio. Necesidad de fomentar la importancia de conservar y valorar el patrimonio.
2. Obtener información directa de componentes culturales del entorno a través de la observación directa y del testimonio oral. Saber organizar y archivar esta información. Obtener informaciones de manera organizada y crítica de otras fuentes de información como los audiovisuales. Organizar y sintetizar las informaciones extraídas de distintas fuentes.			
3. Elaborar, trasmitir y difundir contenidos culturales mediante la participación en debates, elaboración de informes o memorias, realización de murales, montajes audiovisuales o pequeñas muestras y exposiciones.			
4. Distinguir distintos tipos de hechos culturales, reconocer cómo se manifiestan en Andalucía, analizar sus rasgos característicos y saber relacionarlos entre sí.			
5. Reconocer, dentro de Andalucía, variantes y matizaciones de unos mismos hechos culturales y peculiaridades propias lingüísticas, artesanas, musicales, urbanísticas, gastronómicas. Valorar esta riqueza patrimonial y respetarla.			
6. Comparar rasgos culturales del pueblo andaluz con los de otros pueblos. Señalar relaciones. Explicar semejanzas y diferencias. Comprender el fondo humano de todas las culturas. Identificar los signos más representativos de la singularidad andaluza.			
7. Reconocer en sus propias costumbres, gustos, expresiones, valores, conocimientos, etc., las señas que le identifican como miembro de una determinada cultura. Valorar su pertenencia a la cultura andaluza.			
8. Caracterizar los hechos culturales como producto de interacciones de los grupos sociales con su entorno medioambiental. Conocer y comparar diferentes soluciones culturales (vivienda, explotaciones agrarias, vestuario, urbanismo...) a distintos entornos geográficos. Ponderar su interés económico y ecológico.			
9. Identificar, en los hechos culturales, componentes o perfiles históricos que han llegado hasta nosotros. Explicar distintas causas de fenómenos culturales. Reconocer el carácter cambiante de los mismos en relación con los cambios sociales. Distinguir entre componentes que permanecen y componentes que cambian en celebraciones, ritos, creaciones, procesos o relaciones sociales. Captar nuevas elaboraciones culturales y futuras posibilidades creativas.			
10. Valorar el interés histórico y antropológico y, por tanto, el carácter patrimonial de tradiciones, costumbres celebraciones, relaciones sociales, manifestaciones folclóricas, actividades económicas, modalidades lingüísticas, tareas domésticas... y descubrirlas en el entorno familiar y social. Comprender el interés que supone conservar, adaptar, recoger o rehabilitar los distintos componentes del patrimonio.			
11. Saber ver y apreciar rasgos estéticos en diferentes muestras de la cultura, no sólo en las "obras de arte" sino también en manifestaciones del arte popular reconocibles en labores del hogar, productos artesanales, celebraciones festivas...			
12. Reconocer los principales problemas (degradación, merma, adulteración) que pueden afectar al patrimonio. Identificar las causas, plantear posibles acciones o soluciones que entrañen cambios en el comportamiento social.			
13. Identificar lugares destacados de Andalucía donde se manifiestan o conservan las muestras del patrimonio heredado (paisajes naturales o urbanos, explotaciones económicas, monumentos, yacimientos arqueológicos, museos, bibliotecas, archivos, hemerotecas...)			
14. Planificar itinerarios, visitas o trabajos de campo. Para ello recabar y elaborar la información deseada.			

Cuadro V.13

Universidad de Huelva 2009

A partir de esta definición, de carácter plenamente simbólico-identitario, coincidiendo con lo que hemos defendido en el marco teórico, se puede articular una conceptualización más específica para el caso del patrimonio andaluz, con su carácter unitario, desde una perspectiva holística, acorde con la multiplicidad de espacios naturales y las particulares connotaciones históricas que lo han conformado, huyendo de concepciones elitistas, académicas o estáticas y poniendo el énfasis en los aspectos más populares y dinámicos de la cultura andaluza. De esta forma, se pueden identificar las señas culturales que singularizan el pueblo andaluz, generando actitudes abiertas y tolerantes hacia colectivos y culturas diferentes, superando visiones etnocéntricas.

En función a ello se articulan nueve objetivos plenamente relacionados de forma directa con el patrimonio. Estos objetivos se centran en varias líneas de trabajo, que se pueden resumir en el planteamiento, según se extrae de los objetivos del uno al cuatro, del patrimonio desde una perspectiva integral, que está compuesto por gran cantidad de elementos que parten de diferentes formas de manifestación patrimonial (artístico, arqueológico, antropológico...), siendo necesario valorar esta riqueza de una forma global y encuadrada en un marco espacio-temporal, proporcionándoles unas características que posibilitan su contextualización e inteligibilidad sociocultural.

A ello se le une la idea de analizar la relación existente entre el patrimonio cultural andaluz y otras culturas, que subyace en los objetivos cinco y seis, en función de valorar las características de lo propio y próximo y a partir de esto respetar y comprender lo ajeno, superando, de esta forma, las discriminaciones culturales, étnicas, sexuales, etc.

Los objetivos siete y ocho exponen el interés de la conservación y recuperación del patrimonio andaluz, en todas sus modalidades, a través de la potenciación de la sensibilidad hacia él, sabiendo reconocer las posibilidades de goce y disfrute que pueden desarrollarse con los elementos patrimoniales.

Finalmente, el noveno objetivo plantea el interés de que los alumnos se aproximen al conocimiento del patrimonio cultural utilizando métodos y técnicas de investigación propias de las distintas disciplinas científicas, desarrollando actitudes críticas y procesos rigurosos de análisis.

Es de destacar cómo los objetivos que se proponen tienen en su mayoría componentes actitudinales referidos fundamentalmente a la conservación y valoración del patrimonio, siendo muy secundaria la aparición de componentes conceptuales y procedimentales, así como la implicación de los elementos patrimoniales como fuentes del conocimiento sociohistórico. De la misma forma, a pesar de que en la introducción

Universidad de Huelva 2009

se expresa la relevancia del patrimonio como un importante factor identitario de la sociedad andaluza, en el desarrollo de los objetivos, extrañamente, no se hace mención alguna a la posibilidad de inclusión de estos aspectos dentro de los referentes patrimoniales.

Por su parte, los contenidos se estructuran en ocho núcleos, organizados de forma variada, existiendo algunos que están estructurados de una forma más disciplinar mientras otros lo están de manera global donde, incluso, en ocasiones reciben un tratamiento que se articula a partir de centros de interés.

Entre los primeros, de organización disciplinar, podemos encontrar los bloques de patrimonio natural, patrimonio artístico o patrimonio lingüístico y musical.

El núcleo referido al patrimonio natural se desarrolla desde una perspectiva disciplinar siguiendo, básicamente, las pautas de la Biología y la Ecología. A pesar de que en un principio se determine en este bloque el conocimiento del patrimonio natural andaluz en relación a las actividades humanas que en él tienen lugar, el centro de atención se articula en función a los entornos naturales, las tipología de espacios protegidos, así como la legislación promulgada para tal protección. Por otro lado, sí existen algunas referencias hacia la intervención humana y los procesos de deterioro ambiental, destacando actividades como la tecnificación agraria, los vertidos urbanos e industriales o la implantación de determinados modelos turísticos, entre otras, pero que no se deslindan de los aspectos disciplinares que ocupa la Ecología.

Destaca el planteamiento que se propone en primer lugar, referente a la consideración del patrimonio natural como uno más de los paisajes humanizados, con características muy específicas, con lo que, siguiendo el trabajo de Querol y Martínez (1996) ya citados en los capítulos precedentes, hay que entender esta manifestación del patrimonio, desde una perspectiva integral, como otra dimensión integrante del patrimonio cultural, en este caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Otra consideración disciplinar se realiza en el tratamiento del patrimonio artístico, donde se recogen las manifestaciones más destacadas de la arquitectura, artes prácticas, artes aplicadas y nuevos sistemas visuales. Con ello se pretende establecer el estudio de los conceptos básicos relacionados con la Historia del Arte, como el lenguaje formal propio de cada estilo y su interpretación documental. Asociado a estos contenidos se trabajan también las actitudes de conservación y respeto hacia este patrimonio.

Dentro de este bloque se articula un interesante tratamiento procedimental del patrimonio, en base al análisis de la obra artística, recogida de información de yacimientos arqueológicos, de monumentos arquitectónicos, museos y exposiciones o

Universidad de Huelva 2009

elaboración de itinerarios históricos-artísticos. En un primer momento, se puede comprobar el enfoque disciplinar que se plantea, determinándose el valor del patrimonio desde perspectivas monumentales, estéticas y en función a la antigüedad de los elementos. Con posterioridad, se plantea la posibilidad de profundizar en aspectos patrimoniales que pudieran abarcarse desde consideraciones de mayor interdisciplinariedad, desarrollando planteamientos identitarios a través de monumentos arquitectónicos destacados o del interés antropológico de determinadas representaciones plásticas.

En el caso del patrimonio lingüístico y musical se engloban múltiples manifestaciones de la literatura popular y la expresión musical, que constituyen sin duda algunos de los pilares de la cultura popular andaluza, asociadas a los rasgos peculiares lingüísticos de nuestra comunidad. En este caso, la coordinación de las áreas de Lengua y Música se hace imprescindible para el tratamiento de contenidos relacionados con la lectura y comentario literario y antropológico de textos de la tradición oral asociados a coplas, relatos, romances, etc. De la misma forma, se considera de gran interés la asistencia y participación en espectáculos populares o audiciones musicales que lleven al conocimiento e interpretación de dichos referentes.

En esta línea interesa la apreciación del valor antropológico y patrimonial de las diferentes modalidades lingüísticas, creaciones literarias y musicales, bailes folclóricos, así como la potenciación de actitudes de sensibilidad hacia ellas, para su descubrimiento, conservación y recreación.

Por otro lado, se considera la importancia de desarrollar contenidos referentes a la literatura y música culta andaluza, en base a figuras que han alcanzado los más altos reconocimientos internacionales como García Lorca, Villaespesa, los hermanos Machado, Juan Ramón Jiménez, Alberti, Falla o Turina, entre otros que han potenciado enormemente la difusión mundial del patrimonio andaluz y en general de las características socioculturales de esta Comunidad.

En la misma línea encontramos el desarrollo del bloque de creencias, ritos y fiestas, con una importante dedicación a los componentes patrimoniales de carácter antropológico, asociado, en gran parte, a manifestaciones religiosas. En este sentido, se pueden trabajar las características peculiares de la religiosidad popular andaluza, las dimensiones socio-históricas o el papel de lo estético en estas manifestaciones tanto religiosas como profanas. Una característica más interdisciplinar en el tratamiento de los contenidos se desarrolla en los bloques referidos a imágenes e interpretación de Andalucía, el patrimonio urbano, el mundo de la producción y de los servicios y la vida doméstica.

Universidad de Huelva 2009

En el primero de estos bloques se percibe ya una perspectiva patrimonial de mayor carga holística, con el fin de configurar, definir y divulgar el hecho andaluz a partir de lo vivencial. Se persigue el estudio del sentido de lo andaluz lejos de las percepciones estereotipadas, a través de la búsqueda de informaciones y la visión crítica que permita la valoración y el reconocimiento objetivo de la propia identidad cultural en base a sus características patrimoniales.

En lo que se refiere al patrimonio urbano, se incluye el estudio de gran cantidad de ciudades y pueblos andaluces con un importante tramado patrimonial más o menos monumental. Dentro de este núcleo de contenidos, se proponen como relevantes construcciones conceptuales las tipologías de las ciudades andaluzas, sus aspectos morfológicos y paisajísticos, en clara relación con la Geografía Urbana, la evolución histórica de la ciudad, que permite comprender desde una visión integral el concepto de lo urbano, su articulación en el medio social y natural, las peculiares características de su patrimonio y las problemáticas para su conservación.

El mundo de la producción y de los servicios hace referencia a las actividades económicas y artesanales de mayor tradición en la Comunidad Autónoma de Andalucía, muchas de ellas desaparecidas o en vías de desaparición, que configuran gran parte de su patrimonio etnológico, al que habitualmente se le unen componentes del patrimonio tecnológico.

Por último, el bloque de contenidos referido a la vida doméstica cuenta también con interesantes aportaciones de carácter patrimonial, en los aspectos tradicionales referidos a las actividades de la vida familiar, que podrían integrarse con otros bloques ya tratados como el de creencias, ritos y fiestas, imágenes e interpretaciones de Andalucía o el mundo de la producción y de los servicios, desde una perspectiva etnológica (matanzas, elaboración de embutidos, bordados, celebraciones...). Por otro lado, pueden establecerse relaciones con estudios centrados en las viviendas en su adaptación al medio como marco de un modelo familiar y de sus actividades económicas.

Las orientaciones metodológicas que se proponen para esta asignatura se centran en el trabajo con fuentes patrimoniales y el procesamiento de la información de interés social que éstas proporcionan, así como el empleo de los elementos patrimoniales como recursos didácticos para el desarrollo de diversas estrategias, destrezas y técnicas de trabajo.

Como es evidente en esta asignatura, los criterios de evaluación están todos relacionados con el patrimonio, aunque en esta ocasión, estos criterios se encuentran mucho más centrados en los aspectos procedimentales (obtención, análisis y tratamiento de la información relevante, fundamentalmente) que en conceptuales (conocimiento de

Universidad de Huelva 2009

elementos patrimoniales) y actitudinales (valorar y conservar el patrimonio), destacando, no sólo ya en el caso de los criterios de evaluación, las escasas referencias al tratamiento de los factores identitarios de carácter sociocultural que se pueden desarrollar a través de los componentes patrimoniales.

La asignatura optativa de *Cultura Clásica*, al igual que en el caso del Área de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, también ha sido objeto de reforma por el Ministerio de Educación y Cultura[15] (cuadro V.14), perdiéndose gran parte del desarrollo procedimental de que gozaba en la normativa anterior. Los objetivos persiguen teóricamente el desarrollo de capacidades de razonamiento y crítica mediante el conocimiento de nuestra tradición cultural (objetivo 4); la valoración de las aportaciones grecolatinas a la civilización europea y universal (objetivo 6) y familiarizarse con fuentes de las que se pueden extraer información valiosa sobre nuestra tradición clásica (objetivo 9).

A pesar de esta propuesta de objetivos, con una finalidad crítica y desarrollo de contenidos procedimentales, los contenidos son mucho más conceptuales, sin implicación actitudinal y con procedimientos de relación y localización que no parecen reflejar la importancia del patrimonio como fuente del conocimiento, tendiendo más a una finalidad cultural que crítica. Estos aspectos se mantienen de forma muy semejante en los criterios de evaluación, salvo en que se centra más, en esta ocasión, en referentes artísticos en función a una concepción monumentalista y estética del patrimonio.

Así, el documento plantea el trabajo fundamentalmente de contenidos de índole conceptual y procedimental, centrado desde una perspectiva historicista, en referentes patrimoniales histórico-artísticos, especialmente de carácter literario grecolatino, valorándose de esta manera como una fuente del conocimiento sociohistórico, aunque no se planteen procedimientos ni estrategias de trabajo en este sentido.

De esta forma, aunque se esboza en algún momento la idea de relacionar pasado y presente, la riqueza patrimonial del mundo clásico y su repercusión en la actualidad como recurso, no sólo educativo, sino también de carácter social e identitario, cuenta con un desarrollo muy parcial, entendiéndose más esta asignatura como incorporación de conceptos e informaciones al acervo cultural del alumno que como un referente valioso para la inserción, de forma reflexiva y crítica, del individuo en su contexto social, respecto a la comprensión y asunción de sus raíces identitarias.

[15] Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria (B.O.E. núm. 14 de 16 de enero de 2001. Anexo III. Pp. 1851-1852).

Universidad de Huelva 2009

En lo que respecta al diseño elaborado por la Junta de Andalucía para esta asignatura optativa de *Cultura Clásica*[16] (cuadro V. 15), se defiende una concepción de cultura que no coincide plenamente, aunque sí en esencia, con la manifestada en el caso anterior, salvo en que ahora no se hace referencia a los componentes identitarios de la cultura. En esta ocasión se define cultura como un *complejo global que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de la sociedad.*

En la presente asignatura, el concepto de cultura se realiza en función a la herencia que actualmente mantenemos de las civilizaciones clásicas grecolatinas, transmitidas de forma consciente o inconsciente, considerando a la escuela como la transmisora de los auténticos valores de nuestra sociedad occidental, superando prejuicios y estereotipos.

Los objetivos podemos dividirlos en dos grupos, por un lado aquellos que hacen referencia directa al tratamiento de los elementos patrimoniales (del primero al sexto) y por otro los que plantean aspectos generales entre los que el patrimonio se encontraría inmerso a la hora de desarrollarse (los objetivos séptimo y octavo):

Estos objetivos se centran especialmente en el desarrollo de consideraciones conceptuales y actitudinales, fundamentalmente referidos al conocimientos de los elementos patrimoniales relacionados con la cultura clásica grecolatina (textos, elementos arquitectónicos...) y su repercusión en la cultura andaluza, así como al reconocimiento y valoración de las implicaciones sociohistóricas del mundo clásico y sus manifestaciones patrimoniales en el contexto andaluz pasado y presente.

En cuanto al desarrollo procedimental es mucho más pobre en el desarrollo de estos objetivos, concretándose en la potenciación de la creatividad y el uso de instrumentos y técnicas propias de la investigación en Ciencias Sociales. Por otro lado, aunque en esta ocasión se plantea algún objetivo referido a la relevancia identitaria y valoración del patrimonio clásico representado en el territorio andaluz, no se establecen consideraciones referidas a la empatía y respeto hacia los factores y manifestaciones culturales propiciadas por otras sociedades del pasado o del presente.

Los contenidos de *Cultura Clásica* se estructuran en cuatro bloques: a) la transmisión de la cultura clásica, b) de las lenguas clásicas a las actuales lenguas de Europa, c) el hombre en las sociedades griega y latina y d) la romanización de Europa. Estos bloques desarrollan diversas áreas de conocimiento del ámbito social: Historia, Arqueología, Historia del Arte y Lingüística.

[16] Orden de 28 de julio de 1994 (B.O.J.A. núm. 130 de 16 de agosto de 1994).

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Cuadro V. 14

REFORMA DEL DECRETO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. *Cultura Clásica*			
Objetivos	**Categoría I**	**Categoría II**	**Categoría III**
3°.4) Disponer de criterios de orientación para comprender fenómenos culturales (literarios, artísticos, políticos, filosóficos, científicos, etc.) de raíz grecolatina.	Criterios de determinación fundamentalmente de carácter monumental, estético e histórico. Referentes patrimoniales de carácter histórico y artístico.	Empleo del patrimonio como fuente de conocimiento, entendiéndose más como un recurso. Escasa coherencia interna en las propuestas de trabajo de contenidos entre los diferentes elementos curriculares. El predominio de conceptos y actitudes en objetivos y contenidos no se relacionan con el destacado tratamiento procedimental en los criterios de evaluación.	Valoración y respeto por el patrimonio. Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio, aunque se explicitan referentes de carácter crítico.
3°.5) Desarrollar la capacidad de razonamiento y de crítica mediante el conocimiento de nuestra tradición cultural.			
3°.6) Valorar las aportaciones hechas por griegos y romanos a la civilización europea y universal.			
3°.7) Reconocer la riqueza cultural in herente a la diversidad lingüística advirtiendo el origen común de la mayoría de las lenguas de España y de Europa.			
3°.9) familiarizarse con fuentes de las que se pueden extraer informaciones valiosas sobre nuestra tradición clásica.			
4°.1) Reconocer la pervivencia de la cultura clásica en la literatura y en las artes plásticas y visuales.			
4°.4) Valorar la diversidad lingüística como una muestra de la riqueza cultural de los pueblos.			
Contenidos			
3°.1) Del mundo clásico al mundo actual. Panorama general. La transmisión de la cultura clásica hasta nuestros días. Pervivencia de elementos lingüísticos grecolatinos. Presencia de la civilización clásica en las artes, las ciencias y la vida cotidiana del mundo actual.			
3°.2) Grecia. La Grecia clásica en sus marcos histórico y geográfico. La sociedad griega: la polis. La lengua griega: escritura y alfabeto. Los géneros literarios griegos: épica, lírica y gramática. La prosa. Pensamiento y mito. Los griegos y el arte.			
3°.3) Roma. Los orígenes de Roma: del mito a la historia. Roma en sus marcos histórico y geográfico. El latín y las lenguas románicas. Grandes hitos de la literatura latina en la comedia, la poesía lírica y épica y la oratoria. La sociedad romana de la República al Imperio: derecho e instituciones romanos. Obras públicas y urbanismo. La religión. El ejército romano. La Hispania romana.			
4°.1) Mundo clásico y mundo moderno. La lengua y la literatura clásicas como transmisores de cultura. Presencia de lo clásico en las bellas artes. Pervivencia de los mitos clásicos en la literatura, en las artes plásticas y visuales y en la vida cotidiana			
Criterios de evaluación			
3°.6) Relacionar manifestaciones artísticas de hoy con sus modelos clásicos			
3°.8) Localizar los principales monumentos clásicos de nuestro patrimonio.			
4°.1) Descubrir elementos clásicos en obras literarias, plásticas y visuales.			

Cuadro V.15

DECRETO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. JUNTA DE ANDALUCÍA.

Cultura Clásica

Objetivos	Categoría I	Categoría II	Categoría III
1. Conocer y valorar críticamente la aportaciones del mundo clásico a la cultura occidental e identificarlas en determinadas manifestaciones culturales de Andalucía.	Criterios de determinación fundamentalmente de carácter monumental, histórico e identitario. Referentes patrimoniales eminentemente de carácter histórico y artístico, con algunas referencias etnológicas.	Empleo del patrimonio como fuente de conocimiento, desde una visión muy disciplinar. Gran homogeneidad en el desarrollo de los tres tipos de contenidos a lo largo de la propuesta. Algunas propuestas fundamentadas en la resolución de problemas, aunque no socialmente relevantes. Criterios de evaluación muy genéricos.	Valoración y respeto por el patrimonio histórico. Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio.
2. Valorar y respetar el patrimonio artístico e histórico del mundo clásico, contribuyendo activamente a su conservación y mejora para las generaciones futuras.			
3. Identificar los esquemas de relación que funcionan de manera espontánea en la esfera cultural europea, teniendo conciencia de los caracteres diferenciadores de nuestra cultura frente a otras del planeta y de su entronque con el mundo clásico.			
4. Adquirir el gusto por conservar los rasgos distintivos de la cultura europea.			
5. Conocer y valorar la diversidad lingüística, con origen o no en la lengua latina, del Estado Español y de los otros pueblos como un hecho cultural enriquecedor.			
6. Desarrollar la creatividad mediante la lectura de obras o fragmentos de literatura grecolatina y el acercamiento a la mitología clásica.			
7. Utilizar los instrumentos conceptuales y las técnicas y procedimientos básicos de las Ciencias Sociales y lingüísticas para llevar a cabo investigaciones y estudios de forma cooperativa sobre los contenidos de la cultura clásica.			
8. Interesarse por el contenido de las Humanidades, no sólo como explicación del mundo y de la sociedad, sino también como instrumento para el conocimiento y la práctica de valores humanísticos, cooperativos y sociales.			
Contenidos			
a) La transmisión de la cultura clásica.			
b) De las lenguas clásicas a las actuales lenguas de Europa.			
c) El hombre en las sociedades griega y latina.			
d) La romanización de Europa.			
Criterios de evaluación			
Sobre el planteamiento de problemas.			
Sobre el procesamiento de la información.			
Sobre el análisis de los fenómenos culturales y lingüísticos.			
Sobre conocimientos y actitudes en relación con el patrimonio cultural.			

Universidad de Huelva 2009

A pesar de que se podría entender esto como un principio de interdisciplinariedad en el tratamiento de la asignatura, en realidad, la propuesta que se realiza no integra de una forma global estas disciplinas, sino que se articulan de forma separada, desarrollándose así una visión disciplinar, independientemente de que se tengan en cuenta varias áreas de conocimiento en su tratamiento didáctico. En este sentido, manteniendo un eje estructurador de tipo conceptual, se desarrollan paralelamente contenidos procedimentales y actitudinales, aunque de la lectura del documento parece apreciarse una mayor relevancia de los conceptuales, primándose una visión del patrimonio básicamente monumentalista o de una trascendencia reconocida mundialmente, como en el caso de los textos clásicos, en base, fundamentalmente, a planteamientos provenientes de la Historia del Arte, como disciplina de referencia.

Al igual que en la asignatura de *Patrimonio Cultural Andaluz*, las orientaciones metodológicas se centran en la búsqueda y elaboración de información basándose en fuentes patrimoniales, implicando con ello, además de aspectos procedimentales, su valoración y reconocimiento social por parte de los alumnos.

Los criterios de evaluación se articulan en cinco grupos, de los cuales al menos dos mantienen aspectos que conexionan directamente con la enseñanza del patrimonio: análisis de los fenómenos culturales y lingüísticos y el desarrollo de conocimientos y actitudes relacionados con el patrimonio cultural. Otros dos factores relevantes para tener en cuenta a la hora de evaluar son más generales, pero también implican al patrimonio en aspectos de gran importancia procedimental: el planteamiento de problemas y el procesamiento de la información.

V.3.4. Valoración de la enseñanza del patrimonio en el curriculum de Educación Secundaria Obligatoria.

Como hemos visto, la inclusión de diferentes aspectos de carácter patrimonial en la Enseñanza Secundaria Obligatoria es relativamente amplia, tanto en la legislación publicada por el Ministerio de Educación como por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. A pesar de ello, el problema realmente estriba, más que en la cantidad de referencias al patrimonio dentro de los decretos, en la concepción de patrimonio que se desprende de estos documentos, en los aspectos considerados relevantes para su enseñanza, así como en el tipo de estrategias metodológicas que se proponen y en las finalidades que se persiguen con todo ello (cuadro V.16).

Universidad de Huelva 2009

CARACTERIZACIÓN DE LAS CONCEPCIONES TRANSMITIDAS POR LOS DECRETOS CURRICULARES OFICIALES SOBRE LA ENSEÑÁNZA DEL PATRIMONIO				
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA CC.SS. Geografía e Historia	CONOCIMIENTO SOBRE EL PATRIMONIO	CONOCIMIENTO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO		
		Categoría II		Categoría III
	Categoría I	METODOLOGÍA	CONTENIDOS	FINALIDADES
DECRETOS PUBLICADOS POR EL MEC LOGSE	• Concepción del patrimonio en función a criterios estéticos e históricos y, anecdóticamente, identitarios. • Consideración de manifestaciones patrimoniales de carácter histórico, artístico, natural y etnológico.	• Tratamiento didáctico del patrimonio como fuente del conocimiento histórico y elemento de disfrute socioeducativo.	• Desarrollo de los tres tipos de contenidos. • Fundamentalmente procedimentales y actitudinales.	• Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. • Consideración de la relevancia de conservar el patrimonio como fuente del conocimeinto. • Incidencia en desarrollo de posturas comprometidas pero sin plantar propuestas concretas.
DECRETOS PUBLICADOS POR LA JUNTA DE ANDALUCÍA	• Concepción del patrimonio en función a criterios estéticos e históricos, con algunas visiones identitarias. • Consideración de manifestaciones patrimoniales de carácter histórico, artístico, natural y etnológico.	• Tratamiento didáctico del patrimonio como fuente del conocimiento histórico.	• Trabajo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, sin una visión claramente integradora de estos tipos de contenidos. • Predominio de procedimientos.	• Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. • Consideración de la relevancia de conservar el patrimonio desde posturas críticas.
DECRETOS PUBLICADOS POR EL MEC REFORMA 2001	• Concepción del patrimonio en función a criterios monumentales, estéticos e históricos. Marginalmente también identitarios. • Manifestaciones fundamentalmente de carácter artístico. De forma secundaria histórico, etnológico y natural.	• Tratamiento didáctico del patrimonio como fuente del conocimiento histórico y elemento de disfrute socioeducativo. • Organización muy disciplinar y académica.	• Desarrollo de los tres tipos de contenidos. • Fundamentalmente conceptuales y actitudinales.	• Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. • Consideración de la relevancia de conservar el patrimonio, valorarlo y respetarlo. • De manera declarativa se incide en posicionamientos críticos, que no se corresponden con el diseño.

Cuadro V.16

Universidad de Huelva 2009

En el Diseño Curricular Base y en el Decreto de Enseñanzas Mínimas del Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, publicados por el M.E.C., aparecen en varias ocasiones, tanto en la planificación de los objetivos como en las propuestas de contenidos, referencias explícitas al patrimonio y a su uso didáctico. Sin embargo, es interesante hacer algunas apreciaciones en este sentido, en función a cada una de las categorías de análisis que centran esta investigación, ya presentadas en el cuarto capítulo.

En el artículo publicado por Sánchez y de la Calle (1997), realizan un estudio comparativo entre los objetivos y contenidos estipulados en los diferentes diseños curriculares elaborados por las diversas comunidades autónomas (Cataluña, Andalucía, Valencia, Galicia, Canarias, Navarra y País Vasco) en relación con la enseñanza del patrimonio cultural. A través de este análisis las autoras comprueban cómo en los objetivos priman de forma clara los componentes de carácter actitudinal (valoración, respeto, tolerancia, conservación...), siendo muy puntual la presencia de conceptos y procedimientos, propuestos en algunos aspectos dentro de los curricula de Andalucía, Valencia, Galicia y Canarias. Por su parte, los contenidos se presentan a través de bloques que mayoritariamente se encuentran organizados de forma disciplinar, secuenciándose en función a una ordenación cronológica.

Dentro de la primera categoría de análisis (*concepto y tipología patrimonial*), por lo que se refiere al tipo de manifestaciones patrimoniales que se reflejan en estos documentos, aunque la clasificación es muy variada, las referencias al patrimonio histórico, artístico y etnológico son las más comunes, destacando sobre todas ellas el artístico. Los componentes menos representados son las manifestaciones del patrimonio natural y tecnológico, pudiéndose extraer una idea historicista y estética de la perspectiva patrimonial que defienden estos documentos.

El predominio de esta visión patrimonial basada en la Historia del Arte ha planteado críticas, desde hace ya varios años, fundamentalmente referidas al tratamiento basado en una visión enciclopédica en la que el criterio de selección es la recopilación de monumentos histórico-artísticos tradicionalmente considerados como relevantes (Cuevas, 1990), que pueden conducir a visiones reduccionistas desde la perspectiva epistemológica de esta disciplina, radicalmente alejadas de la perspectiva holística, compleja y sistémica que hemos considerado en este estudio como el nivel deseable respecto a la concepción del hecho patrimonial.

Aunque es cierto el predominio, planteado desde una perspectiva didáctica, de una visión secundaria de los contenidos relacionados con la Historia del Arte (Ávila, 2001b), si lo analizamos desde la óptica más amplia y holística del patrimonio cultural, junto a esas componentes de corte más enciclopédico-conceptual, en estos decretos se

Universidad de Huelva 2009

defiende la necesidad de desarrollar procedimientos de análisis basados en diversos recursos patrimoniales que permitan articular consideraciones críticas sobre el entorno y valorativas respecto a las sociedades y al propio patrimonio, siempre desde visiones que tienden, eso sí, a simplificaciones epistemológicas de las disciplinas tratadas.

Sin embargo, en el caso de la propuesta referida al área de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, elaborada por la Junta de Andalucía, revisando las características relacionadas con la enseñanza del patrimonio expuestas en los apartados de objetivos, contenidos y criterios de evaluación, predominan de forma clara los referentes histórico-artísticos, naturales y etnológicos, con algunos aspectos propios del patrimonio tecnológico, siempre bajo una concepción de carácter estética e histórica, en función a criterios estilísticos y de antigüedad de los elementos, que en ocasiones se llega a plantear desde perspectivas simbólico-identitarias

El citado predominio de una visión disciplinar centrada en componentes patrimoniales de carácter histórico-artístico se ha potenciado en el nuevo documento de reforma de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, donde los componentes referidos al patrimonio natural son anecdóticos, no existiendo la más mínima referencia al patrimonio tecnológico y por supuesto encontrándose totalmente alejado de cualquier tratamiento holístico. Todo ello enmarcado en una concepción del hecho patrimonial dominada por criterios monumentales, estéticos y de antigüedad.

Por lo que respecta a la segunda categoría de análisis (*enseñanza y aprendizaje del patrimonio*), en ambos decretos normativos, los objetivos que se estipulan son, mayoritariamente, de carácter actitudinal y procedimental, no apareciendo ninguno conceptual en el D.C.B. y exclusivamente uno en el Decreto de Mínimos. A pesar de ello, en el desarrollo de los contenidos, los referentes son eminentemente conceptuales. Por otro lado, tomando como referencia la planificación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación, en el caso del Decreto de Enseñanzas Mínimas, existe una destacable componente procedimental en lo que se refiere a las características con que el patrimonio se imbrica en esta propuesta didáctica. En el caso del Diseño Curricular Base, sin embargo, estos componentes están muy igualados, existiendo una leve preferencia hacia los contenidos de corte actitudinal.

Las consideraciones que se pueden extraer del estudio de la legislación elaborada por la Junta de Andalucía son también bastante interesantes. Los objetivos que se explicitan en el Decreto para la Educación Secundaria Obligatoria muestran una mayor componente conceptual y, especialmente, procedimental, pasando, en este caso, a un segundo plano las actitudes, determinándose así su carácter didáctico como fuente del conocimiento social.

Universidad de Huelva 2009

En el plano metodológico, si ya eran escasas las referencias que se realizaban en los documentos diseñados al amparo de la LOGSE, en la nueva reforma de la E.S.O. las consideraciones respecto a la metodología de enseñanza se obvian completamente, no apareciendo mención alguna a propuestas y estrategias que puedan conllevar procesos de innovación didáctica dentro de las programaciones educativas, ni para el caso concreto de aspectos relacionados con la didáctica del patrimonio ni para referencias generales para todo ámbito de enseñanza-aprendizaje. En este nuevo decreto, predominan el trabajo de conceptos y actitudes, aunque en la mayoría del documento sólo se indican bloques de contenidos sin expresar en el desarrollo las características de dichos contenidos ni como conectarlos con la propuesta didáctica en la que se enmarcan. Sin embargo, al igual que en el caso anterior, la concepción dominante desde la que se expresa la aproximación del patrimonio a los procesos de enseñanza-aprendizaje es cómo fuente de conocimiento desde el que partir para el desarrollo de otros contenidos relevantes.

Respecto a la tercera categoría (*metas de la enseñanza del patrimonio*), debido a esta concepción procedimental de la enseñanza del patrimonio como fuente del conocimiento social, encontramos la primacía de valores y actitudes relacionados con las manifestaciones patrimoniales, con una marcada tendencia a potenciar la necesidad de conservar estos referentes, aunque sin el desarrollo de posturas críticas y comprometidas, tendiendo más a una finalidad cultural, que no logra conectar el patrimonio con los problemas de la realidad social actual, a pesar de la aparición de algunas consideraciones cercanas a fines crítico-reflexivos. La normativa publicada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en ocasiones se llega a plantear teóricamente desde perspectivas críticas, a pesar de que mayoritariamente se persigue una finalidad cultural y conservacionista sin propuestas de intervención ni visiones socialmente comprometidas.

Tampoco se puede negar la vuelta atrás respecto a las finalidades de la enseñanza expuestas en la nueva reforma elaborada por el Ministerio de Educación que, si parece aproximarse a posturas críticas en la presentación de objetivos, se obvia de forma evidente en el desarrollo de los contenidos y, especialmente, de los criterios de evaluación, lo que determina, en general, una tendencia de carácter cultural.

En el mismo sentido que lo expresado hasta ahora en las materias de carácter común para la Enseñanza Secundaria Obligatoria, en las asignaturas optativas directamente relacionadas con la enseñanza del patrimonio (*Patrimonio Cultural de Andalucía* y *Cultura Clásica*), se ha podido comprobar cómo la aplicación de los diferentes tipos de contenido es muy pareja, no existiendo prácticamente diferencias entre la dedicación de unos y otros (cuadro V.17).

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Cuadro V. 17

CARACTERIZACIÓN DE LAS CONCEPCIONES TRANSMITIDAS POR LOS DECRETOS CURRICULARES OFICIALES SOBRE LA ENSEÑÁNZA DEL PATRIMONIO				
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (materias optativas)	CONOCIMIENTO SOBRE EL PATRIMONIO	CONOCIMIENTO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO		
		Categoría II		Categoría III
	Categoría I	METODOLOGÍA	CONTENIDOS	FINALIDADES
PATRIMONIO CULTURAL DE ANDALUCÍA (Junta de Andalucía)	• Concepción del patrimonio según criterios monumentales, estéticos, históricos y simbólico-identitarios. • Tratamiento de todas las manifestaciones patrimoniales desde una perspectiva disciplinar, desarrollándose algunas propuestas de corte más integral.	• Tratamiento didáctico del patrimonio como fuente del conocimiento histórico y elemento de disfrute socioeducativo.	• Trabajo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, sin una visión claramente integradora de estos tipos de contenidos.	• Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio, con pretensiones críticas. • Consideración de la relevancia de conservar el patrimonio.
CULTURA CLÁSICA (Junta de Andalucía)	• Concepción del patrimonio en función a criterios históricos y simbólico-identitarios. • Consideración de manifestaciones patrimoniales de carácter histórico, artístico y etnológico.	• Tratamiento didáctico del patrimonio como fuente del conocimiento histórico. • Perspectiva disciplinar.	• Trabajo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, sin una visión claramente integradora de estos tipos de contenidos.	• Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio, con pretensiones críticas. • Consideración de la relevancia de conservar el patrimonio.
CULTURA CLÁSICA (MEC-REFORMA)	• Concepción del patrimonio en función a criterios monumentales, estéticos e históricos. • Consideración de manifestaciones patrimoniales de carácter histórico-artístico.	• Tratamiento didáctico del patrimonio como fuente del conocimiento histórico. • Predominio de carácter academicista.	• Desarrollo fundamentalmente de contenidos de carácter conceptual y procedimental.	• Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. • Valoración y respeto por el patrimonio.

En la asignatura de *Patrimonio Cultural de Andalucía* los objetivos propuestos no determinan con claridad la manifestación patrimonial a la que hacen referencia, pudiéndose pensar incluso que parten de una perspectiva holística cuando hablan de patrimonio cultural desde una visión general. Sin embargo, esto no sucede así a la hora de plantear los contenidos y criterios de evaluación, diversificándose enormemente la clasificación patrimonial, aunque predominan, de forma clara, los componentes naturales, históricos, artísticos y etnológicos. Se entiende el patrimonio como una fuente para el conocimiento histórico y como elemento de disfrute social, tendiendo a perspectivas de carácter crítico, aunque más cercanas a promover actitudes conservacionistas hacia el patrimonio que comprometidas con su valoración y relevancia social en la actualidad.

Sin embargo, las propuestas relacionadas con la enseñanza del patrimonio planteadas en esta asignatura son, sin duda, las más próximas a las consideraciones que exponemos en esta investigación, promoviéndose posturas críticas, partiendo de la experiencia personal de los alumnos, de su propio contexto y desarrollando estrategias metodológicas que potencien el trabajo activo y reflexivo por parte de éstos, bajo una concepción patrimonial simbólico-identitaria, de carácter interdisciplinar y, en ocasiones, incluso holística, aunque con reservas.

En el diseño de la asignatura de *Cultura Clásica* la clasificación es mucho más evidente desde un principio, las manifestaciones de las que se parten son, básicamente en este caso, las relacionadas con el patrimonio histórico y artístico (incluyendo las literarias), siguiendo, exclusivamente, en un segundo plano, las referencias al patrimonio etnológico (en relación al patrimonio lingüístico), en base a concepciones históricas, estéticas y monumentalistas. En todo caso, vuelve a suceder que los objetivos que se proponen, tendentes a una finalidad crítica, están muy por encima del desarrollo de los contenidos y criterios de evaluación que se quedan en fines de carácter cultural, en función al desarrollo normativo planteado.

Con todo ello, la asignatura, especialmente tras la última reforma del decreto, se centra mucho en aspectos literarios que podríamos enlazar con el patrimonio documental, pero este tratamiento se encuentra mucho más próximo al análisis lingüístico de los documentos y textos clásicos que a visiones patrimoniales de éstos, siendo más anecdótica la inclusión de otros referentes patrimoniales, haciéndolo habitualmente en función a criterios monumentalistas. Así, parece necesaria la potenciación del tratamiento de referentes patrimoniales (Cabeza, 2001), fundamentalmente de carácter histórico (arqueológico y documental) que permitan valorar la relevancia del mundo clásico en las sociedades actuales, asociándose a actitudes de respeto y protección, al tiempo que se trabajan contendidos relacionados

Universidad de Huelva 2009

con las componentes identitarias de estos referentes patrimoniales, promoviendo una formación de los ciudadanos, y del propio profesorado desde perspectivas complejas, críticas y globalizadoras.

V. 4. CONCEPCIONES TRANSMITIDAS POR EL CURRICULUM OFICIAL SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO DURANTE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA.

El análisis pormenorizado de los diseños curriculares para los niveles de Enseñanza Primaria y Enseñanza Secundaria Obligatoria, que se ha presentado en los apartados precedentes, ha proporcionado unas ideas bastante precisas sobre las concepciones que sobre el patrimonio y su enseñanza se exponen en dichos documentos para estas etapas educativas.

Con todo lo expuesto hasta ahora, podemos determinar que estos documentos normativos, como ya se ha comentado en el marco teórico, tienen una relevante incidencia en la construcción del conocimiento profesional de los profesores, especialmente en el caso de los docentes en formación inicial, ya que estos documentos suponen la base curricular de aprendizaje y el referente inmediato para su posterior desarrollo en la práctica docente.

A partir del análisis efectuado encontramos que, salvo algunas excepciones ya comentadas, especialmente el caso de *Patrimonio Cultural de Andalucía*, los diseños curriculares y normativas oficiales se encuentran en general muy cercanos al segundo nivel de la hipótesis de progresión que hemos presentado en el tercer capítulo, lo que, ineludiblemente, propicia un desarrollo profesional del profesorado en formación dentro de este segundo nivel, de tal manera que este hecho constituye un obstáculo, en este sentido, para alcanzar el tercer nivel de la referida hipótesis de evolución, que hemos definido como deseable.

Así, hemos podido comprobar, dentro de la primera categoría de análisis (*concepto y tipología patrimonial*) como, mayoritariamente, la concepción del patrimonio se desarrolla en función a criterios estéticos e históricos, básicamente por su valoración estilística y por su antigüedad, trabajándose los referentes patrimoniales de forma desintegrada, incluso no considerándose en muchas ocasiones los elementos tecnológicos (característica del primer nivel de la hipótesis) y primándose siempre el patrimonio histórico-artístico sobre las demás manifestaciones patrimoniales. A pesar de ello es abundante la presencia de perspectivas de carácter identitario en la determinación de lo patrimonial, aunque habitualmente siempre acompañado de otros criterios

Universidad de Huelva 2009

(estéticos o históricos) que proporcionen a los objetos el estatus de referente patrimonial.

En cuanto a la perspectiva patrimonial que se extrae de su presentación en los documentos normativos, se puede apreciar que no se desarrolla desde una visión holística, sino que prácticamente en todo momento prima la consideración disciplinaria. A pesar de que en varias ocasiones se explicita el interés de trabajar las diferentes manifestaciones del patrimonio (histórico, artístico, natural, etnológico, tecnológico), de forma conjunta para ser contextualizados como referentes culturales coherentes y con sentido social, esta visión holística no se lleva a cabo, tratándose estos elementos por separado, sin integrarse para desarrollar análisis patrimoniales interdisciplinares, básicos con el fin de hacer el patrimonio significativo a los alumnos en función a una visión del conocimiento escolar que relacione los saberes sociales y cotidianos con los referentes científicos disciplinares .

Sólo en el caso de los referentes etnológicos, especialmente desarrollados en la asignatura de *Patrimonio Cultural de Andalucía*, este tratamiento se hace más global, debido a la propia lógica de la disciplina cuyo objeto es el análisis de las dinámicas culturales, desde el más amplio sentido de este término, realizando aportaciones cualitativamente distintas y más centradas en este sentido que el resto de las Ciencias Sociales (Prats, LL. 1997).

Sin embargo, hay que considerar, desde este plano conceptual al que estamos haciendo ahora referencia, la posible falta de precisión que se puede apreciar en algunas ocasiones en los documentos analizados, ya que a menudo hacen referencia al patrimonio cultural sin especificar desde qué perspectiva se considera, pudiendo partir de esta visión patrimonial de carácter holístico o desde otra más cerrada y disciplinar, aunque al aparecer con la misma consideración y junto a otras manifestaciones patrimoniales (artísticas, históricas o naturales) parece más relacionado con actividades sociales de carácter tradicional y de implicación etnológica, que bajo una concepción realmente holística de los referentes patrimoniales.

La manifestación que más claramente aparece representada en todos estos documentos es la del patrimonio histórico, con abundantes referencias a los componentes arqueológicos, y artístico, como fuentes básicas del conocimiento social, aunque éstas últimas manifestaciones de carácter estético, según diversos autores, no gozan de una planificación didáctica adecuada a su relevancia socioeducativa, que ha tenido como consecuencia la creación de una clase de "analfabetos" que desconocen el lenguaje artístico, impidiendo al alumnado correspondiente a estos niveles de enseñanza obligatoria disfrutar de la significatividad de nuestro patrimonio cultural (Luis, 1998).

Universidad de Huelva 2009

En este aspecto, el patrimonio documental, que aquí hemos asociado al histórico, siendo el referente básico para la investigación social, se encuentra escasamente representado en los diseños curriculares analizados (Martín Hernández, 2000), salvo en el caso específico de Cultura Clásica, donde además, como hemos dicho, se plantea más desde una perspectiva analítica de carácter lingüístico que patrimonial. Sin embargo, a través del tratamiento didáctico de los archivos, y con ellos del patrimonio documental, se pueden abordar algunos de los objetivos básicos estipulados para el área de Ciencias Sociales, así como la aplicación de una metodología de corte investigativo, mediante el planteamiento y verificación de hipótesis de trabajo (Estepa, Rey y Villalobos, 1993).

Por otro lado, se puede observar cómo el patrimonio natural se incluye dentro de estas consideraciones didácticas, aunque, de la misma forma que se ha expuesto en los casos anteriores, no mantenga una perspectiva de carácter integral. Sin embargo, en este sentido hay que hacer algunas precisiones. Las referencias al patrimonio natural dentro de los ámbitos sociales se desarrollan en los diseños curriculares correspondientes a la Enseñanza Primaria y Secundaria Obligatoria, apareciendo de forma anecdótica en las explicitaciones planteadas en la nueva reforma del decreto, referente que no concuerda, desde luego, con la perspectiva holística del patrimonio que estamos presentando.

En todo caso, las consideraciones sobre el patrimonio natural, al igual que las referidas al etnológico, son muy escasas en los diseños curriculares elaborados por el Ministerio de Educación, mucho más dedicado a las connotaciones de tipo histórico-artístico, que en el caso de los promulgados por la Junta de Andalucía, en los que se mantiene una mayor implicación de estos aspectos naturales y etnológicos.

Esta situación puede deberse a las características propias del territorio y de la Administración sobre la que estemos desarrollando el análisis. Es evidente que en el caso andaluz, donde se conserva un gran cantidad de espacios naturales y existe una gran riqueza etnológica, fuente, en ambos casos, de importantes recursos turísticos y económicos, se contemple una mayor dedicación al patrimonio natural y etnológico en la legislación educativa que en el caso del territorio M.E.C.

Sin embargo, la inclusión del patrimonio tecnológico en los desarrollos curriculares de ambas administraciones es muy minoritario, siendo escasísimas las referencias en este sentido. Sólo en algunos bloques de contenidos muy específicos relacionados con el conocimiento científico-tecnológico se producen algunos comentarios, que, a pesar de todo, no concuerdan con la visión que aquí defendemos en relación con la enseñanza del patrimonio.

Junto a estas consideraciones, parece interesante destacar las referencias que se han realizado en algunas ocasiones respecto a la importancia de valorar el patrimonio desde una perspectiva identitaria, aplicando a la educación componentes

Universidad de Huelva 2009

epistemológicos del patrimonio que se han analizado en el capítulo anterior, considerándosele como elemento básico y simbólico de las representaciones socioculturales actuales. Este aspecto se ha planteado en algunos de los documentos normativos analizados, aunque no tiene la consideración y el desarrollo que, desde nuestro punto de vista, debería presentar, ya que la planificación didáctica en este sentido supone el punto de inflexión que conecta tradiciones y referentes patrimoniales de nuestras raíces culturales con los valores sociales actuales, propiciando, de esta manera, un nuevo sentido al hecho patrimonial y facilitando a su vez el tratamiento educativo de determinados aspectos y valores sociales, como la empatía cultural, que de otra manera serían complicados desarrollar en el aula.

Así, hemos de precisar algunas ideas muy relacionadas con los valores patrimoniales en función a su caracterización como factor identitario de las sociedades. La enseñanza del patrimonio puede desarrollarse, como componente ideológico, a través de la sugerencia de actividades cuya finalidad es generar la adscripción político-ideológica al territorio (Calaf, 1994), factor que incide en el problema, ya planteado por diversos autores, de la posible manipulación sobre la interpretación del patrimonio, con la intención de mantener o demostrar ideales o manifestaciones en función a unos intereses sociales, políticos o económicos (Benítez de Lugo, 1994).

En este sentido, la aparición de asignaturas y áreas de trabajo en las que se potencian valores identitarios, basadas fundamentalmente en la aplicación de referentes patrimoniales en sus diseños curriculares, es indicativo, a ciencia cierta, de un interés político por desarrollar determinados referentes sociales y reivindicar aspectos más relacionados probablemente con repartos de poder que con una realidad socialmente constituida. Ésta es una situación que hemos de tener en cuenta a la hora de analizar, en el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, el área de *Cultura Andaluza* o la asignatura de *Patrimonio Cultural de Andalucía*, para lo cual quizás sería necesario entrar en un profundo debate sobre la justificación de la creación de estas materias y sobre la existencia de una demanda social que solicite la potenciación de unos rasgos culturales autonómicos diferenciadores que, al menos, históricamente deberían ser objeto de estudio histórico.

Por lo que se refiere a la segunda categoría (*enseñanza/aprendizaje del patrimonio*), a pesar de que hay pocas aportaciones de carácter metodológico en estos diseños curriculares, el patrimonio se considera como una fuente para el acercamiento al conocimiento sociocultural, con lo que hay un evidente desarrollo de contenidos de carácter procedimental, no abandonándose ni mucho menos los componentes conceptuales y actitudinales, muy abundantes también, si no más incluso que los procedimentales, aunque hay que poner en duda, según se puede desprender de las

Universidad de Huelva 2009

características con que se presentan en los documentos normativos, una planificación didáctica integrada de los tres tipos de contenidos en una misma programación o materia.

En diversas ocasiones, a medida que los contenidos se van aproximando a la actualidad se va dejando a un lado el desarrollo de los componentes de carácter patrimonial, lo que indica la primacía de una consideración didáctica del patrimonio exclusivamente para los periodos más antiguos y sobre todo en los que no existe abundante información escrita. De esta forma, se obvian completamente las posibilidades patrimoniales en época moderna, contemporánea o actual, y con ello la implicación de referentes patrimoniales de carácter tecnológico, y, por supuesto, no se tiene en cuenta la gran relevancia del patrimonio documental para la comprensión de los hechos sociohistóricos de estos periodos, lo que indica fundamentalmente el predominio de criterios de antigüedad y monumentalidad.

Hay que destacar el caso del programa de *Cultura Andaluza*, que se encuentra de forma prácticamente exclusiva centrado en el desarrollo patrimonial de los contenidos y en aprovechar, como eje transversal, todas las posibilidades que el resto de áreas de aprendizaje puedan aportar en relación al conocimiento y apropiación identitaria, desde una perspectiva de carácter más holístico del patrimonio cultural andaluz, estableciendo relaciones de forma parcial con los referentes patrimoniales de índole natural. A pesar de ello, dentro de la programación curricular de esta materia la presencia del hecho cultural andaluz, y con ello de las manifestaciones patrimoniales asociadas a éste, podría desarrollarse de una manera mucho más completa y tendente a la significatividad de los contenidos propuestos (Hijano, 2000).

Esta transversalización del tratamiento del patrimonio en los diseños curriculares es un referente cada vez más aceptado y que ha llevado a diversos autores a desarrollar modelos y experimentaciones en este sentido (algunas de las cuales ya hemos comentado en los capítulos precedentes) con la intención de usar el patrimonio como fuente de estudio y elementos que posibiliten la interdisciplinariedad de los contenidos de carácter sociocultural (Aramburu, 2000).

Otro aspecto que parece interesante destacar y que vuelve a plantear diferencias entre los decretos del M.E.C. y de la Junta de Andalucía es el carácter de los contenidos que se proponen. En el caso del Ministerio, los contenidos relacionados con el patrimonio se abordan desde las perspectivas conceptuales, procedimentales y actitudinales de una forma más equilibrada. Por su parte, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía se centra de una forma mucho más explícita en el tratamiento actitudinal de estos contenidos, al menos durante la enseñanza Obligatoria, en función a la necesidad de conservar los elementos patrimoniales.

Universidad de Huelva 2009

Una de las consideraciones básicas sobre el tratamiento didáctico del patrimonio que aparecen referidas en varias ocasiones en estos documentos normativos es su aplicación a través de estudios de historia local, donde el patrimonio puede jugar un papel de gran relevancia como elemento contextualizador del análisis de acontecimientos sociales del entorno de los alumnos. De esta forma el patrimonio se establece como fuente para el estudio local, permitiendo que los alumnos sean conscientes de los elementos de su entorno, identificándolos y analizándolos de manera que sean capaces de reconstruir hechos o acontecimientos que los inicie en los procesos de interpretación histórica y fomente el interés por la exploración de su contexto sociocultural y natural (Prats Cuevas, 1996).

Ésta es una visión de gran carga procedimental, donde el patrimonio, como fuente de recursos históricos, puede proporcionar importantes aportaciones, junto a otras disciplinas científicas de carácter sociohistórico, natural o tecnológico. El valor del patrimonio en este sentido es muy importante, como origen de la mayor parte del saber socio-histórico, ya se encuentre constituido, según plantean Hernàndez, Pibernat y Santacana (1998), por elementos con o sin autosignificado[17].

En relación a la tercera categoría (*metas de la enseñanza del patrimonio*), domina una finalidad de la enseñanza del patrimonio caracterizada por su tendencia cultural, a pesar de que en muchas ocasiones se plantee el interés de desarrollar finalidades de carácter crítico-reflexivo, pero, como ya se ha comentado, estas consideraciones se presentan en los objetivos de los diseños y no se trabajan en contenidos ni criterios de evaluación, siendo meramente un testimonio de intenciones. Así, existe un gran interés por potenciar actitudes conservacionistas con respecto a los elementos patrimoniales pero, en línea con lo anterior, no se desarrollan posturas comprometidas para la intervención activa en este sentido.

Como se ha podido comprobar, prácticamente en todos los casos expuestos con anterioridad se plantea la necesidad de potenciar una mayor sensibilidad hacia la conservación de los elementos patrimoniales, al considerarse como referentes característicos de las comunidades de pertenencia. Esto se ha pretendido conseguir, en algunos casos, a través de una mayor dedicación al conocimiento de las diferentes clasificaciones y manifestaciones patrimoniales, así como con la inclusión de éstas en los procesos de análisis e investigación social llevados a cabo por parte de los mismos alumnos de forma que valorasen la relevancia actual de este patrimonio.

[17] Los autores consideran elementos patrimoniales con autosignificado aquellos que se crearon con la finalidad de configurar alguna visión sobre el mundo (mitos, leyendas, libros...). Los elementos sin autosignificado no fueron realizados con la intención de expresar por ellos mismos ninguna concepción del mundo (herramientas, restos humanos...), aunque posteriormente puedan ser interpretados en ese sentido.

Universidad de Huelva 2009

Según los referentes epistemológicos patrimoniales que hemos presentado, como explica Hernández Martínez (1998) el patrimonio se configura como un testimonio cultural (histórico, etnológico, tecnológico o natural) del pasado que ayuda a un mejor conocimiento de nuestras sociedades, como integrantes de una secuencia histórica que se debe legar al futuro. Este patrimonio se manifiesta como seña de identidad social, siendo imprescindible su comprensión por parte de los alumnos de manera que éstos participen de él de forma activa y directa para su disfrute, siempre que se mantengan las correctas actitudes de respeto y empatía sociocultural.

Con este análisis hemos pretendido poner de relieve la importancia que supone el estudio de los diseños curriculares en la formación inicial de los docentes para facilitar la reflexión sobre las propias concepciones del profesorado y su evolución hacia una perspectiva didáctica del patrimonio compleja, crítica, significativa, holística y simbólico-identitaria, en función al tercer nivel de la hipótesis de progresión anteriormente citada, superando los obstáculos que se han expuesto en los párrafos precedentes con respecto a la enseñanza del patrimonio.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

CAPÍTULO VI.

CONCEPCIONES TRANSMITIDAS POR LOS MATERIALES CURRICULARES EN RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO.

VI.1. Los materiales curriculares en la enseñanza.
VI.2. Los materiales curriculares para la enseñanza de las Ciencias Sociales.
VI.3. Materiales curriculares y didáctica del patrimonio.
VI.4. Criterios para el análisis de los materiales curriculares.
VI.5. El patrimonio en los libros de texto.
    VI.5.1. Libros de texto de Educación Primaria.
    VI.5.2. Libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria.
VI.6. Concepciones transmitidas por los libros de texto sobre la enseñanza del patrimonio durante la educación obligatoria.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Parece evidente el relevante papel que juegan los materiales curriculares dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel general. Sin duda son los recursos que mayor influencia ejercen sobre el profesorado a la hora de desarrollar su tarea docente y en función a esto, el diseño que se haya seguido para su elaboración determinará en gran parte la metodología empleada y las decisiones tomadas en el aula, pudiendo, de forma indirecta, condicionar las características de la propia formación inicial de los docentes, al convertirse habitualmente en un factor crucial para su desarrollo profesional.

Es por ello, que nos parece de gran interés para la investigación que aquí estamos desarrollando el llevar a cabo un análisis de los materiales curriculares que mayor uso están teniendo en la actualidad en nuestro ámbito de estudio, los profesores en formación inicial de educación obligatoria, primaria y secundaria, tomando como informantes para ello diversos estudiantes para profesor matriculados en la Universidad de Huelva. Con este análisis podremos determinar desde qué perspectiva estos materiales curriculares de uso habitual trabajan los referentes patrimoniales, qué

Universidad de Huelva 2009

propuestas metodológicas plantean y bajo qué finalidad entienden su enseñanza. De esta manera, podemos concluir estableciendo las líneas generales desde las que los diseños de estos materiales entienden una didáctica del patrimonio y qué obstáculos pueden presentar para la evolución del conocimiento profesional del profesorado, centrándonos, como en toda la investigación que estamos llevando a cabo, en determinados aspectos del conocimiento didáctico del contenido que nos parecen relevantes y siempre tomando como referencia de trabajo la hipótesis de progresión del desarrollo profesional planteada, como marco teórico, en el tercer capítulo.

Así, para el presente capítulo hemos contado, como marco de referencia analítico, con algunos de los trabajos, ya citados, de Santos (1991) o Martínez Bonafé (1992), junto a otras experiencias (Sanz, 1997; Trueba, 1997; Domínguez Domínguez, 1999; Parcerisa, 1999) que han desarrollado investigaciones centradas en el análisis de diferentes materiales curriculares empleados, de forma más o menos habitual, en la práctica de aula y que han actuado como modelos y referentes básicos para la planificación y estructura del análisis de los materiales que hemos tomado como muestra, en función a los criterios y datos que los alumnos en prácticas, que han actuado como informadores como ya hemos dicho, nos han proporcionado, según veremos en los siguientes párrafos.

Con todo ello, en primer lugar comenzamos por realizar una aproximación al sentido y valor didáctico de los materiales curriculares en la enseñanza, centrándonos seguidamente en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales y en particular en la enseñanza del patrimonio. Posteriormente, pasamos a detallar los criterios bajo los cuales se seleccionan y analizan los materiales curriculares objeto de estudio en este capítulo. En el siguiente apartado se desarrolla los resultados del análisis propiamente dicho, finalizando, por último, con unas consideraciones generales sobre el valor de estos materiales en relación con la didáctica del patrimonio, así como sobre aquellos obstáculos que nosotros entendemos pueden presentar dichos materiales para el desarrollo profesional de los docentes, siempre en base, como ya hemos comentado, a nuestra propuesta de conocimiento profesional deseable.

VI.1. LOS MATERIALES CURRICULARES EN LA ENSEÑANZA.

En primer lugar hay que precisar que en este trabajo entendemos por materiales curriculares todos aquellos recursos, empleados con la finalidad de mejorar los procesos concretos de enseñanza-aprendizaje, que explícitamente fueran elaborados con intención

Universidad de Huelva 2009

educativa y, ya sean más o menos abiertos, integrales e innovadores, en el diseño hayan seguido un tratamiento didáctico específico, contemplando unos objetivos, desarrollando unos contenidos y planificando una secuencia de actividades que actúe como guía en la práctica de una determinada estrategia metodológica, debiendo estar plenamente integrados dentro del contexto global del trabajo didáctico.

Como expresa Martínez Bonafé (1991), los materiales para el desarrollo del curriculum funcionan como un subsistema dependiente del sistema de enseñanza, no siendo ajeno a los avatares históricos, sociales, económicos o políticos, que determinan su diseño, respecto a los objetivos y contenidos propuestos, en función a las diferentes tendencias predominantes en cada periodo histórico concreto, como indican diversas investigaciones (Wasburn, 1997). En esa misma línea, observamos como en la gran mayoría de los materiales subyace una fuerte inspiración positivista, disciplinar y burocrática, que considera al profesorado como un mero aplicador de lo estipulado por los expertos académicos. Esta situación, en gran parte, puede considerarse como la base de muchos de los problemas que encontramos para el desarrollo profesional de los docentes.

Indudablemente, entre los materiales curriculares, el más destacado es el libro de texto, que, como ya se ha expuesto en innumerables trabajos, ha sido empleado de forma habitual como único e intocable material de trabajo del profesorado, lo que ha provocado en muchos casos una total dependencia profesional de éste. A pesar de la gran cantidad de críticas que se han vertido en este sentido, el libro de texto sigue manteniendo la dirección y la hegemonía del proceso didáctico (Parcerisa, 1999). Esta problemática se ha definido en función a cuatro variables básicas: la relación costes/beneficios referido al tiempo empleado por el docente para la preparación de las clases y la atención directa al alumnado; la perspectiva económica de las editoriales; la oferta de libros cada vez más completos y puestos al día; y la demanda social de alumnos, padres y responsables de centros (Schug, Western & Enochs, 1997).

Ante esta situación la mayoría de los estudios sobre materiales curriculares se han centrado en los libros de texto, tal como se manifiesta en los trabajos de Kon (1995), Cantarero (1997) o Cintas (2000). Así, Cantarero (1997) destaca la complejidad de alcanzar una educación integral y un tratamiento didáctico globalizado de los contenidos a través de la aplicación del libro de texto, ya que el modelo didáctico predominante que inspira estos materiales conlleva a un diseño cerrado, alejado de los planteamientos constructivistas y significativos considerados en la reforma. De esta manera, Cintas (2000) considera la necesidad de que los libros de texto, independientemente de su presentación o estructura, susciten aprendizajes significativos,

Universidad de Huelva 2009

permitan diferentes ritmos de aprendizaje, estimulen diversas y positivas situaciones de aprendizaje, trabajen diferentes tipos de contenidos, fomenten el uso de variadas fuentes de información, motiven a los alumnos y estén abiertos a la iniciativa de los docentes.

No deja de ser interesante también el trabajo elaborado por el Colectivo Urdimbre (Moss y otros, 2000) donde expresan la necesidad de tener en cuenta a la hora de diseñar los libros de texto tanto referentes prácticos como teóricos, relacionados, esencialmente, con los objetivos y características de la programación que se haya elaborado para un caso concreto (curso, ciclo, área...), con los rasgos específicos de los alumnos a los que va dirigida esa programación (edad, expectativas, nivel cognitivo, motivación, conocimientos previos...) y de los profesores que dirijan el proceso de enseñanza-aprendizaje (nivel de formación profesional, metodología que emplean, grado de libertad profesional, carga académica, motivación, situación laboral). Así es básico tener en cuenta todos estos aspectos, en relación con el diseño del libro de texto escolar, para poder desarrollar un conocimiento crítico sobre los problemas de estos materiales curriculares y su aplicación en el aula.

Sin embargo, a pesar de la citada primacía del libro de texto, no se pueden obviar otros materiales curriculares, quizás no tan habituales dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje pero en ocasiones son de gran interés por las aportaciones e innovaciones que realizan en el plano didáctico, al no encontrarse ceñidos a las necesidades y problemáticas que imperan dentro de los circuitos comerciales de las grandes editoriales y que no están directamente relacionadas con aspectos didácticos o del medio educativo. En este caso encontramos gran cantidad de materiales de apoyo, guías o unidades didácticas diseñadas por profesores de primaria o secundaria, servicios didácticos de museos, departamentos universitarios u otros colectivos que responden a visiones propias del proceso educativo, muchos de los cuales han sido ya referidos y comentados en el tercer capítulo de este trabajo.

VI.2. LOS MATERIALES CURRICULARES PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

El interés del uso de los materiales curriculares en los procesos educativos se ve multiplicado en el caso concreto de las Ciencias Sociales, debido, fundamentalmente, a la importante capacidad de abstracción que requiere trabajar gran cantidad de conceptos relacionados con este área de conocimiento (cambio/permanencia, tiempo histórico/tiempo cronológico, multicausalidad...), por lo que parece importante el

Universidad de Huelva 2009

empleo de recursos apropiados, que faciliten el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la línea integral, compleja y crítica que estamos defendiendo a lo largo de nuestro trabajo.

Es amplio el debate sobre las ventajas e inconvenientes de la aplicación educativa de los materiales curriculares. En este sentido para el caso concreto de la enseñanza de la Historia, Ossanna, Bargellini y Laurino (1987) indican diversos puntos positivos que justifican el empleo de estos materiales, a los que contraponen algunos riesgos que son necesarios tener en cuenta para evitar caer en ellos y no perjudicar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cuadro VI.1).

CARACTERÍSTICAS DE LOS MATERIALES CURRICULARES	
VENTAJAS	• Vehículo para dinamización de la enseñanza, aportando una concepción dinámica de la Historia. • Incentivador del aprendizaje. • Fortalece el aprendizaje con sonidos, colores, formas, etc. • Facilita la asimilación de conocimientos. • Refuerza el contacto profesor/alumno. • Sustituye la simple memorización, desarrollando operaciones de análisis, relación, síntesis, generalización y abstracción a partir de elementos concretos. • Amplía el campo de experiencias de los estudiantes al enfrentarlo con elementos lejanos en el tiempo y/o el espacio. • Permite el conocimiento del trabajo de reconstrucción histórica. • Posibilita la fundamentación de conclusiones.
INCONVENIENTES	• Se presenta el material sin analizarlo. • Se presenta gran cantidad de materiales conjuntamente, produciendo dispersión, cansancio o dispersión. • Empleo de materiales no representativos o significativos. • No tener en cuanta la conveniencia u oportunidad para su uso. • Falta de evaluación real del aprendizaje. • Carecer de criterios selectivos y críticos.

Cuadro VI.1. Ventajas e inconvenientes del uso didáctico de los materiales curriculares (fuente Ossanna, Bargellini y Laurino, 1987)

También, Parra (1997), señala algunos de los grandes problemas que el uso masivo del libro de texto en el aula supone para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje deseable. Así, expone que los libros de texto, en general, dificultan la comprensión de la información (como consecuencia del código verbal

Universidad de Huelva 2009

empleado), priman la estructura lógica sobre la estructura psicológica del alumno, dificultan el aprendizaje significativo por su falta de conexión con los conocimientos y experiencias previas de los alumnos, frenan la actitud de búsqueda y de exploración del niño, evitan el relativismo y la conflictividad que son característicos de la construcción del conocimiento social, provocan un claro desequilibrio en el tratamiento de los diferentes contenidos, dificultan el tratamiento interdisciplinar de los contenidos y el desarrollo de los temas transversales y se ven afectados por la rápida obsolescencia de los contenidos culturales.

Sin embargo, de la misma forma que hemos comentado en el apartado precedente, también en el caso de las Ciencias Sociales, el uso de los libros de texto se mantiene como elemento clave y determinante de los procesos educativos, siendo en la mayoría de las ocasiones el único referente y material de trabajo para profesores y alumnos. Por ello, las perspectivas desde las que éstos se hayan diseñado son un componente altamente significativo tanto del propio proceso de enseñanza como del estado de desarrollo profesional de los docentes en activo, así como de los que aún se encuentran en formación inicial.

Con la reforma educativa plasmada en la LOGSE se estructuran teóricamente las aportaciones que debe hacer el libro de texto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, partiendo de la perspectiva de curricula abiertos . En este sentido, Rüsen (1997) estipula esencialmente cuatro criterios que distinguen un buen libro de texto de historia:

- Un formato claro y estructurado.
- Una estructura didáctica.
- Posibilitar la articulación directa con el alumno y sus características, condiciones y capacidades.
- Posibilitar el trabajo con la clase, desarrollando la argumentación, la crítica y el juicio.

De la misma forma, Prats Cuevas (1997b) considera como elementos relevantes para seleccionar un libro de texto, determinándolo como factor de calidad y de eficacia en la acción docente, los siguientes aspectos:

- Que expliciten sus finalidades didácticas.
- Que sean motivadores.
- Que traten correctamente la información.
- Que permitan estructurar la actividad de la clase.
- Que promuevan el crecimiento del conocimiento.
- Que permitan tratar aspectos metodológicos y técnicos.

Universidad de Huelva 2009

De esta manera, este autor afirma que el libro de texto ideal, así como los materiales curriculares en general, más adecuado es aquel que facilita el aprendizaje de habilidades intelectuales, el dominio de las técnicas usadas en las disciplinas y el planteamiento de prototipos que simulen la construcción del conocimiento de los distintos saberes, todo ello en una orientación educadora que relacione los contenidos académicos con los problemas y los elementos ligados a la realidad.

En esa línea, Marrón (1997) indica el interés del diseño de materiales curriculares de manera conjunta entre profesores y alumnos, destacando el valor de aquellos basados en los juegos de simulación como actividades relevantes para la educación formal. Según la autora, estos juegos de simulación pueden considerarse como laboratorios de experimentación de los hechos sociales y de la evolución histórica, de tal manera que motivan el proceso de enseñanza-aprendizaje, favorecen un aprendizaje activo y significativo, capacitan para la toma de decisiones, acercan determinados conceptos al nivel de comprensión de los alumnos, conectan la escuela con la vida real, desarrollan la sociabilidad, modifican la clásica relación profesor-alumno y favorecen un aprendizaje más duradero.

Con todo ello, diversas estudios, entre los que podemos citar las tesis de García Pérez (1999) y Merchán (2001), muestran la gran repercusión que los libros de texto tienen a la hora de la planificación didáctica de la práctica educativa. Por ello hemos considerado estos materiales como cruciales para el desarrollo profesional de los docentes, ya que se convierten claramente en vehículos privilegiados en la transmisión de concepciones y conocimientos dirigidos al profesorado, por lo que hemos de considerarlos como elementos objeto de análisis dentro del campo de actuación sobre el que desarrollamos nuestra investigación.

VI.3. MATERIALES CURRICULARES Y DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO.

Ya hemos visto, en el tercer capítulo, algunos de los materiales que, junto a los libros de texto, se han venido elaborando en la actualidad con el objetivo de imbricar el patrimonio en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, de una manera más o menos participativa, integral y crítica, en función a la perspectiva didáctica y patrimonial que haya predominado en su diseño.

Como dijimos, estos materiales didácticos de carácter patrimonial han sido diseñados fundamentalmente por los servicios educativos de los museos y gabinetes

Universidad de Huelva 2009

pedagógicos, destacando sobre todo, dentro del ámbito andaluz, los museos arqueológicos, mientras que el resto, artísticos, etnológicos o tecnológicos no han desarrollado un trabajo demasiado amplio en este sentido, aunque también hemos comentado ya algunos ejemplos.

Tampoco se pueden olvidar materiales, fundamentalmente unidades didácticas, que han sido elaborados por docentes en activo para potenciar el trabajo de contenidos patrimoniales directamente con sus alumnos y que cuentan con un valor especial al haber sido experimentados en el aula y para el aula, dirigidos a unos alumnos concretos y en un contexto educativo específico. Muchas de estas experiencias han sido publicadas y comentadas en la bibliografía especializada, gracias a lo cual hemos podido conocerlas, lo que también ha permitido que hiciéramos referencia a algunas de ellas en el tercer capítulo ya referido.

En la gran mayoría de estos materiales didácticos, la imagen se configura como el elemento clave del proceso de enseñanza, que sin duda sustituye a la pieza original, contando con una menor relevancia, aunque sigue siendo considerable, en aquellos materiales que se han diseñado como orientadores de exposiciones o visitas a hitos patrimoniales, en los que los elementos originales se encuentran presentes durante el recorrido. Sin embargo, considerando la importancia de la presencia de imágenes en los materiales curriculares para el trabajo con los alumnos, hay que ser muy conscientes del uso que se hace de ellas. Hay abundantes casos en los que las imágenes aparecen como meras ilustraciones, a veces como explicación o ejemplificación del texto que acompaña y en otras ocasiones ni si quiera encontramos esta relación, presentándose como simples elementos decorativos que hacen más agradable la presentación de las publicaciones. Sin embargo hay que decir que esta situación está siendo corregida en cada vez más ocasiones, convirtiéndose las ilustraciones en una parte activa y relevante de los diseños de estos materiales.

Por otro lado, es necesario mencionar que, en la mayoría de los materiales curriculares (especialmente en los libros de texto) el trabajo con referentes patrimoniales de carácter histórico-artístico se concreta fundamentalmente en aquellos bloques de contenidos correspondientes a la Historia Antigua (Hernàndez Cardona, 1997) , siendo cada vez menos abundantes a medida que nos acercamos al presente, aspecto que indica una clara visión de la determinación de los referentes patrimoniales en función a criterios de antigüedad.

Desde nuestra perspectiva, consideramos que el desarrollo didáctico deseable en relación con la enseñanza del patrimonio debe partir del diseño y puesta en práctica de unidades didácticas de carácter investigativo, en las que a través de estrategias en las

Universidad de Huelva 2009

que el alumnado participe directamente en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, se fomentan actitudes socialmente comprometidas y se integra el patrimonio no sólo como recurso educativo sino también como un contenido propio de las Ciencias Sociales, estableciendo objetivos directamente relacionados con el ámbito patrimonial junto al resto de fines que deben perseguirse dentro del marco educativo. Para el diseño de estas unidades didácticas podemos contar con todos los materiales curriculares que se han elaborado por las distintas instituciones, que pueden actuar como apoyo, guía y complemento de la labor docente, configurándose así la función del profesor como un coordinador y dinamizador que articula el proceso de enseñanza-aprendizaje, determinando el uso de los diversos materiales curriculares relevantes en cada caso y el papel activo y participativo de los alumnos.

Con todo ello, si el propio patrimonio, en la mayoría de los casos, supone un componente motivador para los alumnos, el empleo en el ámbito educativo de materiales curriculares de carácter investigativo en la línea de lo que hemos expuesto más arriba, puede favorecer el aprendizaje de gran cantidad de contenidos sociohistóricos, así como otros muchos relevantes para la educación correspondientes a otras áreas de conocimiento, que por su abstracción, complejidad y dificultad de interpretación conllevan grandes obstáculos didácticos.

Así, coincidimos con Ruiz y Ruiz (1999) al considerar que las unidades didácticas de índole patrimonial son instrumentos que permiten el desarrollo del curriculum en torno a centros de interés próximos a la experiencia del alumnado proporcionando, al mismo tiempo que el desarrollo de los contenidos científicos propios del área de Ciencias Sociales y relevantes para su enseñanza, una motivación imprescindible para un aprendizaje en el que los alumnos se sientan implicados y protagonistas.

VI.4. CRITERIOS PARA EL ANÁLISIS DE LOS MATERIALES CURRICULARES.

Tal como se ha expuesto con anterioridad, los materiales curriculares, y debido a su uso mayoritario especialmente los libros de texto, son en su conjunto uno de los elementos clave dentro del desarrollo profesional de los docentes y cómo tal, el conocimiento de éstos es una parte básica de su formación inicial, por lo que consideramos necesario su análisis como una de las fuentes de su conocimiento, al igual que los diseños curriculares elaborados por las administraciones educativas.

Universidad de Huelva 2009

Debido a la gran diversidad y complejidad de los materiales curriculares existentes, uno de los primeros problemas que encontramos en el momento de comenzar a planificar su estudio, surge a la hora de determinar un criterio de clasificación y análisis funcional y coherente con el diseño de nuestra investigación. Tradicionalmente, los materiales se han clasificado en función a las áreas o disciplinas, no teniendo en cuenta la posibilidad de realizar investigaciones desde una perspectiva integradora.

Cabero (1990), plantea unos criterios generales a modo de taxonomía desde los que parte para la clasificación de los materiales, en función a los sentidos (auditivos, visuales y audiovisuales); el grado de abstracción; el lenguaje y los códigos usados; la relación material/docente; a la complejidad tecnológica; al sistema de catalogación dentro del centro escolar; o a las funciones didácticas que pueda cumplir. Por su parte, Zabala (1990) establece otra clasificación, en base a los niveles de concreción respecto al modelo curricular oficial; a la intencionalidad o función del material; a la tipología de contenidos; y al medio de comunicación o soporte.

Es interesante la clasificación de materiales curriculares, que elabora García Ruiz (1993), para la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales, en la que integra criterios tanto de soporte del material como de las disciplinas de las que éste parte, incluyendo de forma explícita y dando gran relevancia a los materiales de carácter patrimonial, considerándolos como facilitadores del aprendizaje, al poderse concretar físicamente a través de ellos contenidos socio-culturales e históricos que implican una gran abstracción. Esta clasificación de materiales curriculares consta de doce grupos, configurados de la siguiente forma: bibliográficos (libros de texto, unidades didácticas, diccionarios, atlas, temas locales, biografías...), audiovisuales (películas, canciones, música, fotografías, carteles...), cartográficos (mapas y planos topográficos, físicos, políticos, temáticos, turísticos...), informáticos (programas educativos, de ejercicios de juegos, estadísticos, de diseño...), medios de comunicación (prensa, radio, televisión, internet...), instrumentales (brújulas, termómetros, lupas, prismáticos...) , documentales (archivos, hemerotecas...), arqueológicos (yacimientos, museos, exposiciones...), histórico-artísticos (edificios, monumentos, obras de arte...), antropológicos (costumbres, tradiciones, fiestas, testimonios orales), medioambientales (colecciones de minerales, albums botánicos, herbarios...) y otros materiales.

Sin embargo estas clasificaciones pueden llegar a ser en unas ocasiones demasiado complejas y en otras muy simplistas, pudiéndose producir la superposición de diversos aspectos en más de una clasificación, de tal forma que se nos presentan, en todo caso, como poco funcionales. La importancia que le otorgamos en este trabajo al diseño y planificación de los materiales, para el análisis de las concepciones que

Universidad de Huelva 2009

subyacen en ellos, nos hace pensar en una clasificación basada en las características propias y diferenciadoras de los ámbitos desde los que parten estos materiales. Por un lado los mismos docentes, por otro la empresa privada y finalmente las instituciones públicas. Si es cierto que el primer grupo, los docentes, pueden elaborar materiales dentro de los otros ámbitos, el diseño de estos materiales ha de responder primordialmente a los condicionantes impuestos por las instituciones o empresas para los que se hace, por lo que priman las características de éstas sobre las de los propios docentes:

a) Materiales diseñados por profesores, de forma individual o colectiva. Son los más próximos a la práctica educativa y atienden de forma más directa y efectiva a los problemas del aula.

b) Diseñados por instituciones privadas, especialmente editoriales. Atienden básicamente a intereses comerciales que en gran medida responden a la demanda de un amplio sector del profesorado y constituyen la gran mayoría de los materiales empleados por los docentes en su labor profesional. En este apartado se incluirían también, aunque suponen una minoría dentro de este grupo en lo que respecta a la cantidad existente y a su uso en las aulas, aquellos materiales diseñados por O.N.G., asociaciones o empresas diversas. En este caso, como en el anterior, aunque existen ejemplos de materiales muy vinculados a los aspectos patrimoniales, en su gran mayoría se diseñan desde la visión general de las Ciencias Sociales o del Conocimiento del Medio, pudiéndose trabajar el patrimonio como otro componente más de estas disciplinas.

c) Diseñados por instituciones públicas. Nos referimos en este caso a los programas elaborados por las administraciones educativas, así como a los materiales realizados por departamentos específicos de este tipo instituciones o gabinetes pedagógicos de centros de interpretación del patrimonio. Es en este punto donde encontramos una mayor cantidad de ejemplificaciones directamente relacionadas con el tratamiento patrimonial, especialmente desde el ámbito de los museos.

Para llevar a cabo la presente investigación, en función a esta clasificación, hemos solicitado a los alumnos de segundo curso de la titulación de Maestro de Educación Primaria y del Curso de Adaptación Pedagógica que durante su periodo de

Universidad de Huelva 2009

prácticas formativas contestasen un cuestionario en relación con los diferentes tipos de materiales curriculares que emplearon en este periodo, así como que realizaran una descripción de ellos y de su uso en el aula.

En el caso de los maestros en formación, el resultado de este cuestionario ha indicado que el 97'9 % de la muestra indicó el uso del libro de texto como único material curricular empleado en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje del área de Ciencias Sociales dentro del aula. Sólo el 2'1 % restante hizo constancia del empleo de otros materiales de carácter alternativo o cuadernillos de apoyo para completar la enseñanza de los contenidos sociohistóricos. Por ello podemos decir que prácticamente la totalidad de los futuros docentes de Educación Primaria incluidos en la muestra durante la realización de las prácticas de enseñanza empleo de forma exclusiva como material de trabajo el libro de texto. Situación muy similar encontramos en el caso de los docentes de Educación Secundaria en formación inicial, que contaron también durante sus prácticas con el empleo exclusivo de libros de texto como materiales de trabajo, aunque en esta ocasión es mucho más común la disponibilidad de más de una editorial, sino para los alumnos (que por motivos económicos cuentan con un mismo libro de texto) sí por parte de los profesores, para la consulta, diseño y preparación de las clases en los seminarios.

A la vista de los resultados proporcionados por este cuestionario, vamos a centrarnos, de forma exclusiva, para nuestra investigación en el segundo ámbito de estudio que propusimos con anterioridad, los materiales elaborados por instituciones privadas, concretamente los libros de texto que trabajan el ámbito de Ciencias Sociales, es decir, los de *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural* en Educación Primaria y los de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, en Educación Secundaria Obligatoria.

Así, con los datos obtenidos hemos realizado una selección de los materiales en función a su uso mayoritario, según ha indicado la muestra. Respecto a las editoriales que se han empleado en las aulas de Educación Primaria destaca el uso de la editorial Santillana, seguida muy de cerca por Anaya, sobresaliendo también S.M., Vicens Vives y Edelvives, siendo el resto de uso poco significativo en la muestra (cuadro VI.2). Mientras que en el caso de Educación Secundaria Obligatoria, las editoriales de uso más común en la muestra son Akal-Ínsula Barataria, Vicens Vives, Casals y McGraw Hill.

Universidad de Huelva 2009

MATERIALES DE USO HABITUAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA	
EDITORIAL	% DE USO
Grazalema-Santillana	22'4 %
Anaya	21'3 %
S.M.	18'1 %
Vicens Vives	13'8 %
Edelvives	11'7 %
Everest	3'2 %
Guadiel	2'1 %
Magisterio-Casals	2'1 %
Octaedro	1'1 %
Otros materiales	2'1 %
NS/NC	2'1 %

Cuadro VI.2. Editoriales correspondientes a los materiales curriculares empleados por los maestros en formación inicial durante sus prácticas de enseñanza.

En función a estos datos obtenidos a través de los cuestionarios, seleccionamos como materiales de análisis, para el caso de Educación Primaria los libros de texto del área de *Conocimiento del Medio* de las editoriales Grazalema-Santillana, Anaya y S.M., que suponen el 61'8 % del total de materiales curriculares empleados, según indicó la muestra. De la misma forma, para Educación Secundaria Obligatoria, los empleados son los de Ciencias Sociales, Geografía e Historia realizados por las editoriales Akal-Ínsula Barataria, Vicens Vives y Casals, aunque en esta ocasión no determinamos los porcentajes de uso, ya que exclusivamente se corresponden con los usados en los cuatro centros donde los alumnos en formación realizaron sus prácticas.

El análisis se desarrolla sobre cada uno de los libros de texto de todas las editoriales seleccionadas, es decir 18 materiales para Educación Primaria (seis por editorial, uno por curso)[1] y 12 para Educación Secundaria (cuatro por editorial, también uno por curso) Sobre cada uno de los libros de texto que son objeto de estudio aplicamos la parrilla de análisis ya expuesta en el capítulo cuarto, atendiendo a las características que estos materiales presentan respecto a los objetivos que pretenden conseguir, los contenidos que trabajan, las actividades que proponen, el modelo metodológico en el que se inspiran y que propugnan y los criterios evaluativos que presentan.

[1] En el caso de los libros de texto de Educación Primaria, el análisis se complementa con algunos otros materiales que acompañan estos a materiales, como sucede con la colección Grazalema-Santillana, en la que cada libro de texto cuenta con un cuaderno de trabajo personal para los alumnos.

Universidad de Huelva 2009

Respecto a los criterios que empleamos para el análisis de los libros de texto ya seleccionados encontramos diversas aportaciones en la bibliografía especializada, que usamos como referentes para el desarrollo de la investigación. Así, Rüsen (1997) considera que a la hora de analizar un libro de texto es necesario tener en cuanta varias características: la presentación de los *materiales históricos* (imágenes, mapas y croquis y textos), la consideración de la *pluridimensionalidad* de las experiencias históricas (economía, sociedad, política, cultura..., en relación con las perspectivas sincrónica y diacrónica) y de la *pluriperspectividad* respecto a la percepción de un mismo hecho por parte de diferentes grupos sociales. De esta forma, en estos materiales es fundamental facilitar y trabajar la interpretación histórica, debiéndose corresponder, según plantea Rüsen, con los estándares de la ciencia histórica, ejercitándose las capacidades metodológicas de forma que se ilustre el carácter procesual y la perspectividad de la historia.

Valls (1998), realiza una propuesta de criterios para el análisis y valoración de los libros de texto de historia, entre los que considera como claves los siguientes aspectos: grado de correspondencia entre las características básicas conocimiento historiográfico y el conocimiento escolar propuesto, función asignada a la historia enseñada en relación con el alumno, modelo didáctico priorizado y consecuencias de la opción tomada y legibilidad y estructuración, a lo que habría que sumar, desde una perspectiva más amplia, la aportación de los manuales a la reconstrucción de la historia disciplinar, las preferencias del profesorado sobre los diferentes tipos de manuales y la eficacia de la historia enseñada en relación con otros factores sociales influyentes (internos y externos al proceso educativo).

Por su parte, Parcerisa (1999) estipula una serie de fases de trabajo que considera necesarios para la planificación de un análisis riguroso de materiales curriculares, en la que establece cinco ámbitos desde los que partir para este tipo de investigaciones:

- Ámbito descriptivo, para determinar las características básicas del material objeto de análisis (función, componentes, organización de contenidos, tipo de material, lengua empleada y organización didáctica).
- Ámbito de análisis en función de las intenciones educativas reflejadas en el material, a partir del estudio de los objetivos, contenidos, actividades, evaluación, y presencia de temas transversales.

Universidad de Huelva 2009

- Ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje, pudiéndose establecer tres tipos: materiales informativos o de consulta, con propuesta de actividades y específicos de lectura.
- Ámbito de análisis en función de la atención a la diversidad del alumnado, tanto en la propuesta de actividades como en la evaluación.
- Ámbito de análisis en función de los aspectos formales (diseño y maquetación, distribución de apartados, presencia de bibliografía, documentación anexa, precio, ilustraciones...).

Con todo ello, teniendo en cuenta estas consideraciones, en el siguiente apartado, el propiamente analítico, vamos a centrarnos en los aspectos más directamente relacionados con la caracterización epistemológica y didáctica del conocimiento del hecho patrimonial y su enseñanza-aprendizaje manifestado en estos materiales, en relación con el estado de desarrollo profesional de los profesores en formación inicial, objeto central de trabajo en esta investigación.

De esta manera hemos elaborado una parrilla de observación, que ya presentamos en el cuarto capítulo, a modo de instrumento analítico, con el objetivo de facilitar la toma de datos relevantes para la investigación a partir de los materiales seleccionados para su estudio. La ficha de toma de datos está fundamentada en la citada hipótesis de desarrollo profesional, determinándose como items cada una de las características de los diferentes niveles evolutivos estipulados, de manera que finalmente pueda llegar a considerarse el estado de desarrollo que puede propiciar cada uno de los materiales que se han analizado.

VI.5. EL PATRIMONIO EN LOS LIBROS DE TEXTO.

A través de las parrillas de observación que ya hemos descrito, vamos a caracterizar el tratamiento didáctico que reciben los contenidos de carácter patrimonial en los diferentes libros de texto que se han seleccionado para cada uno de los niveles educativos objeto del estudio. Todo el análisis tiene como fundamento y marco de referencia la hipótesis de progresión del conocimiento didáctico del contenido y, especialmente, el tercer nivel de ésta, que hemos definido como estado deseable en relación con el desarrollo de una didáctica del patrimonio.

Universidad de Huelva 2009

VI.5.1. Libros de texto de Educación Primaria.

El primer bloque del estudio desarrollado en este capítulo se centra en los libros de texto de mayor uso para la enseñanza del área de *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural* en Educación Primaria. Ya hemos indicado las editoriales que se corresponden con estos materiales, según los datos proporcionados por la muestra informativa que hemos tomado. Así, siguiendo este criterio de selección vamos a centrar el análisis en los libros de texto diseñados por las tres editoriales que más se han empleado durante la fase práctica de los futuros docentes de este nivel educativo: Grazalema-Santillana, Anaya y SM.

- **Editorial Grazalema Santillana.**

Esta editorial cuenta, como hemos visto, con el mayor índice de representatividad dentro del muestreo que hemos realizado, un 22'4 %. Así, podemos afirmar que estos materiales son los preferidos por el profesorado para trabajar el área de Conocimiento del Medio, y por lo tanto los contenidos de Ciencias Sociales, según nos ha indicado la muestra.

Cada curso cuenta con un libro de texto, al que se acompaña un cuaderno de trabajo donde los alumnos deben desarrollar diferentes contenidos de los expuestos en los libros (cuadro VI.3). A través de la perspectiva dominante que se manifiesta en todos estos materiales vamos a caracterizar qué visión del patrimonio y de su enseñanza-aprendizaje predomina y se transmite a través de ellos.

Partiendo del estudio de todos estos materiales publicados por Grazalema-Santillana, podemos determinar que existen claras diferencias entre los libros elaborados para cada uno de los tres ciclos.

En el primer ciclo, predomina claramente una perspectiva de carácter excepcionalista, monumentalista e histórica, representándose todos los tipos de manifestaciones patrimoniales aunque sin interrelación entre ellas, excepto en el segundo curso, donde se obvia la presencia del patrimonio tecnológico y se destacan fundamentalmente tradiciones como la Navidad o la gastronomía. En este primer ciclo, la presencia del patrimonio es totalmente anecdótica, representándose diferentes ilustraciones sin conexiones claras con el resto del texto o con el propio diseño del material, y con escasa participación real y práctica en las actividades propuestas (como

Universidad de Huelva 2009

sucede en el caso de Venecia, la torre Eiffel, las pirámides de Gizeh o la Estatua de la Libertad, entre otros), incluso, en muchas ocasiones, sin explicaciones de la misma ilustración que no justifican su aparición en el material. Junto a ello, los contenidos de carácter patrimonial que se trabajan son exclusivamente informaciones, datos, hechos o conceptos (siempre muy básicos, centrados en el reconocimiento de un castillo, una mezquita, un museo u objetos antiguos, entre otros), sin presencia alguna de procedimientos o actitudes relacionados con ellos. Con todo esto, la finalidad que se persigue en estos materiales, en relación con la enseñanza del patrimonio, es de tipo cultural, sin que se den menciones específicas a la conservación del patrimonio ni a la necesidad de actuar en este sentido.

MATERIALES ANALIZADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA (1): Editorial Grazalema-Santillana	
CURSO	DENOMINACIÓN DEL MATERIAL
1	Alzu, J.L. y Malagón, M. (1998) *Conocimiento del Medio. El libro de las preguntas*. Madrid.
	Alzu, J.L. y Malagón, M. (1998) *Conocimiento del Medio. Cuaderno del explorador*. Madrid.
2	Alzu, J.L. y otros (2000) *Conocimiento del Medio. El libro de las preguntas*. Madrid.
	Alzu, J.L. y Malagón, M. (2000) *Conocimiento del Medio. Cuaderno del explorador*. Madrid.
3	Cerezo, J.M. y otros (2000) *Conocimiento del Medio. El libro de las preguntas*. Madrid.
	Perales, A. (2000) *Conocimiento del Medio. Cuaderno del explorador*. Madrid.
4	Espino, O. y otros (1999) *Conocimiento del Medio. El libro de las preguntas*. Madrid.
5	Grence, T. y otros (2001) *Conocimiento del Medio. El libro de las preguntas*. Madrid.
	Grence, T., Perales, M.A. y Zarzuelo, L. (2001) *Conocimiento del Medio. Cuaderno del explorador*. Madrid.
6	Espino, O. y otros (2001) *Conocimiento del Medio. El libro de las preguntas*. Madrid.
	Aparicio, I. (2001) Conocimiento del Medio. Cuaderno del explorador. Madrid.

Cuadro VI.3. Materiales curriculares analizados de la editorial Grazalema-Santillana.

En el segundo ciclo, encontramos unas perspectivas, en general, bastante diferentes y más evolucionadas que en el ciclo anterior. La perspectiva dominante del hecho patrimonial muestra criterios monumentalistas, históricos y simbólico-identitarios, éste último centrado en los referentes etnológicos. Es destacable la falta de

Universidad de Huelva 2009

menciones a componentes del patrimonio natural, siendo las más habituales los aspectos referidos al patrimonio histórico, artístico y tecnológico. Sólo en el libro de texto de tercer curso hay referencias al patrimonio etnológico en relación con tradiciones relativas a la gastronomía típica, a la artesanía o a las formas de vida de otras sociedades diferentes a la nuestra, estableciéndose el criterio simbólico-identitario como factor de determinación del hecho patrimonial, en este caso. Por otro lado, siguen predominando referentes patrimoniales más comunes como iglesias (San Martín de Fromista), las Pirámides de Gizeh o diverso material arqueológico (puntas de lanza, cuchillos de sílex, etc.). Junto a ello, encontramos referencias a diversas herramientas para la producción de alimentos tanto del pasado como del presente (piezas arqueológicas como molinos, hoces, hachas... hasta las fábricas actuales), en el libro de tercer curso y en el de cuarto, gran cantidad de objetos arqueológicos y tecnológicos (desde la invención de la rueda hasta diferentes máquinas) en relación con los medios de transporte.

Respecto a la enseñanza-aprendizaje del patrimonio hay que destacar en ambos cursos el alto nivel de integración dentro del diseño de los materiales, apareciendo contenidos de carácter patrimonial en diversas unidades didácticas de los libros, desde una perspectiva interdisciplinar, sobre todo entendiéndose como una fuente para el estudio de otros contenidos sociales y naturales. El diseño de ambos materiales cuenta con un centro de interés que engloba la mayor parte del desarrollo de las diferentes unidades. En tercer curso todo gira en torno a la alimentación y en cuarto sobre los medios de transporte, a partir de los cuales la mayoría de los contenidos encuentran el nexo de unión para proporcionar significado a la propuesta didáctica, entre ellos los de carácter patrimonial. A pesar de esta visión, didácticamente más innovadora y deseable, se mantiene una perspectiva disciplinar en la estructura general del diseño, en varios bloques (Ciencias Naturales, Física, Ciencias Sociales –espacio y tiempo-), teniendo la mayor implicación patrimonial en el último bloque, donde se abordan los aspectos temporales, a partir de los centros de interés ya comentados, trabajándose los cambios y las permanencias producidas a través de la evolución histórica, desde una visión cronológica. Sin embargo, hay que decir que en gran parte, las imágenes que hacen referencia a aspectos patrimoniales aparecen en el material como meras ilustraciones que no establecen relaciones directas con el texto ni con las actividades que se proponen.

Todo ello indica el trabajo de los tres tipos de contenidos, aunque predominan conceptos y procedimientos, siendo secundario el desarrollo de los valores y actitudes aunque no se obvian completamente como en el caso anterior, abordándose puntualmente el fomento del respeto a las tradiciones culturales de otras sociedades. Sin

Universidad de Huelva 2009

embargo, la finalidad de esta enseñanza de los contenidos patrimoniales sigue siendo eminentemente de carácter cultural, sin existir referencias específicas a los problemas de conservación de los bienes patrimoniales.

Finalmente, en el tercer ciclo de Educación Primaria, los materiales elaborados por esta editorial cuentan, para la determinación del hecho patrimonial, con criterios fundamentados en aspectos excepcionalistas, monumentalistas, estéticos e históricos. Así, respecto a los diferentes tipos de manifestaciones patrimoniales, en estos materiales se presentan todas las posibles manifestaciones, aunque en el libro de quinto curso, no se aporten referencias características del patrimonio tecnológico. Sin embargo, en el libro de sexto aparecen todas, incluso es el único caso donde hay mención explícita al patrimonio histórico de carácter documental, aunque la inclusión de todos estas manifestaciones patrimoniales no se hace desde una perspectiva integral u holística, sino de una forma desintegrada e inconexa a lo largo de las diferentes unidades didácticas que se presentan en los materiales.

Podemos citar, a modo de ejemplos las referencias a los cascos antiguos de ciudades andaluzas (Cádiz), las viviendas tradicionales, tradiciones culturales (fiestas, romerías...), análisis de zonas naturales protegidas, elementos arqueológicos (fundamentalmente herramientas) y artísticos (básicamente escultura y arquitectura) para el estudio de la Prehistoria, Protohistoria, romanización, Edad Media, Moderna y Contemporánea, destacando en los últimos periodos la presentación de catedrales e iglesias (San Pedro del Vaticano), urbanismo, referentes tecnológicos (Torre Eiffel y evolución de objetos cotidianos)

El patrimonio aparece vinculado de una forma significativa a la gran mayoría de las unidades didácticas de estos libros de texto, integrándose, al igual que en el ciclo anterior, como una fuente de información para trabajar gran cantidad de otros contenidos sociales, culturales o naturales. De igual forma, en el material de sexto, se presentan diversos juegos de simulación sociohistóricos de base patrimonial que actúan como dinamizadores y actividades de síntesis de las diferentes unidades didácticas. Para ello, se trabajan los tres tipos de contenidos de enseñanza, aunque destacan especialmente los conceptuales y procedimentales. También destaca en ambos cursos el último bloque de trabajo, que se centra en el ámbito histórico, estructurándose como continuación un curso del otro, ordenándose de forma cronológica y en el que destacan los elementos patrimoniales desde una perspectiva procedimental, para el análisis del propio hito patrimonial, así como recurso para la elaboración de frisos o ejes cronológicos o el acercamiento al conocimiento de las diferentes culturas de nuestro pasado.

Universidad de Huelva 2009

En lo que respecta a las metas para la enseñanza del patrimonio, destaca la finalidad cultural en el caso del material de quinto curso, con diversas actividades que pueden indicar una tendencia práctica (elaboración de itinerarios turísticos o de visitas, por ejemplo). Sin embargo en el material de sexto curso hay referencias que indican más claramente una tendencia crítica en la enseñanza, procurando la reflexión profunda y la intervención en diferentes aspectos de la vida cotidiana, entre otros en relación con los propios problemas de conservación del patrimonio y las posibilidades de actuar de forma positiva en la mejora y protección de estos bienes culturales.

En resumen con el conocimiento expresado sobre el hecho patrimonial, comprobamos (cuadro VI.4) la escasa presencia de criterios simbólico-identitarios para su determinación de los elementos socioculturales como referentes patrimoniales, siendo mayoritariamente las perspectivas monumentalistas e históricas las que predominan en este sentido. Por otro lado, no encontramos presencia de una visión holística del patrimonio que integre todas las manifestaciones patrimoniales, sin embargo sí es cierto que en varios materiales, se presentan todos los tipos o, en el peor de los casos sólo se obvia uno de ellos. Todo esto indica un cierto nivel evolutivo de la concepción de patrimonio que, si bien no llega al nivel que hemos establecido como deseable, se encuentra próximo.

Por lo que respecta a los aspectos referidos al conocimiento sobre la enseñanza-aprendizaje del patrimonio se muestra una tendencia de carácter más tradicional en el primer ciclo evolucionando bastante más en el segundo, con visiones más interdisciplinares, integradoras y participativas, siendo este hecho más significativo en el tercer ciclo, aunque siempre se mantiene una visión disciplinar en la estructura de base de los materiales, respecto a la concepción de los ámbitos de trabajo. Finalmente, sólo en el tercer ciclo, y de forma clara en sexto curso, aparece la tendencia crítica en la finalidad de la enseñanza de los componentes patrimoniales, acompañada de propuestas que fomenten las actitudes activas e intervencionistas en relación con la conservación del patrimonio.

Universidad de Huelva 2009

ANÁLISIS DEL MATERIAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA (1): **Editorial Grazalema-Santillana.**			
CURSO	CATEGORÍA I	CATEGORÍA II	CATEGORÍA III
1	Perspectivas monumentalista e histórica. Se representan todos los tipos de manifestaciones patrimoniales aunque sin interrelación entre ellas.	El patrimonio aparece integrado de forma anecdótica. Trabajo de contenidos conceptuales.	Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. Menciones anecdóticas a los problemas de conservación del patrimonio.
2	Perspectivas excepcionalista y monumentalista. Se presentan todas las manifestaciones patrimoniales excepto el patrimonio tecnológico.	El patrimonio aparece integrado de forma anecdótica. Trabajo de contenidos conceptuales.	Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. Menciones anecdóticas a los problemas de conservación del patrimonio.
3	Perspectivas monumentalista, histórica y simbólico-identitaria. Se presentan todas las manifestaciones patrimoniales excepto el patrimonio natural.	Amplia integración del patrimonio en el diseño del material. Carácter interdisciplinar. Se abarcan los tres tipos de contenidos, aunque en general no de forma integrada.	Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. No hay menciones específicas a la conservación del patrimonio.
4	Perspectivas monumentalistas e históricas. El material se centra en manifestaciones de carácter histórico, artístico y tecnológico.	Amplia integración del patrimonio en el diseño del material. Carácter interdisciplinar. Consideración como fuente para análisis sociohistórico y natural. Centrado en el trabajo de conceptos y procedimientos.	Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. No hay menciones específicas a la conservación del patrimonio.
5	Perspectivas excepcionalista, monumentalista, estética e histórica. Hay referencias a todas las manifestaciones patrimoniales excepto el patrimonio tecnológico	El patrimonio aparece vinculado a la gran mayoría de las unidades didácticas del material, de una forma significativa. Consideración como fuente para análisis sociohistórico y natural. Los contenidos se trabajan desde los tres ámbitos aunque la presencia de los actitudinales es escasa.	Predominio de finalidad cultural, con abundantes referencias de tendencia práctica. Consciencia de la necesidad de conservar el patrimonio. Algunas actividades potencian actitudes de intervención activa respecto a la conservación del patrimonio.
6	Perspectivas excepcionalista, monumentalista, estética e histórica. Se presentan todas las manifestaciones patrimoniales, incluida la documental, pero no desde una visión holística.	El patrimonio aparece vinculado a la gran mayoría de las unidades didácticas del material, de una forma significativa. Consideración como fuente para análisis sociohistórico y natural. Se programan varios juegos de simulación sociohistóricos de vinculación patrimonial. Se trabajan de forma relevante los tres tipos de contenidos.	Finalidades culturales y prácticas, pero hay un gran componente de tendencia crítica en muchas de las actividades. Se potencia claramente la intervención activa en relación con la conservación del patrimonio.

Cuadro VI.4. Concepciones transmitidas por los materiales curriculares. Editorial Grazalema-Santillana. Elaboración propia.

Universidad de Huelva 2009

- **Editorial Anaya.**

La editorial Anaya es la segunda más usada en las aulas según nos ha indicado la muestra, con una representatividad del 21'3 %, por lo que también nos ha parecido relevante su inclusión en la presente investigación. Parece evidente la distribución del trabajo en función a los diferentes ciclos educativos, ya que los materiales correspondientes a cada uno de ellos han sido elaborados por los mismos autores, siendo diferentes para cada ciclo, hecho que ha podido dar lugar a diferencias en el diseño, en los criterios de elaboración y en las propuestas de trabajo para los alumnos en los diversos ciclos, según analizamos a continuación (Cuadro VI.5).

MATERIALES ANALIZADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA (2): Editorial Anaya	
CURSO	DENOMINACIÓN DEL MATERIAL
1	Fuentes, M.I. y Vázquez, L. (2000) *Conocimiento del Medio. Andalucía. Poquito a poco.* Madrid.
2	Fuentes, M.I. y Vázquez, L. (2000) *Conocimiento del Medio. Andalucía. Poquito a poco.* Madrid.
3	Varela, A. y otros (2001) *Conocimiento del Medio. Andalucía.* Madrid.
4	Varela, A. y otros (2001) *Conocimiento del Medio. Andalucía.* Madrid.
5	Hernández, M.C. y Visquert, J.J. (2001) *Conocimiento del Medio. Andalucía. Serie sol y luna.* Madrid.
6	Hernández, M.C. y Visquert, J.J. (2001) *Conocimiento del Medio. Andalucía. Serie sol y luna.* Bilbao.

Cuadro VI.5. Materiales curriculares analizados de la editorial Anaya.

En el primer ciclo de Educación Primaria, los materiales publicados por esta editorial otorgan muy poca presencia a los referentes patrimoniales, sólo pueden entenderse desde la visión de una didáctica del patrimonio aspectos relacionados con tradiciones culturales como la Navidad o el desarrollo de determinadas actividades económicas como la producción de vino y aceite. También aparecen algunas referencias a la figura del museo como institución o la presencia de algunas ilustraciones de iglesias, castillos u otros edificios antiguos, habitualmente de carácter monumental, con la intención de establecer comparaciones entre lo antiguo y lo nuevo, trabajando los conceptos de cambio y permanenecia, aunque todo ello tiene un componente anecdótico muy relevante que nos hace verlo desde una perspectiva muy pobre en relación con la hipótesis de progresión referida con anterioridad y con la visión de didáctica del patrimonio que venimos defendiendo en este trabajo.

Universidad de Huelva 2009

En estos materiales del primer ciclo, el hecho patrimonial se define desde criterios monumentales e históricos, contando como manifestación básica con los referentes etnológicos, con una clara concepción anecdótica de la enseñanza del patrimonio (a pesar de que en el material de primer curso pueda ponerse en duda el interés educativo del patrimonio), centrada en contenidos conceptuales y procedimentales, obviando absolutamente los actitudinales, y tendiendo, en el mejor de los casos, a una finalidad eminetemente cultural, sin ningún tipo de mención a los problemas de conservación del patrimonio.

En lo que respecta al segundo ciclo, la editorial Anaya muestra una concepción de los elementos patrimoniales en función a criterios excepcionalistas, monumentalistas, estéticos e históricos, aunque sólo coinciden en los materiales de tercero y cuarto la visión monumentalista. En el caso de las manifestaciones patrimoniales que aparecen reflejadas en estos materiales, en el libro de texto dirigido a tercer curso se obvian los aspectos tecnológicos del patrimonio, haciéndose más incidencia en el patrimonio natural (especialmente referencias a los parques naturales) y etnológico (sobre todo la artesanía y otras consideraciones tradicionales). Sin embargo, para cuarto curso, en el libro se representan todos los tipos de patrimonio, aunque sin una visión integrada de manera holística. Así, se trabajan aspectos relacionados con parques naturales, instrumentos tecnológicos antiguos en comparación con los actuales (noria, molino, imprenta...), fiestas típicas andaluzas (Carnaval, Semana Santa, Feria de Abril, Cruces de Mayo, romerías), gastronomía, grandes monumentos (Alhambra o Mezquita de Córdoba), así como otros elementos histórico-artísticos entendidos como fuentes para el conocimiento social, especialmente de carácter histórico.

A pesar de este tratamiento, predomina una visión anecdótica en la inclusión de los referentes patrimoniales en el diseño de estos materiales, apareciendo en la mayoría de los casos a través de ilustraciones poco relacionadas con el texto que acompaña, sin más valor que el decorativo, o simplemente como ejemplos, exceptuando las ocasiones en la que se presenta como fuente para trabajar otros contenidos históricos más complejos según indicamos en el párrafo anterior. Sin embargo, sí parece que se plantea el trabajo de los tres tipos de contenidos, predominando sobre todo las informaciones y datos sobre procedimientos y actitudes. Es por ello que se mantiene una mayor tendencia a propiciar una finalidad de la enseñanza de carácter cultural, sin que se realice ninguna mención a los problemas y necesidades de conservación del patrimonio.

Ya en el tercer ciclo, en quinto curso la perspectiva patrimonial se encuentra muy centrada en criterios históricos, siendo menos específica en sexto, manejándose criterios monumentalistas y estéticos junto también a los históricos. Sin embargo, la

Universidad de Huelva 2009

riqueza de manifestaciones patrimoniales integrada en el diseño de los materiales del segundo ciclo disminuye en esta ocasión, ya que en el libro de texto de quinto curso, no se consideran referentes patrimoniales de carácter etnológico (según indicamos en el marco teórico la más dinámica de todas la manifestaciones), aunque sí se plantean, junto a referencias a poblaciones abandonadas o a la excavación de Atapuerca, claras relaciones interdisciplinares entre aspectos patrimoniales medioambientales e históricos. En el material correspondiente a sexto curso no se abordan ni el patrimonio etnológico ni el tecnológico, lo que lleva a una visión del patrimonio mucho más pobre, tradicional y disciplinaria en este sentido, centrada básicamente en manifestaciones artísticas del Renacimiento y el Barroco, así como del siglo XIX y XX.

Con todo ello, la integración de estos referentes patrimoniales en el diseño didáctico de los materiales analizados es más evolucionado que en el caso anterior, entendiéndose prácticamente en todas las actividades donde se contempla el patrimonio como una fuente de conocimiento, a través del análisis de las ilustraciones que se presentan, trabajándose todos los tipos de contenidos, incluso en ocasiones desde una visión integrada, en el material de quinto curso, empleando procedimientos de carácter patrimonial para conocer conceptos relacionados con ellos de manera que se puedan articular medidas de conservación para la preservación de los bienes culturales.

A pesar de ello, aparentemente, la finalidad de la enseñanza del patrimonio que se persigue en todos estos materiales es la de carácter cultural, planteándose en diversas ocasiones la necesidad de articular medidas de conservación del patrimonio, así como desarrollando actividades que enuncien los problemas que supone la destrucción del patrimonio tanto natural como histórico-artístico. Sin embargo, no se diseñan actividades que propongan la intervención activa y meditada por parte de los alumnos para la búsqueda de soluciones parciales y la toma de medidas individuales o colectivas que conlleven a la mejora de la situación actual de los bienes patrimoniales.

A modo de síntesis, a través de este análisis (cuadro VI.6) podemos comprobar cómo predomina el criterio histórico para la determinación de los referentes patrimoniales en el diseño de estos materiales, aunque la visión de carácter monumentalista tiene también una importante significatividad. Hay que destacar que en ningún momento el criterio simbólico-identitario se ha considerado como elemento determinante, al igual que la visión de las manifestaciones patrimoniales desde una perspectiva holística, factores ambos que indicarían un estado deseable en las concepciones que estos materiales transmiten en relación con el conocimiento sobre el patrimonio. Por el contrario, en el caso de la tipologías patrimoniales presentadas en los materiales, destaca la presencia mayoritaria del patrimonio etnológico, excepto en los

Universidad de Huelva 2009

libros de texto de tercer ciclo, dándose sólo un caso (cuarto curso) en el que se articulaban todas las manifestaciones patrimoniales, aunque sin alcanzar el nivel de integración requerido para entenderlo bajo la citada perspectiva holística.

Estas diferencias entre las propuestas realizadas en los diferentes ciclos educativos indican una falta de coherencia en el diseño de los materiales, que ha debido de producirse como consecuencia de la existencia de equipos de trabajo diferentes para cada uno de estos ciclos, lo que aparentemente ha producido una descoordinación de los materiales curriculares al analizarse desde una perspectiva global, dando como resultado la presencia implícita de diferentes concepciones del patrimonio y de visiones distintas a la hora de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en este ámbito a través de los libros de texto.

Tampoco hay una aproximación clara al estado deseable respecto al conocimiento sobre la enseñanza-aprendizaje de los referentes patrimoniales en estos materiales analizados de la editorial Anaya. Encontramos una integración de carácter puntual en los materiales elaborados para los dos primeros ciclos educativos de Primaria, entendiéndose en el tercer ciclo como fuente del conocimiento sociohistórico, pero nunca se encuentra plenamente imbricado en los diseños didácticos. Por otro lado predomina el trabajo de contenidos conceptuales y procedimentales, existiendo un solo caso, en el material diseñado para quinto curso, donde los tres tipos de contenidos se desarrollan de una manera más integrada y coherente desde una perspectiva didácticamente significativa. Por último, no se desarrollan tendencias prácticas y mucho menos críticas, predominando una enseñanza patrimonial de finalidad cultural, situación que además se acompaña de escasas menciones relacionadas con los problemas de conservación del patrimonio y que se realizan exclusivamente en los materiales pertenecientes al tercer ciclo, aunque nunca para potenciar actitudes intervencionistas de carácter activo que conlleven a la realización de propuestas para la protección del patrimonio.

- **Editorial SM.**

Finalmente, la editorial SM. es la que menor uso tiene dentro de las tres seleccionadas para su análisis, según las indicaciones proporcionadas por la muestra. Así, esta editorial fue empleada en los procesos de enseñanza-aprendizaje por el 18'1 % de los individuos encuestados durante su periodo de prácticas académicas.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

ANÁLISIS DEL MATERIAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA (2): Editorial Anaya.			
CURSO	CATEGORÍA I	CATEGORÍA II	CATEGORÍA III
1	Perspectiva histórica. Centrada exclusivamente en manifestaciones patrimoniales de carácter etnológico.	Patrimonio sin interés educativo aparentemente. Trabajo de contenidos conceptuales.	Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. No hay ninguna mención referente a la conservación del patrimonio.
2	Perspectivas monumentalista e histórica. Centrada exclusivamente en manifestaciones patrimoniales de carácter etnológico.	Integración totalmente anecdótica en el diseño didáctico del material. Trabajo de contenidos procedimentales.	Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. No hay ninguna mención referente a la conservación del patrimonio.
3	Perspectivas excepcionalista, monumentalista y estética. Se consideran todas las manifestaciones patrimoniales excepto el patrimonio tecnológico.	Integración totalmente anecdótica en el diseño didáctico del material. Trabajo de contenidos conceptuales y actitudinales.	Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. No hay ninguna mención referente a la conservación del patrimonio.
4	Perspectivas monumentalista e histórica. Se consideran todas las manifestaciones patrimoniales aunque sin concepción holística.	Integración anecdótica. En ocasiones inclusión como fuente del conocimiento sociohistórico. Trabajo de contenidos conceptuales y procedimentales.	Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. No hay ninguna mención referente a la conservación del patrimonio.
5	Perspectiva histórica. Se consideran todas las manifestaciones patrimoniales excepto el patrimonio etnológico.	Integración del patrimonio como fuente del conocimiento sociohistórico y natural. Trabajo con los tres tipos de contenidos, en ocasiones desde una perspectiva integrada.	Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. Consciencia de la necesidad de conservar el patrimonio, sin potenciar actitudes de intervención activa respecto a la conservación del patrimonio.
6	Perspectivas monumentalista, estética e histórica. Se consideran las manifestaciones patrimoniales de carácter natural, histórico y artístico.	Integración del patrimonio como fuente del conocimiento sociohistórico y natural. Trabajo con los tres tipos de contenidos.	Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. Consciencia de la necesidad de conservar el patrimonio, sin potenciar actitudes de intervención activa respecto a la conservación del patrimonio.

Cuadro VI.6. Concepciones transmitidas por los materiales curriculares. Editorial Anaya. Elaboración propia.

En esta editorial se ha elaborado un libro de texto para cada uno de los seis cursos de Educación Primaria (cuadro VI.7), complementándose en quinto curso mediante un atlas geográfico e histórico dedicado específicamente al ámbito andaluz. Como podemos comprobar, los materiales diseñados para el segundo y tercer ciclo han sido realizados por un mismo equipo de trabajo (excepto el citado atlas), lo que muy probablemente ha de suponer la plasmación de unos criterios muy similares en su desarrollo, siendo diferentes los autores de los materiales orientados para el primer ciclo.

MATERIALES ANALIZADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA (3): Editorial SM.	
CURSO	DENOMINACIÓN DEL MATERIAL
1	Garín, M. (2001) *Conocimiento del Medio. Papelo.* Madrid.
2	Garín, M., Herrera, I. y Llanos, E. (2001) *Conocimiento del Medio. Papelo.* Madrid.
3	Pastor, A., Ruiz, F. y Viera, A. (2001) *Conocimiento del Medio. Nuevo Proyecto Tierra.* Madrid.
4	Pastor, A., Ruiz, F. y Viera, A. (2001) *Conocimiento del Medio. Proyecto Tierra. Andalucía.* Madrid.
5	Pastor, A., Ruiz, F. y Viera, A. (2001) *Conocimiento del Medio. Proyecto Mundo para Todos.* Madrid.
	Moral, A. (2001) *Atlas Andalucía.* Madrid.
6	Pastor, A., Ruiz, F. y Viera, A. (2001) *Conocimiento del Medio. Proyecto Mundo para Todos.* Madrid.

Cuadro VI.7. Materiales curriculares analizados de la editorial SM.

En el primer ciclo, encontramos que el libro de texto dedicado al primer curso concede escasa dedicación a los elementos patrimoniales, ya que exclusivamente abarca algunas tradiciones arraigadas en nuestra sociedad, como pueden ser las celebraciones navideñas y los Reyes Magos, que en todo caso pueden relacionarse con el patrimonio etnológico, desde un criterio de base histórica. Sin embargo, el libro de segundo curso se encuentra aparentemente más evolucionado con respecto a estas concepciones sobre el hecho patrimonial, ya que, aunque claramente hay tendencias de carácter excepcionalista y monumentalista en las actividades propuestas, también se percibe una visión simbólico-identitaria del patrimonio al trabajarse algunos referentes patrimoniales como símbolos culturales, especialmente de España y Andalucía, al situarse junto a las banderas y al himno, elementos que en el diseño se entienden como identificadores de nuestra sociedad. Además, este estado más evolucionado de la concepción del patrimonio puede comprobarse a través de las diferentes manifestaciones patrimoniales

Universidad de Huelva 2009

que se imbrican en el diseño, reflejándose, aunque de forma muy simple y básica, todos los tipos que habíamos establecido en el marco teórico, pero sin llegar a configurarse desde una perspectiva integrada u holística. Así aparecen representados, aunque desde una visión bastante simple, diferentes herramientas de carácter arqueológico, tradiciones culturales (Navidad), edificios monumentales (ayuntamientos) y elementos tecnológicos (molinos, tornos, barcos...).

Sin embargo, esta situación más próxima a lo deseable, respecto a la consideración del hecho patrimonial, no encuentra correspondencia con lo planteado en los aspectos referidos a la enseñanza de los referentes patrimoniales, ya que, en ambos materiales, domina una integración de éstos en el diseño didáctico de carácter anecdótico, trabajándose fundamentalmente contenidos de tipo conceptual y, sobre todo, actitudinal, relacionados con el conocimiento de la existencia de monumentos hsitórico-artísticos, la valoración de las festividades tradicionales o el peligro de extinción de algunas especies, pero habitualmente desarrollados a través de fotografías o dibujos como meras ilustraciones que no encuentran claras relaciones con el texto y las actividades a los que acompañan.

Con todo ello podemos decir que la finalidad que puede llegar a perseguirse en estos materiales del primer ciclo, respecto a la enseñanza del patrimonio, está más relacionada con aspectos mayoritariamente culturales, sin implicaciones conservacionistas relevantes, salvo el peligro de extinción de algunas especies animales, ni valoración de la importancia de los referentes patrimoniales en nuestra sociedad.

En los materiales elaborados para segundo ciclo, domina una concepción del patrimonio en función a criterios monumentalistas e históricos, dándose en el material de cuarto curso una tendencia simbólico-identitaria, al entenderse algunos referentes patrimoniales cómo símbolos culturales, entre otros, fundamentalmente, algunas tradiciones y fiestas relevantes de nuestra sociedad. Se contemplan todas las manifestaciones patrimoniales sin alcanzar un nivel de integración que pueda caracterizar una perspectiva holística, aunque en el libro de texto de cuarto curso no haya referencias al patrimonio natural, ya que si se trabaja el respeto al medio ambiente en que vivimos no se desarrollan relaciones de éste con aspectos patrimoniales.

Podemos destacar la presencia de referentes tecnológicos (imprenta, lámpara eléctrica, diferentes tipos de relojes, medios de transporte), naturales (Selva del Amazonas), histórico-artísticos (Machu-Pichu, objetos e infraestructura de época romana, Alhambra) y etnológicos (casas típicas andaluzas, gastronomía, salinas, habla andaluza, romerías).

Universidad de Huelva 2009

Respecto a las concepciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de los elementos patrimoniales, domina una visión anecdótica en el proceso de integración en los diseños didácticos de los materiales, a pesar de que pueda considerarse como un nivel mucho más alto de integración el trabajo de los contenidos relacionados exclusivamente con el patrimonio natural. Esta visión anecdótica puede comprobarse en la propuesta de algunas actividades que podrían haberse desarrollado de una forma mucho más completa y significativa a través de la integración del patrimonio en su diseño y, sin embargo se ha obviado esta posibilidad, como sucede en el caso de las propuestas para la elaboración de un mosaico y de un cuenco de arcilla. A pesar de ello, se hacen referencias a actividades de carácter más participativo, como la realización de visitas a parques naturales o museos de la ciencia, aunque se plantean de forma indirecta, ya que no se hacen propuestas explícitas para su realización. Con todo ello, los contenidos que se proponen trabajar a través de la integración de los elementos patrimoniales, son actitudinales y fundamentalmente conceptuales, relacionados con el conocimiento de diferentes hitos y aspectos de carácter patrimonial.

Así, la finalidad de la enseñanza de estos referentes patrimoniales se orienta a una tendencia cultural en ambos cursos, desarrollando, a través de algunas actividades, actitudes que potencien la valoración de nuestro patrimonio y el conocimiento de algunos de los problemas para su conservación, aunque en ningún momento se hacen propuestas que conlleven a una intervención participativa y comprometida que puedan aportar soluciones a esta situación.

Finalmente, en el tercer ciclo, predomina una perspectiva de los elementos patrimoniales basada en criterios eminentemente monumentalistas y en algunas ocasiones estéticos e históricos. En el material de quinto curso se contemplan todas las posibles manifestaciones patrimoniales, incluyéndose también de forma excepcional el patrimonio documental, aunque los elementos tecnológicos, muy presentes en el libro de texto (máquina de vapor, sistemas de transporte y comunicación), no se reflejan en el caso del atlas, más centrado en manifestaciones histórico-artísticas y etnológicas (restos arqueológicos, arquitectura religiosa, civil, militar y popular y tradiones artesanales). Sin embargo, en el material de sexto se obvian los aspectos etnológicos, primándose los componentes naturales, (espacios protegidos), tecnológicos (astrolabio, brújula, máquina de vaapor, ferrocarril...) y artísticos (Renacimiento, Barroco y Neoclásico)

La integración del patrimonio en los diseños didácticos de los materiales es mucho más participativa y significativa, trabajándose los tres tipos de contenidos en el material de quinto, teniendo bastante menor presencia los componentes procedimentales en el libro de texto de sexto y estando más relacionados los contenidos de carácter

Universidad de Huelva 2009

actitudinal con los referentes patrimoniales naturales, permaneciendo una organización disciplinar (temporal y estilística) de los contendidos trabajados en el caso de los referentes histórico-artísticos. A pesar de ello, en diversas ocasiones, la implicación del patrimonio, especialmente en quinto curso, a través de fotos y dibujos aparece más como una ilustración poco significativa e integrada en el texto. Todas estas características de los diferentes diseños de los materiales convergen eminentemente en una finalidad de la enseñanza del patrimonio de carácter cultural, con referencias a la conservación exclusivamente del patrimonio natural y sin desarrollar propuestas de compromiso social con la protección y pervivencia de los bienes culturales.

En suma, como hemos podido comprobar (cuadro VI.8), las concepciones que dominan sobre el conocimiento del patrimonio se centran en criterios fundamentalmente históricos y monumentalistas, aunque destaca el hecho de la existencia de dos materiales (segundo y cuarto curso) donde también existen criterios de carácter simbólico-identitario para la determinación de los elementos patrimoniales. Por otro lado, es interesante comentar que son muy diversas la manifestaciones patrimoniales implicadas en los diseños didácticos, salvo en el caso del material de primer curso, que sólo contempla el patrimonio etnológico. A pesar de esta amplia diversidad de los tipos de patrimonio no se llega a alcanzar el nivel holístico, considerado como deseable, aunque es evidente un importante desarrollo en este sentido.

En lo que respecta a las concepciones que pueden transmitirse en relación con la enseñanza del los elementos patrimoniales, hay que decir que predomina una visión anecdótica del papel del patrimonio en el diseño didáctico en los dos primeros ciclos educativos, siendo este aspecto mucho más significativo, tanto cualitativa como cuantitativamente en el tercer ciclo de Educación Primaria. Sin embargo, sólo el material elaborado para quinto curso articula el trabajo con los tres tipos de contenidos, aunque no de forma integrada y siendo además el único caso en el que se plantean los contenidos de corte procedimental entre todos los materiales analizados de esta editorial.

Junto a ello, encontramos una tendencia claramente cultural en las finalidades propuestas en relación con la enseñanza del patrimonio, que se mantiene en todos los materiales estudiados, trabajándose los problemas de la conservación del patrimonio en cuatro de los cursos, siendo dos de ellos solamente dedicados a los problemas vinculados al patrimonio natural. En ningún caso este trabajo de valoración del patrimonio y de conservación de sus manifestaciones tiende a procurar actitudes intervencionista y comprometidas con esta causa.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

ANÁLISIS DEL MATERIAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA (3): Editorial SM.			
CURSO	CATEGORÍA I	CATEGORÍA II	CATEGORÍA III
1	Perspectiva histórica. Centrada exclusivamente en manifestaciones patrimoniales de carácter etnológico.	Integración totalmente anecdótica en el diseño didáctico del material. Trabajo de contenidos actitudinales.	Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. No hay menciones claras sobre la conservación del patrimonio.
2	Perspectivas excepcionalista, monumentalista, histórica y simbólico-identitaria. Se consideran todas las manifestaciones patrimoniales aunque sin concepción holística.	Integración anecdótica en el diseño didáctico del material. Trabajo de contenidos conceptuales y actitudinales.	Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. Algunas menciones a los problemas de conservación del patrimonio, sin desarrollo de posturas intervencionistas.
3	Perspectivas monumentalista e histórica. Se consideran todas las manifestaciones patrimoniales aunque sin concepción holística.	Integración anecdótica en el diseño didáctico del material, salvo los referentes naturales. Propuestas de visitas a centros de interpretación. Trabajo de contenidos conceptuales y actitudinales.	Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. Consciencia de la necesidad de conservar el patrimonio, sin potenciar actitudes intervencionistas para ello.
4	Perspectivas monumentalista, histórica y simbólico-identitaria. Se consideran todas las manifestaciones patrimoniales excepto el patrimonio natural.	Integración anecdótica en el diseño didáctico del material. Trabajo de contenidos conceptuales.	Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. No hay menciones explícitas respecto a la conservación del patrimonio.
5	Perspectiva monumentalista e histórica. Se consideran todas las manifestaciones patrimoniales incluido el patrimonio histórico de carácter documental.	Integración significativa del patrimonio en el diseño didáctico del material. Trabajo con los tres tipos de contenidos, sin desarrollar una perspectiva integrada.	Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. Consciencia de la necesidad de conservar el patrimonio natural, sin potenciar actitudes intervencionistas para ello.
6	Perspectivas monumentalista y estética. Se consideran todas las manifestaciones patrimoniales excepto el patrimonio etnológico.	Integración significativa del patrimonio en el diseño didáctico del material. Trabajo con contenidos conceptuales y actitudinales.	Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. Consciencia de la necesidad de conservar el patrimonio natural, sin potenciar actitudes intervencionistas para ello.

Cuadro VI.8. Concepciones transmitidas por los materiales curriculares. Editorial SM. Elaboración propia.

Estos últimos aspectos, respecto a las concepciones relacionadas con el conocimiento de la enseñanza-aprendizaje del patrimonio indican una situación por lo general muy pobre, que trasladarían una visión estática, tradicional y poco significativa de la didáctica del patrimonio, distante de los niveles deseables que establecimos en la hipótesis de desarrollo explicitada en el marco teórico.

VI.5.2. Libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria.

El segundo bloque de análisis se centra en los libros de texto de más común uso para la enseñanza del área de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria, según la muestra escogida. Así, siguiendo este criterio de selección vamos a centrar el análisis en los libros de texto de E.S.O. publicados por las editoriales Akal-Ínsula Barataria, Vicens Vives y Casals, tomando como referencia teórica y marco de investigación los mismos aspectos que para los materiales analizados en el caso de la Educación Primaria, al igual que en el resto del análisis empírico de esta investigación, es decir, la hipótesis de progresión de desarrollo profesional y las consideraciones sobre una didáctica del patrimonio deseable, establecidas en el capítulo tercero.

- **Editorial Akal-Ínsula Barataria**

Los materiales elaborados por Ínsula Barataria y publicados por la editorial Akal (cuadro VI.9), constituyen un ejemplo de concreción en formato libro de texto del trabajo desarrollado por un grupo de profesores de este nivel educativo desde una perspectiva experimental e innovadora en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Como ha indicado Estepa (1998b), esta propuesta didáctica debe enmarcarse en el movimiento de proyectos curriculares alternativos , desarrollado en nuestro país entorno a la reforma educativa propiciada por la LOGSE. La difusión de esta experiencia de formación e investigación no ha tenido gran acogida entre el profesorado del ámbito andaluz, a pesar de la contextualización que para esta comunidad autónoma desarrollaron Estepa, Martínez y Baena (1998). Sin embargo, en el momento en el que se llevó a cabo la selección de materiales para su análisis en esta investigación era uno de los materiales que se utilizaba en un centro de los cuatro a los que acudieron los alumnos del CAP para realizar sus prácticas.

Universidad de Huelva 2009

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

MATERIALES ANALIZADOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA (1): Editorial Akal-Ínsula Barataria	
CURSO	DENOMINACIÓN DEL MATERIAL
1	Cancer, M.P. y otros (1997) *Ciencias Sociales. Geografía e Historia.* Madrid.
2	Cancer, M.P. y otros (1996) *Ciencias Sociales. Geografía e Historia.* Madrid.
3	Cancer, M.P. y otros (2001) *Ciencias Sociales. Geografía e Historia.* Madrid.
4	Cancer, M.P. y otros (1996) *Ciencias Sociales. Geografía e Historia.* Madrid.

Cuadro VI.9. Materiales curriculares analizados de la editorial Akal-Ínsula Barataria.

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

Universidad de Huelva 2009

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

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

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

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

Universidad de Huelva 2009

Descubrimientos, así como para la Revolución Industrial y la destrucción del medioambiente natural.

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

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

En síntesis, como hemos podido comprobar en estos materiales (cuadro VI.10), la concepción de patrimonio que se desarrolla mayoritariamente parte de criterios monumentalistas y estéticos, aunque también la visión de carácter histórico juega un papel importante, siendo muy minoritaria la perspectiva simbólico-identitaria, que sólo se representa en el libro de texto correspondientea cuarto curso y en un bloque de contenidos muy concreto referido a los rasgos culturales de las diferentes civilizaciones del presente.

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

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

ANÁLISIS DEL MATERIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (1): **Editorial Akal-Ínsula Barataria.**			
CURSO	CATEGORÍA I	CATEGORÍA II	CATEGORÍA III
1	Perspectivas monumentalista, estética e histórica. Se consideran todas las manifestaciones patrimoniales excepto los referentes naturales.	Integración en el diseño del material como fuente de trabajo histórico. Trabajo de los tres tipos de contenidos, aunque sin visión integradora.	Finalidad cultural y práctica de la enseñanza del patrimonio. Desarrollo de actitudes intervencionistas en relación con la conservación del patrimonio.
2	Perspectivas monumentalista, estética e histórica. Se consideran todas las manifestaciones patrimoniales excepto los referentes tecnológicos.	Integración en el diseño del material como fuente para el análisis sohistórico y natural, junto a visiones anecdóticas. Propuestas de debates y juegos de simulación. Trabajo de los tres tipos de contenidos, aunque sin visión integradora.	Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. No se realizan menciones claras relacionadas con los problemas de conservación del patrimonio.
3	Perspectivas monumentalista e histórica. Se consideran las manifestaciones patrimoniales de carácter histórico (incluido el patrimonio documental), artístico y tecnológico.	Integración en el diseño del material como fuente para el análisis sohistórico y natural, junto a visiones anecdóticas. Trabajo de contenidos conceptuales y procedimentales.	Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. No hay menciones relativas a los problemas de conservación del patrimonio.
4	Perspectivas excepcionalista, estética y simbólico-identitaria. Se consideran todas las manifestaciones patrimoniales sin desarrollar una visión holística.	Integración anecdótica del patrimonio en el diseño didáctico del material. Trabajo con contenidos conceptuales y actitudinales.	Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. Desarrollo de actitudes intervencionistas en relación con la conservación del patrimonio.

Cuadro VI.10. Concepciones transmitidas por los materiales curriculares. Editorial Akal-Ínsula Barataria. Elaboración propia.

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

- **Editorial Vicens Vives.**

Dentro de esta editorial también analizamos los cuatro libros de texto elaborados para cada uno de los cursos de Educación Secundaria Obligatoria, para el área de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, teniendo en cuenta que los libros correspondientes al segundo ciclo están elaborados por autores distintos, aunque se repiten algunos de ellos, no sucediendo lo mismo en el caso del primer ciclo, cuyos materiales cuentan con un mismo equipo de trabajo (cuadro VI.11). En el diseño general de todos estos materiales encontramos un importante peso académico, estableciéndose su estructura en función a una ordenación totalmente cronológica y disciplinarmente organizada, centrado exclusivamente en los ámbitos geográficos e históricos.

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

Universidad de Huelva 2009

MATERIALES ANALIZADOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA (2): Editorial Vicens Vives	
CURSO	DENOMINACIÓN DEL MATERIAL
1	García, C. y otros (1999) *Tiempo 1. Ciencias Sociales, Geografía e Historia.* Andalucía. Barcelona.
2	García, C. y otros (1999) *Tiempo 2. Ciencias Sociales, Geografía e Historia.* Andalucía. Barcelona.
3-4	Fernández, A. y otros (2001) *Tiempo H. Ciencias Sociales. Historia.* Barcelona.
3-4	García, M., Gatell, C. y Pons, J. (2001) *Tiempo G. Ciencias Sociales. Geografía.* Barcelona.

Cuadro VI.11. Materiales curriculares analizados de la editorial Vicens-Vives.

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

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

En el caso de los materiales elaborados para el segundo ciclo, la distribución de los materiales es totalmente disciplinar, existiendo un libro de texto para cada una de las disciplinas hegemónicas dentro de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Este hecho repercute, evidentemente, en la visión disciplinaria de los referentes patrimoniales trabajados a los largo de estos materiales. Así, el libro de texto dedicado a Historia se

Universidad de Huelva 2009

centra en las manifestaciones históricas, artísticas y tecnológicas, bajo criterios de determinación monumentalistas, estéticos e históricos. Las manifestaciones artísticas parten del análisis estilístico del arte contemporáneo (siglos XIX y XX) y de la presencia de componentes tecnológicos relacionados con la Revolución Industrial, siendo mucho más escaso el acercamiento a elementos de carácter histórico.

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

Con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje del patrimonio, predomina una integración anecdótica en los diseños didácticos de estos materiales, aunque en no pocas ocasiones, sólo en el libro de Historia, aparecen diversas actividades que propician el trabajo de los referentes patrimoniales como fuentes de análisis histórico y artístico. Es en estas propuestas de trabajo donde únicamente se desarrollan contenidos de carácter procedimental, ya que en el resto de las actividades de ambos materiales, en relación con el patrimonio, se trabajan exclusivamente contenidos conceptuales, obviándose por completo la presencia de valores o actitudes en estos diseños. Hay que decir que, al igual que sucedía en el ciclo anterior, la presencia del patrimonio disminuye a medida que los contenidos trabajados están más cerca de la actualidad, excepto en las ocasiones en las que se trabaja el arte moderno y contemporáneo. Por ello, las finalidades de la enseñanza del patrimonio que se proponen en este ciclo educativo son eminentemente de carácter cultural, sin que en ningún momento se hagan referencias a los problemas de conservación y protección del patrimonio.

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

De la misma manera, la integración del patrimonio en los diseños de estos materiales suele encontrarse entre una perspectiva anecdótica y una consideración como fuente de trabajo y análisis histórico, dependiendo fundamentalmente del ámbito que se desarrolle en cada unidad didáctica, aunque en todo momento los referentes

Universidad de Huelva 2009

patrimoniales pueden encontrarse presentes a modo de ilustraciones y ejemplificaciones al texto. Además, sólo en un caso, el material correspondiente a segundo curso, se trabajan los tres tipos de contenidos, aunque no de forma integrada, predominando en todo momento los datos, hechos e informaciones.

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

Parece clara la concepción del patrimonio y de su enseñanza-aprendizaje que se trasmite a partir de estos materiales (cuadro VI.12), que dista bastante de la que hemos establecido como deseable, especialmente en lo relativo a la tercera categoría, aunque las otras dos también se encuentran en un nivel poco evolucionado respecto a la hipótesis de progresión que nos sirve de marco de referencia. Sólo el material diseñado para segundo curso, aunque ha sido elaborado por los mismos autores, se encuentra más próximo a la concepción que nosotros proponíamos originariamente en las tres categorías del análisis.

- **Editorial Casals.**

La últimos materiales curriculares que vamos a analizar son los correspondientes a la editorial Casals, consistente también en cuatro libros de texto, uno por curso, elaborado todos ellos por diferentes autores, aunque siempre con un mismo coordinador del proyecto editorial (cuadro VI.13). Estos materiales son los de mayor carácter academicista en su diseño, en relación con los que hemos visto hasta el momento, estructurándose en todo momento en función a las disciplinas de Geografía e Historia, hecho que simplemente puede observarse con la denominación de cada uno de los libros.

MATERIALES ANALIZADOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA (3): Editorial Casals	
CURSO	DENOMINACIÓN DEL MATERIAL
1	Casellas, A., Corominas, G. y Cucurella, S. (1997) *Geografía e Historia.* Barcelona.
2	Argilés, M. y otros. (2000) *Geografía e Historia.* Barcelona.
3	Alcoberro, A. y otros. (1995) *Geografía e Historia.* Barcelona.
4	Cucurella, S. y Ramisa, M. (1996) *Geografía e Historia.* Barcelona.

Cuadro VI.13. Materiales curriculares analizados de la editorial Casals.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

ANÁLISIS DEL MATERIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (2): **Editorial Vicens Vives.**			
CURSO	CATEGORÍA I	CATEGORÍA II	CATEGORÍA III
1	Perspectivas monumentalista, estética e histórica. Se consideran las manifestaciones patrimoniales de carácter histórico, artístico y tecnológico.	Integración en el diseño del material como fuente para el análisis sohistórico. Trabajo de contenidos conceptuales y procedimentales.	Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. No hay menciones relativas a los problemas de conservación del patrimonio.
2	Perspectivas monumentalista, estética e histórica. Se consideran todas las manifestaciones patrimoniales excepto los referentes etnológicos.	Integración en el diseño del material como fuente para el análisis sohistórico, junto a visiones anecdóticas. Trabajo de los tres tipos de contenidos, aunque sin visión integradora.	Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. Se consideran los problemas de conservación del patrimonio, sin desarrollar de actitudes intervencionistas y comprometidas.
3-4 (historia)	Perspectivas monumentalista, estética e histórica. Se consideran las manifestaciones patrimoniales de carácter histórico, artístico y tecnológico.	Integración en el diseño del material como fuente para el análisis sohistórico junto a visiones anecdóticas. Trabajo de contenidos conceptuales y procedimentales.	Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. No hay menciones relativas a los problemas de conservación del patrimonio.
3-4 (geogr.)	Perspectivas histórica. Se consideran sólo las manifestaciones patrimoniales de carácter tecnológico.	Integración anecdótica del patrimonio en el diseño didáctico del material. Trabajo exclusivamente de contenidos conceptuales.	Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. No hay menciones relativas a los problemas de conservación del patrimonio.

Cuadro VI.12. Concepciones transmitidas por los materiales curriculares. Editorial Vicens Vives. Elaboración propia.

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

Así, podemos citar referencias a los ciclos festivos agrícolas y fiestas tradicionales (Fuegos de San Juan o San Fermín), la Ciudad Encantada, así como otras aspectos relacionados con la conservación del patrimonio histórico-artístico, los problemas relacionados con la evolución de los cascos antiguos de las ciudades, destacando la presencia de componentes artísticos en relación a propuestas de actividades que desarrollen competencias para su análisis estilístico.

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

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

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

En los libros de texto orientados por la editorial Casals para el segundo ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria, destaca la escasa presencia de los referentes patrimoniales. A pesar de ello, podemos decir que en el material de cuarto curso se realiza alguna mención a todas las manifestaciones patrimoniales, aunque en el de

Universidad de Huelva 2009

tercero sólo se hacen sobre el histórico-artístico y tecnológico. En ambos materiales, estas representaciones aparecen en función a criterios históricos, dándose también por motivos monumentalistas en tercero y estéticos en cuarto.

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

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

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

En resumen, las concepciones que estos materiales transmiten (cuadro VI.14) en relación con el concepto de patrimonio coinciden responden al criterio de antigüedad, siendo también muy mayoritaria su consideración en función a perspectivas monumentalistas y estéticas, no dándose ningún caso que permita adscribir su tendencia a visiones simbólico-identitarias. Por otro lado predomina la existencia de manifestaciones de carácter histórico-artístico, junto a las etnológicas, destacando el libro de texto de cuarto curso en la que se presentan, aunque de forma muy reducida, todas los tipos de patrimonio.

Respecto a las concepciones dominantes sobre la enseñanza-aprendizaje de los referentes patrimoniales, hay una visión general del patrimonio como fuente para el

Universidad de Huelva 2009

estudio de los contenidos sociales, siendo también muy común el carácter anecdótico en la presentación de estos referentes dentro del diseño de estos materiales. De igual manera es habitual las propuestas de trabajo que aborden los tres tipos de contenidos, nunca desde una perspectiva integrada, excepto en el caso del libro de texto de tercer curso, que obvia en su diseño los contenidos actitudinales.

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

VI.6. CONCEPCIONES TRANSMITIDAS POR LOS LIBROS DE TEXTO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO DURANTE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA.

Tras el análisis de los diferentes materiales curriculares de uso mayoritario en las aulas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, que hemos presentado en los apartados precedentes, podemos extraer unas consideraciones finales en relación con las concepciones que dichos materiales pueden transmitir al profesorado en formación inicial, en función a la visión de la didáctica del patrimonio deseable y de los diferentes niveles de desarrollo profesional referidos al conocimiento sobre el patrimonio y su enseñanza-aprendizaje.

Es necesario tener en cuenta unas consideraciones básicas respecto al estudio que hemos llevado a cabo. Por un lado se han puesto de relevancia algunas incoherencias y faltas de coordinación entre los materiales elaborados por una misma editorial a lo largo del tratamiento que se propone para los diferentes cursos y niveles educativos que desarrollan. Esta situación podría explicarse posiblemente a causa de la realización de los materiales por diferentes autores, en algunos casos con perspectivas claramente distintas, que da lugar a una falta de homogeneidad en los diseños de un mismo proyecto editorial.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

ANÁLISIS DEL MATERIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (3): **Editorial Casals.**			
CURSO	CATEGORÍA I	CATEGORÍA II	CATEGORÍA III
1	Perspectivas excepcionalista, monumentalista, estética e histórica. Se consideran todas las manifestaciones patrimoniales excepto las de carácter tecnológico.	Integración en el diseño del material como fuente para el análisis sohistórico, junto a visiones anecdóticas. Trabajo de los tres tipos de contenidos, aunque sin visión integradora.	Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. Propuestas de desarrollo de actitudes intervencionistas y comprometidas respecto a la conservación del patrimonio.
2	Perspectivas monumentalista, estética e histórica. Se consideran las manifestaciones patrimoniales históricas, artísticas y etnológicas.	Integración en el diseño del material como fuente para el análisis sohistórico. Trabajo de los tres tipos de contenidos, aunque sin visión integradora.	Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. Se consideran los problemas de conservación del patrimonio, sin desarrollar de actitudes intervencionistas y comprometidas.
3	Perspectivas monumentalista e histórica. Se consideran las manifestaciones patrimoniales de carácter histórico, artístico y tecnológico.	Integración en el diseño del material como fuente para el análisis sohistórico junto a visiones anecdóticas. Trabajo de contenidos conceptuales y procedimentales.	Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. No hay menciones relativas a los problemas de conservación del patrimonio.
4	Perspectivas estética e histórica. Se consideran todas las manifestaciones patrimoniales, aunque sin desarrollar una perspectiva holística.	Integración en el diseño del material como fuente para el análisis sohistórico junto a visiones anecdóticas. Trabajo de los tres tipos de contenidos, aunque sin visión integradora.	Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. Se consideran los problemas de conservación del patrimonio, sin desarrollar de actitudes intervencionistas y comprometidas.

Cuadro VI.14. Concepciones transmitidas por los materiales curriculares. Editorial Casals. Elaboración propia.

Por otro lado, hay que valorar la gran amplitud existente entre las edades de los alumnos a los que van dirigidos los materiales, desde primer curso de primaria hasta cuarto de E.S.O., aspecto que implica evidentemente la articulación de estructuras y propuestas diferentes en el diseño de los materiales, en función a la edad de los estudiantes. De esta forma, en ocasiones parece que la secuenciación de los contenidos y propuestas de trabajo en relación con el patrimonio parte de posturas anecdóticas en los primeros cursos llegando a considerarse desde perspectivas más integradas en los diseños, normalmente como fuente del conocimiento social. De igual manera se comienza por la inclusión de escasos referentes patrimoniales, habitualmente de carácter etnológico, aumentando progresivamente la presencia de manifestaciones del patrimonio. Sin embargo, nuestro posicionamiento está mas cerca de partir siempre de una integración significativa en el diseño de los materiales, desde una perspectiva holística y simbólico-identitaria, desarrollando esta secuenciación y organización del proceso en función a los niveles de complejización en tratamiento didáctico del patrimonio y en los resultados que pretendamos obtener de él con los alumnos.

En general, estos materiales, concretamente libros de texto, transmiten una serie de concepciones respecto a la didáctica del patrimonio que se pueden enmarcar en el segundo nivel de desarrollo profesional expuesto en nuestra hipótesis de progresión, con abundantes características del primero. Es decir, la mayoría de estos materiales parten de una visión del patrimonio de carácter estético e histórico, considerándose normalmente como una fuente de conocimiento para el estudio de contenidos socionaturales. En esta línea suelen trabajarse los tres tipos de contenidos, conceptuales, procedimentales y actitudinales, aunque hay que destacar el predominio de los primeros. También es normal en el desarrollo de estos libros de texto las consideraciones relacionadas con el acercamiento a los problemas de conservación del patrimonio, predominando de forma hegemónica las finalidades de carácter cultural en la enseñanza de los componentes patrimoniales.

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

Universidad de Huelva 2009

cercanos a las características del primer nivel evolutivo de la hipótesis de progresión de referencia.

Hay que mencionar también que algunos de estos materiales se encuentran más próximos a consideraciones del tercer estado de desarrollo profesional, mediante propuestas que acercan a posturas simbólico-identitarias en la determinación del hecho patrimonial, perspectivas de integración bastante significativas, caracterizadas por unos diseños didácticos de corte investigativo, finalidades críticas de la enseñanza patrimonial y posicionamientos comprometidos con la conservación de los bienes patrimoniales, todo ello más cercano a una perspectiva de índole constructivista. Si bien hay que decir que los casos en los que se dan estas características son mas bien aislados dentro de la generalidad de los materiales analizados, no existiendo ningún libro de texto que podamos indicar plenamente dentro del tercer estado de desarrollo, aunque los materiales de la editorial Santillana dentro de los dirigidos a Educación Primaria y, sobre todo, los de Akal-Ínsula Barataria, en el caso de Enseñanza Secundaria son los más cercanos a este nivel deseable, en función a su visión de los elementos patrimoniales y a las propuestas que realizan para trabajar con ellos en la educación obligatoria.

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

De esta manera, esta visión coincide con la cuarta hipótesis de trabajo, explicitada en el cuarto capítulo, donde indicábamos que el conocimiento que se transmite a través de estos materiales, así como de los diseños curriculares oficiales e incluso las mismas concepciones del profesorado se encuentra en este segundo nivel hipotético de desarrollo profesional.

Universidad de Huelva 2009

Los estudios que se han realizado sobre el tratamiento que recibe el patrimonio en los diferentes libros de texto que actualmente se encuentran en el mercado educativo muestran un estado de integración de los referentes patrimoniales en los diseños didácticos bastante precario. Así, el estudio realizado por Martínez y Ortega (1998) indica aspectos muy semejantes, en parte, a los que hemos planteado a lo largo de nuestro análisis, en relación con la escasa dedicación que reciben los contenidos de carácter patrimonial en los libro de texto de Educación Primaria de mayor uso en las escuelas, especialmente en lo referido al patrimonio documental y bibliográfico.

La revisión de toda esta información nos permite decir que, respecto a estos materiales curriculares analizados, la mayor parte de las dificultades para la planificación de una didáctica del patrimonio deseable y la transmisión de unas concepciones relevantes y significativas para el desarrollo profesional de los docentes en este sentido, parten fundamentalmente de dos aspectos. Por un lado el propio concepto de patrimonio que se transmite y por otro la escasa dinamización, así como la falta de criterios innovadores, dentro del proceso de enseñanza que se plasma en los libros de texto, dominando eminentemente perspectivas metodológicas de carácter tradicional.

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

El segundo caso, los problemas de carácter metodológico, centrados en la escasa participación del alumnado en el proceso de enseñanza, es común en la gran mayoría de los materiales curriculares, especialmente en el caso de los libros de texto, ya que los diseños que los caracterizan parten habitualmente de posturas cerradas, tradicionales y poco flexibles, dominadas por unas concepciones de la enseñanza y del contexto educativo que normalmente no coinciden con las generalidad de los casos en los que se aplican estos materiales, por lo que la participación del docente como orientador y organizador del trabajo es fundamental (Rodríguez Ratia, 1997). Por ello, vemos la necesidad de proceder partiendo del diseño de unidades didácticas de carácter sistémico, constructivista y holístico, integradas en un programa global y elaboradas por los propios docentes, a partir de centros de interés y problemas socialmente relevantes,

Universidad de Huelva 2009

tendiendo siempre que sea posible al contacto directo con los elementos patrimoniales. Para desarrollar esta propuesta, los diversos libros de texto y el resto de materiales curriculares editados se constituyen, sin duda, como fuente y recurso de gran relevancia didáctica.

También tenemos que hacer mención, dentro de los problemas que detectamos en estos materiales curriculares, a que no se encuentra generalmente desarrollada la visión de una finalidad crítica y del desarrollo de actuaciones comprometidas y activistas en relación con la conservación del patrimonio, aunque en algunos casos sí se plantean. Para ello, la propia dinamicidad y flexibilidad en el diseño de trabajo propuesto por el material, favoreciendo la participación y la actividad por parte de alumnos y profesores, y la concepción de un patrimonio, de carácter holístico y bajo criterios simbólico-identitarios, necesario para el desarrollo social y la comprensión de nuestra civilización serían sin duda unos de los elementos que conllevarían a la solución de estos obstáculos.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

CAPÍTULO VII.

ANÁLISIS DE CONCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN INICIAL.

VII.1. Proceso de análisis empírico.
VII.2. Concepciones del profesorado de Educación Primaria en formación inicial,
- VII.2.1. Caracterización general de la muestra. Análisis descriptivo de los datos.
- VII.2.2. Análisis descriptivo en función a las variables de la investigación.
- VII.2.3. Determinación de los niveles de desarrollo profesional en función a las categorías de análisis.

VII.3. Concepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en formación inicial,
- VII.3.1. Caracterización general de la muestra. Análisis descriptivo de los datos.
- VII.3.2. Análisis descriptivo en función a las variables de la investigación.
- VII.3.3. Determinación de los niveles de desarrollo profesional en función a las categorías de análisis.

VII.4. Resultado del análisis descriptivo de las concepciones de los profesores de Educación Primaria y Secundaria en formación inicial.
VII.5. Resultados del análisis factorial. Tendencias de pensamiento entre los sujetos de la muestra.
- VII.5.1. Conveniencia del análisis factorial.
- VII.5.2. Determinación de los factores para el análisis.
- VII.5.3. Análisis de los resultados.

VII.6. Conclusiones sobre el conocimiento didáctico del contenido dominante en la muestra.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

A lo largo de los capítulos precedentes hemos visto cómo la presente investigación se centra, en última instancia, en el análisis de las concepciones que los maestros de Educación Primaria y los profesores de Enseñanza Secundaria, ambos en formación inicial, manifiestan sobre el concepto de patrimonio, su enseñanza-aprendizaje y las finalidades de este proceso, con el objetivo de caracterizar el conocimiento profesional dominante en relación con estos aspectos, al tiempo que, junto al análisis del curriculum oficial y de los libros de texto, nos permite detectar algunos de los obstáculos que estos docentes pueden encontrar para alcanzar el desarrollo profesional que consideramos deseable en función a los criterios que ya hemos defendido en el marco teórico.

Así, el estudio sobre las concepciones que explicitan los profesores en formación inicial, tanto de Educación Primaria como Secundaria, se ha llevado a cabo en función a las tres categorías expuestas ya en el cuarto capítulo (*concepto y tipología patrimonial, enseñanza/aprendizaje del patrimonio y metas de la enseñanza del patrimonio*) y de las

Universidad de Huelva 2009

variables analizadas para la determinación de cada una de dichas categorías (*concepto de patrimonio, tipología patrimonial, integración en el currículum educativo, recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio, contenidos de enseñanza, conservación del patrimonio* y *finalidades de su enseñanza*), referentes también usados, de la misma manera, en los estudios desarrollados sobre las concepciones que transmiten el currículum oficial y los libros de texto de mayor uso en la práctica educativa.

A partir de los datos que nos proporcionan los cuestionarios vamos a analizar cada una de estas variables, lo que nos permitirá determinar las características que presentan estos docentes con respecto a las diferentes categorías que hemos considerado, definir el conocimiento didáctico del contenido dominante (en relación con los aspectos de la enseñanza del patrimonio que estamos tratando) y establecer el nivel en el que se encuentran los docentes en formación inicial dentro de la hipótesis general de progresión que hemos presentado en el capítulo tercero, así como en relación con las hipótesis de progresión parciales elaboradas para cada una de las variables a las que ya hemos hecho referencia anteriormente.

De esta forma, podemos aproximarnos a los aspectos que enmarcan nuestro objeto de estudio dentro del conocimiento didáctico del contenido declarado por estos profesores en formación inicial, obteniendo, al mismo tiempo, información sobre los obstáculos que encuentran para su propio desarrollo profesional, en relación con la enseñanza-aprendizaje del patrimonio, bajo una perspectiva constructivista, significativa y holística, así como sobre algunas dificultades que presentan para ello los programas formativos del profesorado.

Hemos de ser conscientes de que la información obtenida a través de los cuestionarios es una declaración de intenciones de los profesores en formación inicial, ya que el estudio está centrado exclusivamente en sus concepciones teóricas sobre la enseñanza de las ciencias sociales en relación con la didáctica del patrimonio, pero no partiendo de su práctica docente, debido al propio carácter formativo inicial de la muestra seleccionada como objeto de este estudio.

Con todo ello, en el presente capítulo analizamos en primer lugar las concepciones declaradas por los futuros maestros de Educación Primaria sobre el patrimonio y su enseñanza, pasando posteriormente a estudiar estos mismos aspectos en el profesorado de Enseñanza Secundaria en formación inicial. En un siguiente apartado se comprueban las relaciones existentes entre las concepciones de los docentes en formación de ambos niveles educativos. Se continúa con la exposición de los resultados del proceso de estudio a través del desarrollo de un análisis factorial de carácter multivariante. Finalizamos con unas consideraciones donde se define el conocimiento

Universidad de Huelva 2009

didáctico del contenido dominante de éstos en relación con los aspectos epistemológicos y metodológicos tratados, estableciendo en todo momento paralelos con otras investigaciones realizadas en la misma línea.

VII.1. PROCESO DE ANÁLISIS EMPÍRICO.

Como ya explicamos, el cuestionario (anexo VI) consta de 18 preguntas, 13 abiertas y 5 cerradas[1], dirigidas al estudio de las tres categorías definidas para esta investigación. El análisis y caracterización de las respuestas que los diferentes individuos de la muestra proporcionen a las preguntas cerradas es relativamente más simple, dado que previamente ya se han tipificado las posibles contestaciones en función a la categorización que guía la investigación, sin embargo, en el caso de las preguntas abiertas este aspecto es más subjetivo y problemático. Por ello, en el cuarto capítulo determinamos unos indicadores y descriptores, para todas las variables explicitadas, que nos orienten a la hora de adscribir las respuestas a cada una de las diferentes preguntas, en función a las categorías y a los niveles de evolución en los que pueden situarse en relación con la hipótesis general de progresión del desarrollo profesional de los docentes (lámina IV.2).

El diseño de los cuestionarios, como ya se ha comentado en el capítulo metodológico, cuenta con dos partes bien diferenciadas. Por un lado, las cinco primeras preguntas hacen referencia, evocando la memoria personal, a consideraciones sobre los aspectos formativos, tanto universitarios como preuniversitarios, que hasta el momento hayan tenido respecto a contenidos de carácter patrimonial. Por otro lado, las trece preguntas restantes atienden directamente a las cuestiones relacionadas con las concepciones que los docentes en formación inicial manifiestan sobre el patrimonio y sus aspectos didácticos.

Estas trece cuestiones pretenden obtener información sobre las tres categorías ya ampliamente referidas, en función a las diferentes variables que atienden a cada una de ellas, para la determinación de las concepciones manifestadas por los individuos que componen la muestra. Así, la *sexta* cuestión se interpreta en base al nivel de complejidad y al carácter holístico de la definición que se explicite, la *séptima* según la diversidad y variabilidad de las manifestaciones patrimoniales propuestas, la *octava* dependerá del acercamiento a criterios de connotación simbólico-identitarios, la *novena* en función al nivel de interdisciplinariedad respecto a los componentes socioculturales y

[1] Para su identificación, en adelante se indicarán las cuestiones cerradas con (C) y las abiertas con (A).

Universidad de Huelva 2009

naturales que se exprese, la *décima* ha de manifestar el conocimiento y la comprensión de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de carácter patrimonial desde una visión integrada, la *undécima* debe de valorar la potencialidad educativa que los futuros docentes otorgan a los referentes patrimoniales, la *duodécima* pretende explicar la integración del patrimonio en los diseños curriculares, la *decimotercera* tiende a demostrar la significatividad y complejidad de los recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio, la *decimocuarta* se aproxima a la propuesta de una organización significativa y coherente de las actividades educativas de carácter patrimonial, la *decimoquinta* intenta determinar una tendencia hacia finalidades de la enseñanza del patrimonio bajo perspectivas críticas, la decimosexta tiene como objetivo que la exposición de actuaciones socialmente participativas para la conservación del patrimonio, la decimoséptima se decanta por la determinación de las responsabilidades respecto a la conservación del patrimonio y, finalmente, la decimoctava se explica para obtener una consideración del patrimonio de visión universal y de carácter socialmente relevante.

VII.2. CONCEPCIONES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN FORMACIÓN INICIAL.

VII.2.1. Caracterización general de la muestra. Análisis descriptivo de los datos.

La muestra seleccionada para el análisis de las concepciones de los maestros de Educación Primaria en formación inicial cuenta con 80 individuos, que constituye el 71'43 % de una población total de 112 alumnos, matriculados en la asignatura de *Ciencias Sociales y su Didáctica* de la especialidad de Educación Primaria dentro de la Titulación de Maestro, durante el curso académico 2000/2001.

- *Cuestiones generales.*

Podemos comenzar caracterizando esta muestra desde una perspectiva general, en función a su población de origen, el sexo y la edad. Respecto a la población de origen de la muestra, la mayor parte pertenece a la provincia onubense (73'75 %), siendo la mayoría restante originaria de la Comunidad Andaluza salvo tres excepciones (cuadro VII.1.). En relación con el sexo de los encuestados, el 26'25 % es masculino, lo que

Universidad de Huelva 2009

implica una gran mayoría (73'75 %) del sexo femenino en la muestra de análisis. Finalmente, la edad de los encuestados oscila en su totalidad entre los 19 y los 25 años, excepto un solo caso que cuenta con 32 años, aunque la gran mayoría, 86'25 %, constituye una horquilla entre los 19 y los 22, siendo la edad de 20 años la más abundante de la muestra (cuadro VII.2.).

POBLACIÓN DE ORIGEN					
Huelva	73'75 %	Capital	52'50 %	Provincia	21'25 %
Sevilla	10'00 %	Capital	8'75 %	Provincia	1'25 %
Cádiz	7'50 %	Capital	1'25 %	Provincia	6'25 %
Córdoba	1'25 %	Capital	1'25 %	Provincia	---
Madrid	1'25 %	Capital	1'25 %	Provincia	---
Murcia	1'25 %	Capital	---	Provincia	1'25 %
Santiago de C.	1'25 %	Capital	1'25 %	Provincia	---
TOTAL	**96'25%**	**Capital**	**66'25%**	**Provincia**	**30'00%**
NS/NC	**3'75%**				

Cuadro VII.1. Población de origen de la muestra.

EDAD		SEXO	
19	18'75 %	**Femenino**	73'75 %
20	32'50 %	**Masculino**	26'25 %
21	17'50 %	**TOTAL**	**100'00%**
22	17'50 %		
23	3'75 %		
24	5'00 %		
25	3'75 %		
32	1'25 %		
TOTAL	**100'00%**		

Cuadro VII.2. Edad y sexo de la muestra

El citado primer bloque de las cuestiones, en el que los futuros maestros valoran la relevancia que ha tenido para su formación la propia enseñanza obligatoria y universitaria, nos parece de gran importancia para la determinación de las concepciones que los estudiantes para profesor tienen en la actualidad. La investigación desarrollada por Conde, Gavaldá y Santisteban (2000) muestra como éstos valoran, por lo general, de forma negativa sus experiencias formativas durante la educación primaria y secundaria

Universidad de Huelva 2009

en todo lo relacionado con el ámbito social, especialmente las capacidades para emitir juicios, formar opiniones y desarrollar actitudes críticas. Por ello, estos autores consideran imprescindible partir de la reconstrucción de las ideas y vivencias de los maestros en formación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, de manera que se promueva un equilibrio entre lo que se piensa y lo que se practica, entre sus experiencias, sus modelos experimentados, sus finalidades educativas y sus concepciones sociales.

En el caso concreto de nuestra investigación, los futuros maestros indican, a través de estas cinco primeras cuestiones, qué aspectos del patrimonio han trabajado durante su enseñanza obligatoria y universitaria, valorando así su repercusión en sus actuales conocimientos sobre estos aspectos y planteando, en ocasiones, algunas propuestas de mejora.

Así, durante la educación preuniversitaria obligatoria (pregunta 2) los encuestados indican que contaron con una enseñanza relativamente habitual en algunos casos, respecto a los aspectos patrimoniales, aunque no consideran apropiada la perspectiva didáctica desde la que se llevó a cabo. Prácticamente la totalidad de los individuos indicaron el predominio de una enseñanza marcada por el trabajo eminentemente de contenidos de carácter conceptual y de una metodología tradicional, incluyendo visitas esporádicas y inconexas a museos o monumentos. A pesar de estas consideraciones, el 23'75 % indica que recibieron una formación más completa, aunque fundamentalmente de carácter tradicional, respecto al patrimonio,. Sin embargo, la gran mayoría (65 %) informa de una enseñanza muy básica, poco relevante y escasamente imbricada en el curriculum oficial. Junto a ello, el 11'25 % considera que no han tenido ningún tipo de formación patrimonial, durante este periodo de la enseñanza.

Esta situación cambia de forma parcial cuando hablamos del trabajo desarrollado, dentro del ámbito patrimonial, en los programas universitarios (cuestiones 1 y 3), pudiéndose comprobar la prácticamente nula presencia de asignaturas donde se aborden aspectos patrimoniales con las que cuentan los maestros de Educación Primaria en formación inicial. Exclusivamente el 1'25 % de los encuestados (un solo caso, concretamente el 49) declara haber recibido una formación más o menos relevante en este sentido, centrado en el ámbito de la cultura andaluza, y el 7'5 % informa sobre la realización de trabajos relacionados con algunas manifestaciones patrimoniales, aunque de forma anecdótica y poco integrada en los diseños curriculares. Es decir, el 91'25 % indica que no ha recibido ningún tipo de información sobre referentes patrimoniales durante sus estudios universitarios, aspecto que, de forma evidente, supondrá un importante obstáculo para el desarrollo apropiado de un conocimiento didáctico del

Universidad de Huelva 2009

contenido de carácter patrimonial dentro del nivel que hemos considerado como deseable.

Este hecho se constata mediante la simple revisión del plan de estudios que impera en la formación inicial universitaria de la Titulación de Maestro de Educación Primaria, como puede comprobarse en el caso de los planes de estudio universitarios de la Universidad de Huelva, ámbito en el que se centra nuestro trabajo. Así, podemos observar que de las asignaturas que componen la troncalidad y obligatoriedad de la titulación exclusivamente tres de ellas podrían estar relacionados con contenidos relativos al patrimonio y su enseñanza: *Educación Artística y su Didáctica*, *Ciencias Sociales y su Didáctica* y *Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica* (Anexo VIII).

Al revisar las programaciones didácticas de estas tres asignaturas comprobamos cómo en el caso de la materia de *Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica* no hay ningún tipo de referencia patrimonial. Por su parte, en la asignatura de *Ciencias Sociales y su Didáctica* sí se presenta el patrimonio, considerándose desde la perspectiva de fuente de conocimiento sociohistórico, tanto de carácter primario como secundario, pormenorizando algunas de las estrategias posibles para su implicación didáctica en el curriculum de primaria, eminentemente como recurso educativo para el trabajo de otros contenidos socialmente relevantes. Así, se plantean actividades referidas a la identificación y clasificación de fuentes para la investigación social. De igual manera se contempla la realización de un itinerario didáctico en el que se incluyen los aspectos patrimoniales. Sin embargo, hay que indicar que este tratamiento del ámbito patrimonial se realiza dentro de los contenidos de carácter práctico de la asignatura, no existiendo referencias explícitas en relación con los contenidos teóricos.

Por otro lado, el programa de la asignatura de *Educación Artística y su Didáctica* plantea una unidad didáctica dedicada al patrimonio artístico, centrándose en aspectos conservacionistas (diversas agresiones, consolidación y restauración), así como en los diferentes organismos y especialistas dedicados a su estudio. Sin embargo, como vemos, la perspectiva desde la que se desarrolla es de carácter disciplinar, con escasa dedicación a las estrategias relacionadas con la enseñanza-aprendizaje del patrimonio y con algunos problemas en su caracterización epistemológica, al analizarse desde el punto de vista que hemos desarrollado en el marco teórico.

Todo esto nos indica la escasa importancia que en los programas formativos se le concede a las Ciencias Sociales y en particular a los referentes patrimoniales, obviándose su potencial didáctico, como elemento de gran capacidad motivadora y facilitadora de los aprendizajes, y su valor educativo propio como contenido relevante para su enseñanza dentro de los objetivos marcados por la propia legislación educativa

Universidad de Huelva 2009

actualmente vigente respecto a la formación de ciudadanos culturalmente críticos, socialmente activos y respetuosos con su entorno.

En la cuarta pregunta, donde se consulta sobre el interés de recibir formación específica respecto a la didáctica del patrimonio, es de destacar la homogeneidad de la muestra al ser la respuesta positiva en el 100 % de los casos. Sin embargo las reflexiones que realizan como justificación de estas contestaciones son ya mucho más variadas, entre las que podemos mencionar, por ser las más abundantes, la necesidad de potenciar este ámbito de trabajo para mejorar en su propia formación como docentes, así como las implicaciones que el desarrollo de una didáctica patrimonial tendría para el conocimiento del entorno en el que nos desenvolvemos habitualmente en nuestra sociedad, entre otros comentarios (cuadro VII.3.).

¿Te parece interesante recibir formación sobre didáctica del patrimonio? ¿Por qué? (A)			
Mejorar la formación docente	30'6 %	Formación como ciudadanos	7'2 %
Conocimiento del entorno	23'5 %	Valorar nuestras tradiciones	5'1 %
Comprender aspectos sociohitóricos de nuestra cultura	16'3 %	Capacitarnos para desenvolvernos en el entorno	1'0 %
Conocer nuestro patrimonio	16'3 %		

Cuadro VII.3. Valoración de la didáctica del patrimonio por parte de la muestra (cuestión 4).

Por otro lado, la quinta cuestión proporciona una información semejante a la anterior, aunque con algunas variaciones relevantes en las consideraciones que los encuestados manifiestan en las respuestas que dan. Así, la gran mayoría de ellos (91'25 %) opinan que en los currículos educativos actuales no se le concede al patrimonio la dedicación que se debiera. Sin embargo, una minoría entiende que estos diseños desarrollan un tratamiento patrimonial adecuado a las necesidades sociales y educativas actuales, tal como se presenta en los decretos de enseñanza obligatoria. De esta manera, los primeros destacan la escasa consideración que el patrimonio tiene en las programaciones docentes, dejándose de lado ante otras áreas de conocimiento (matemáticas y lengua, fundamentalmente, junto a otros aspectos sociohistóricos considerados más relevantes) que tienen un reconocimiento y prestigio social significativamente mayor, así como una tradición académica mucho más arraigada en los procesos de enseñanza-aprendizaje (cuadro VII.4.).

Universidad de Huelva 2009

¿Crees que en los currículos educativos se le concede suficiente dedicación y el tratamiento adecuado a los referentes patrimoniales? ¿Por qué? (A)		
Desarrollo didáctico inadecuado (91'25 %)	Se consideran más importantes otras áreas educativas	40'0 %
	No se le concede la importancia social y educativa que debería tener	23'3 %
	Poca dedicación temporal en el currículo	18'3 %
	Actividades complementarias y esporádicas	6'7 %
	Poco desarrollado en objetivos y contenidos del currículum	1'7 %
	Se obvian para trabajarse en niveles superiores	1'7 %
	No se han planificado asignaturas específicas	1'7 %
Desarrollo didáctico adecuado (8'75 %)	Aparece bien representado en los Decretos de enseñanza de Educación Primaria	3'2 %
	Hay demasiados contenidos que trabajar y el patrimonio no es tan importante	1'7 %
	A través de las salidas y excursiones que se programan	1'7 %

Cuadro VII.4. Apropiación del curriculum oficial en relación con la didáctica del patrimonio (cuestión5).

Con respecto a las trece cuestiones relevantes para el análisis de las categorías del estudio, previamente establecidas, podemos dividirlas en dos grupos, las que atienden al conocimiento sobre el patrimonio (cuestiones 6, 7, 8, 9 y 18) y al conocimiento sobre la enseñanza-aprendizaje del patrimonio (cuestiones 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16). Así, podemos establecer unos resultados parciales en relación con el análisis de cada una de las cuestiones de forma individual y aislada del resto y de las variables a las que hacen referencia.

- *Conocimiento sobre el patrimonio.*

Dentro del bloque referido a las concepciones del profesorado sobre el conocimiento del patrimonio, en la sexta cuestión, de carácter abierto, en la que se pide una definición de patrimonio, dominan, al adscribir las respuestas dadas a un determinado indicador mediante los descriptores que hemos establecido previamente, las perspectivas relacionadas con características en base a la antigüedad y monumentalidad de los elementos patrimoniales, constituyendo el resto de perspectivas sólo el 23'5 % de las respuestas propuestas por la muestra. La octava cuestión, incluida como refuerzo y validación de la anterior mantiene unos resultados muy semejantes, como cabía esperar. Así, vuelve a predominar la perspectiva historicista, manteniéndose en segundo lugar la monumentalista, a pesar de que baja sucintamente su representación en la muestra, con respecto al porcentaje presentado en la sexta cuestión (cuadro VII.5.).

Universidad de Huelva 2009

¿Qué entiendes por patrimonio cultural? (A)		¿Qué criterios has seguido para determinar lo que es patrimonial? (A)	
- Persp. fetichista.	0'0 %	- Persp. fetichista.	0'0 %
- Persp. excepcionalista.	0'0 %	- Persp. excepcionalista.	0'0 %
- Persp. monumentalista.	30'5 %	- Persp. monumentalista.	28'5 %
- Persp. estética.	2'5 %	- Persp. estética.	2'7 %
- Persp. histórica.	46'0 %	- Persp. histórica.	51'3 %
- Persp. simbólico-identitaria.	21'0 %	- Persp. simbólico-identitaria.	17'5 %

Cuadro VII.5. Determinación del hecho patrimonial por parte de la muestra (cuestiones 6 y 8).

La séptima pregunta, referida a las diferentes tipologías del patrimonio consideradas, indica un predominio paralelo de los referentes de carácter histórico y artístico, dando lugar, en conjunto, al 65'6 % de las respuestas a esta cuestión, dejando así poco margen de significatividad al resto de manifestaciones patrimoniales, siendo muy minoritarias los referentes de carácter etnológico y tecnológico, así como, especialmente, la visión holística del patrimonio (1'2 %) (cuadro VII.6.).

Parece interesante comentar cómo del total de elementos patrimoniales onubenses propuestos por los encuestados a través de esta pregunta, el mayor índice de referencias están relacionados con el *fenómeno colombino* (Monasterio de La Rábida, Monumento a la Fe descubridora, Puerto de Palos de la Frontera...), con un 30 % de representatividad, seguido a gran distancia por las *fortificaciones* de este ámbito provincial, diferentes *iglesias y conventos*, entre otros, factores que proporcionan información destacable sobre el conocimiento que estos maestros tienen en relación con los elementos patrimoniales de Huelva y los referentes culturales de mayor relevancia para ellos (cuadro VII.7.).

En la novena pregunta se intenta comprobar el grado de interdiciplinariedad o disciplinariedad contemplado por los futuros maestros de Educación Primaria en relación con la consideración del patrimonio natural como componente del que hemos denominado patrimonio cultural desde una visión holística. Así, la gran mayoría (61'25 %) entiende que el patrimonio cultural y el natural se encuentran fuertemente vinculados, aunque sólo el 21'25 %, entiende esta relación como la integración de los referentes de carácter natural como un componente del patrimonio cultural (cuadro VII.6.).

Universidad de Huelva 2009

Indica cinco elementos de la provincia de Huelva que identificarías con patrimonio cultural. (A)		**¿Crees que existe relación entre patrimonio cultural y patrimonio natural? ¿Por qué? (A)**	
- Patr. Natural.	14'3 %	- Interdisciplinariedad.	61'25 %
- Patr. Histórico.	32'8 %	- Disciplinariedad.	36'25 %
- Patr. Artístico.	32'8 %	- NS/NC.	2'50 %
- Patr. Etnológico.	9'7 %		
- Patr. Tecnológico.	9'2 %	- Patr. Natural como elemento	21'25 %
- Patr. Cultural.	1'2 %	constituyente del Patr. Cultural	

Cuadro VII.6. Caracterización tipológica del patrimonio por parte de la muestra (cuestiones 7 y 9).

Indica cinco elementos de la provincia de Huelva que identificarías con patrimonio cultural. (A)			
Elementos colombinos	30'0 %	Gruta de las Maravillas	5'4 %
Castillos y fortalezas	12'5 %	Parque Nacional de Doñana	4'3 %
Iglesias y conventos	9'4 %	Juan Ramón Jiménez	3'4 %
Monumentos arquitectónicos y escultóricos	8'8 %	Minas de Riotinto	2'3 %
Restos arqueológicos	6'5 %	Museos	2'3 %
Romerías y fiestas	6'3 %	Otros	8'8 %

Cuadro VII.7. Determinación de elementos patrimoniales significativos onubenses por parte de la muestra (cuestión 7).

La decimoctava cuestión puede actuar cómo síntesis de este bloque de preguntas del cuestionario, relacionado con el conocimiento sobre la materia, a través de la cual comprobamos de nuevo el predominio de las manifestaciones históricas y artísticas, que constituyen el 69'6 % de las respuestas. Sin embargo, en esta ocasión, al incluir en la pregunta referencias al patrimonio universal digno de ser protegido a toda costa, las respuestas se decantan por perspectivas de carácter monumentalista, manifestándose en este sentido el 91 % de la muestra (cuadro VII.8). Así, dentro de los elementos patrimoniales considerados mayoritariamente en esta pregunta podemos destacar, en función al número de referencias que reciben, *la Alhambra*, *el Parque Nacional de Doñana*, *la Muralla China* o *la Selva del Amazonas* entre otras muchas de un total de 69 variantes (cuadro VII.9).

Universidad de Huelva 2009

Indica cinco elementos del patrimonio universal que consideres como imprescindibles para protegerlos ante la eventualidad de un desastre natural o humano y explica muy brevemente porqué. (A)			
- Persp. fetichista.	0'0 %	- Patr. Natural.	22'6 %
- Persp. excepcionalista.	1'8 %	- Patr. Histórico.	35'0 %
- Persp. monumentalista.	91'0 %	- Patr. Artístico.	34'6 %
- Persp. estética.	0'0 %	- Patr. Etnológico.	1'8 %
- Persp. histórica.	5'4 %	- Patr. Tecnológico.	4'2 %
- Persp. simbólico-identitaria.	1'8 %	- Patr. Cultural.	1'8 %

Cuadro VII.8. Determinación y tipología del hecho patrimonial por parte de la muestra (cuestión 18).

Indica cinco elementos del patrimonio universal que consideres como imprescindibles para protegerlos ante la eventualidad de un desastre natural o humano y explica muy brevemente porqué. (A)			
Alhambra	13'00 %	Torre de Pisa	4'76 %
Parque Nacional de Doñana	10'15 %	Coliseo Romano	3'17 %
Muralla China	7'30 %	Torre Eiffel	2'50 %
Selva del Amazonas	6'66 %	Giralda	2'50 %
Mezquita de Córdoba	6'35 %	La Rábida	2'50 %
Pirámides de Egipto	6'00 %	Otros	35'11 %

Cuadro VII.9. Elementos patrimoniales de carácter universal considerados por la muestra (cuestión 18).

- *Conocimiento sobre la enseñanza-aprendizaje del patrimonio.*

Como ya hemos expuesto, las cuestiones 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 y 17 se centran en el análisis de las concepciones que los maestros en formación inicial manifiestan en relación con el conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de los referentes patrimoniales.

La décima cuestión interroga sobre el conocimiento que estos futuros maestros tienen sobre los diferentes contenidos de enseñanza (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en relación con el patrimonio. Así, comprobamos cómo la gran mayoría de la muestra se centra en el desarrollo de informaciones, datos y hechos relacionados con el patrimonio, así como en la potenciación de su respeto, conservación y valoración, es decir, eminentemente contenidos de carácter conceptual y actitudinal, ambos en porcentajes de representatividad muy similares (45 % y 42 %, respectivamente). Los contenidos procedimentales y la visión desde una perspectiva integrada de los tres tipos de contenidos en el desarrollo de los procesos de enseñanza, se encuentra muy alejada de la significatividad que la muestra manifiesta en los dos casos anteriores (cuadro VII.10). Respecto a los procedimientos que se proponen existen habitualmente errores al

Universidad de Huelva 2009

plantear como tales conceptos, actitudes e incluso propuestas de actividades no recursos (visitas, diapositivas, vídeos...)

Indica contenidos sociales que pueden trabajarse en la enseñanza a partir de elementos patrimoniales. (A)	
- Conceptuales.	45'0 %
- Procedimentales.	9'2 %
- Actitudinales.	42'0 %
- Integración.	3'8 %

Cuadro VII.10. Contenidos de carácter patrimonial (cuestión 10).

Por otro lado, la undécima cuestión, referente a las aportaciones que puede hacer al patrimonio para la mejora de enseñanza de las Ciencias Sociales, indica una mayor proporción de individuos que entienden los elementos patrimoniales cómo una manera de facilitar el conocimiento de los aspectos más cercanos a los alumnos y de comprender los acontecimientos que suceden o han sucedido en su entorno. De forma muy pareja a esta opinión también predomina en la muestra la visión del patrimonio como un factor de gran relevancia a la hora de conocer los contenidos históricos, aunque esto podría estar relacionado también con aquellos encuestados, que constituyen una parte significativa de la muestra, que entienden la importancia del patrimonio no sólo desde el punto de vista histórico, destacando las aportaciones que puede hacer para facilitar los aprendizajes de todas las Ciencias Sociales en general. Hay que destacar la alta proporción de individuos de la muestra (12'5 %) que no contestan a esta pregunta, lo que puede indicarnos los problemas que los maestros en formación inicial encuentran a la hora de valorar la relevancia y significatividad de la didáctica del patrimonio dentro de las Ciencias Sociales (cuadro VII.11).

¿Qué puede aportar el patrimonio para la mejora de la enseñanza de las Ciencias Sociales? (A)	
Conocimiento del entorno más cercano	22'30 %
Comprensión de los acontecimientos históricos	20'00 %
Comprensión de las Ciencias Sociales	12'50 %
Recursos para la enseñanza	8'00 %
Favorece la motivación para el aprendizaje	8'00 %
Conocimiento de los elementos patrimoniales	6'70 %
Conocimiento y respeto hacia las diferentes culturas	5'50 %
Conocimientos geográficos	2'25 %
Aportación de nuevos conocimientos	2'25 %
NS/NC	12'50 %

Cuadro VII.11. Valor del patrimonio en la enseñanza de las Ciencias Sociales (cuestión 11).

Universidad de Huelva 2009

La pregunta duodécima cuenta con una mayoría (56'5 %) que considera la mejor forma de integrar el patrimonio en la enseñanza reglada a través de la realización de excursiones a diferentes elementos patrimoniales distribuidas a lo largo de todo el curso, siendo poco significativas las respuestas que se dan a los demás items propuestos, como podemos ver en el siguiente cuadro (cuadro VII.12). Esa misma tendencia se observa en la pregunta decimotercera, relacionada con las actividades que se pueden proponer para trabajar los referentes patrimoniales, ya que la mayor parte de las respuestas se centran en los items 3 (visita a un museo o centro de interpretación) y 6 (visita a un yacimiento arqueológico), constituyendo la suma de ambos el 50'6 % de la totalidad de las respuestas dadas. En porcentajes muy próximos podemos citar también la realización de juegos de simulación y el diseño de talleres de trabajo de carácter patrimonial. Los demás items muestran representaciones porcentuales muy alejadas a los comentados(cuadro VII.13). No deja de ser relevante en la cuestión duodécima que los items de carácter investigativo, que hemos considerado como indicadores de un mayor desarrollado profesional y deseables (4 y 6) tengan unos porcentajes muy similares a los indicativos de un estadío menos evolucionado (3 y 7).

¿Cómo integrarías los contenidos patrimoniales en el Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural para la Enseñanza Primaria? (C)		
1	- A través de excursiones a elementos patrimoniales.	56'5 %
2	- Analizando un elemento patrimonial para extraer información.	11'7 %
3	- Como ilustración de otros contenidos sociales.	7'0 %
4	- Incluyendo conceptos, procedimientos y actitudes de carácter patrimonial en los programas.	7'8 %
5	- No es necesaria la integración del patrimonio en los diseños educativos.	0'0 %
6	- Planificando objetivos, contenidos y criterios de evaluación de carácter patrimonial.	7'0 %
7	- Diseñando actividades de carácter complementario.	10'0 %

Cuadro VII.12. Propuestas de integración del patrimonio en la enseñanza (cuestión 12).

¿Cuáles de las siguientes actividades te parecen más interesantes para la enseñanza del patrimonio? (C)		
1	- Charla por parte de un especialista.	2'7 %
2	- Explicación del profesor.	1'4 %
3	- Visita a un museo o centro de interpretación del patrimonio.	24'6 %
4	- Análisis y comentario de diapositivas.	5'5 %
5	- Juegos de simulación y de toma de decisiones.	21'0 %
6	- Visita a un yacimiento arqueológico.	26'0 %
7	- Taller de trabajo para desarrollar procedimientos patrimoniales.	17'0 %
8	- Visualización de un vídeo didáctico.	1'8 %

Cuadro VII.13. Propuestas de actividades de carácter patrimonial (cuestión 13).

Universidad de Huelva 2009

En el caso de la pregunta decimocuarta, el 59'4 % de las respuestas otorgan la máxima puntuación en la línea de organizar las actividades de carácter patrimonial como eje entorno al cual diseñar las unidades didácticas para su desarrollo en el aula (item 1). Los otros dos items que se proponían cuentan con porcentajes muy alejados del primero (cuadro VII.14).

¿Cómo organizarías las actividades anteriormente indicadas? (C)		
1	- Como eje entorno al que desarrollar unidades didácticas en el aula.	59'4 %
2	- Como complemento a las exposiciones y al libro de texto.	28'6 %
3	- Cómo actividades esporádicas.	12'0 %

Cuadro VII.14. Propuestas de organización de las actividades de carácter patrimonial (cuestión 14).

La decimoquinta cuestión, referida a las finalidades de la enseñanza del patrimonio, recibe respuestas muy variadas sin que haya un predominio claro de ninguna de ellas. Así, son los items 2 (capacitar para el desenvolvimiento en el medio natural, social y cultural) y 1 (facilitar el conocimiento de nuestra historia y la de otros países) los más representados, con un 18'9 % y 18'1 % respectivamente, seguidos de los items 3 (sensibilizar para la conservación de nuestros monumentos) y 10 (conocer, interpretar, comprender y respetar los rasgos culturales que identifican y simbolizan a las diferentes sociedades), encontrándose también muy cercano el 4 (favorecer el conocimiento y comprensión de nuestra cultura e historia y la de otras sociedades). El resto cuenta con un porcentaje de representación mucho más bajo, especialmente los items 5 (encontrar trabajo en un centro de conservación y difusión patrimonial) y 9 (interpretar y racionalizar las inquietudes nacionalistas y autonomistas de las comunidades), cada uno de ellos con un porcentaje del 0'9 % (cuadro VII.15).

¿Para qué te parece interesante enseñar contenidos patrimoniales? (C)		
1	- Facilitar el conocimiento de nuestra historia y la de otros países.	18'1 %
2	- Capacitar para desenvolverse en el medio.	18'9 %
3	- Sensibilizar para la conservación de nuestros monumentos.	17'7 %
4	- Favorecer el conocimiento y comprensión de nuestra cultura y la de otras sociedades.	15'2 %
5	- Encontrar trabajo en un centro de conservación y difusión patrimonial.	0'9 %
6	- Facilitar el conocimiento del desarrollo y evolución del medio.	3'7 %
7	- Capacitar para interpretar e intervenir en los conflictos sociales actuales.	5'3 %
8	- Como instrumento relevante dentro de la cultura del ocio.	1'6 %
9	- Interpretar y racionalizar las inquietudes nacionalistas y autonomistas.	0'9 %
10	- Conocer, interpretar, comprender y respetar los rasgos culturales que identifican y simbolizan a las diferentes sociedades.	17'7 %

Cuadro VII.15. Consideraciones sobre las finalidades del patrimonio en la enseñanza (cuestión 15).

Universidad de Huelva 2009

La pregunta decimosexta cuenta con una amplia mayoría (70'7 %) que entendiendo la necesidad de proteger y conservar nuestro patrimonio no plantea intervenciones activas y participativas con este fin, manteniéndose más como algo teórico y deseable que como una actitud comprometida con la conservación de los referentes patrimoniales, aunque no existe ningún caso en el que no se considere la necesidad de articular actuaciones en este sentido. Las escasas propuestas de carácter intervencionista y activas que se exponen suelen estar dirigidas en el sentido de realizar tareas de conservación de espacios naturales e históricos ya sea individualmente o participando en asociaciones de voluntarios (casos 33, 73, 80, 81, 84, 85, 106), concienciando a determinadas entidades, administraciones y a la sociedad en general (casos 48, 88) o difundiendo las manifestaciones culturales (78).

En esta misma línea, con respecto a la cuestión decimoséptima, existen dos tendencias mayoritarias parejas. Por un lado la consideración de que son las instituciones públicas y privadas las que deben implicarse en la conservación de nuestro patrimonio cultural (37'6 %) y por otro los que consideran que esta responsabilidad ha de caer en los ciudadanos (33'3 %), aunque hay que tener también en cuenta un amplio grupo que entiende que la solución a los problemas conservacionistas ha de recaer en los ciudadanos y en las instituciones públicas, dejando a un lado a la empresa privada. Lo que sí parece evidente es que, en la gran mayoría de los casos, la muestra se decanta por la necesaria implicación social de la ciudadanía en la toma de medidas de carácter conservacionista (cuadro VII.16).

¿Por qué crees que es necesario actuar para conservar nuestro patrimonio? Explica algún ejemplo en el que podrías colaborar en la mejora del patrimonio. (A)		**La conservación del patrimonio es una obligación de: (C)**	
		- Instituciones públicas.	0'7 %
		- Instituciones privadas.	0'0 %
- No es necesario actuar.	0'0 %	- Los ciudadanos.	33'3 %
- Participación pasiva.	70'7 %	- Instituciones públicas y privadas.	37'6 %
- Intervención activa.	29'3 %	- Ciudadanos e instituciones públicas.	28'4 %

Cuadro VII.16. Implicaciones para la conservación del patrimonio (cuestiones 16 y 17).

Universidad de Huelva 2009

VII.2.2. Análisis descriptivo en función a las variables de la investigación.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos referenciados en el anterior apartado, que configuran el primer nivel de análisis de los cuestionarios, podemos extraer otras informaciones, de segundo orden, respecto a las concepciones sobre el patrimonio y su enseñanza y aprendizaje por parte de los profesores en formación inicial, a través de los cuales obtenemos datos porcentuales, esta vez estableciendo relaciones con cada una de las variables analíticas, en función a los indicadores ya propuestos para facilitar su estudio (lámina IV.2).

Así, una vez analizadas cada una de las preguntas e items planteados en el cuestionario, nos centramos en la información que todo ello nos proporciona para acercarnos al conocimiento de cada una de las tres categorías que enmarcan la investigación, a través, en primer lugar, del estudio particular de las características que manifiestan los futuros docentes, en función a las diferentes variables que ya hemos presentado tanto en el cuarto capítulo, dedicado a la metodología, como en la introducción al presente.

- *Categoría I: Concepto y tipología patrimonial.*

Como ya hemos visto anteriormente, para aproximarnos al conocimiento que los maestros en formación inicial tienen respecto a esta categoría, relacionada con los aspectos propiamente epistemológicos sobre el hecho patrimonial, contamos con dos variables analíticas: *concepto de patrimonio* y *tipología patrimonial* (cuadro VII.17).

En relación con la primera variable, la gran mayoría de las respuestas (58'8 %) ponen de manifiesto una concepción del hecho patrimonial caracterizada exclusivamente por una visión histórica del patrimonio, en base a la antigüedad de los elementos que lo componen, sin que en ningún caso se plantee desde una perspectiva estética o artística. Muy similar es el porcentaje de individuos que parten de una visión de corte monumentalista y simbólico-identitaria en relación con la determinación de los referentes patrimoniales, obviándose también por completo las perspectivas basadas en componentes fetichistas y excepcionalistas.

Por otro lado, respecto a la variable de *tipología patrimonial*, la inmensa mayoría de los individuos no llega a considerar la totalidad y variabilidad de los referentes patrimoniales, centrándose así, de forma habitual en las manifestaciones de

Universidad de Huelva 2009

carácter histórico-artístico y natural (92'5 %), siendo mucho más problemática, y por ello de menor representatividad en la muestra, la consideración de manifestaciones de filiación etnológica y tecnológica. Hay que destacar la escasa presencia de una visión integral y holística del patrimonio, considerada exclusivamente por el 2'5 % de la muestra, es decir sólo dos casos, concretamente 91 y 106.

CATEGORÍA CONCEPTO Y TIPOLOGÍA PATRIMONIAL		
Variable	**Indicador**	**%**
Concepto de patrimonio.	Perspectiva histórica.	58'8
	Perspectiva monumentalista.	21'2
	Perspectiva simbólico-identitaria.	20'0
Tipología patrimonial.	Patrimonio histórico-artístico y natural.	92'5
	Patr. Histórico-artístico/natural, etnológico y/o tecnológico.	5'0
	Patrimonio cultural.	2'5

Cuadro VII.17.

A partir de esta clasificación tipológica en relación a las diferentes manifestaciones patrimoniales, podemos elaborar una distribución respecto al total de la muestra, a través de la cual es posible ver el predominio de una visión histórico-artística, ya que el 98'75 % y el 96'25 % de los encuestados indicaron, respectivamente, componentes patrimoniales históricos y artísticos, seguidos por el patrimonio natural, con el 76'25 %. Mucha menos incidencia, como ya hemos comentado, han tenido los referentes etnológicos y tecnológicos, habiéndose considerado los primeros por el 32'5 % de los individuos y los segundos, exclusivamente, por el 28'75 %. Sin embargo, a pesar del predominio de las manifestaciones de índole histórico, hay que mencionar la escasa presencia que han tenido las manifestaciones patrimoniales de carácter documental, que, incluidas dentro del patrimonio histórico, sólo han sido expresamente consideradas por el 2'5 % de la muestra.

Estos datos indican que si la mayoría de la muestra tiene una visión de carácter histórico, básicamente en función a la antigüedad de los elementos patrimoniales, donde hay una considerable parte de ella que participa de una visión identitaria, encontramos graves problemas respecto a la variable *tipología del patrimonio*, en la que es excepcional la concepción integral y predomina de forma abrumadora los referentes histórico-artísticos. Ello indica la necesidad de trabajar en la línea de potenciar la concienciación respecto a otros referentes patrimoniales, como primer paso para poder alcanzar el nivel deseable de conceptualización del patrimonio como la integración,

Universidad de Huelva 2009

desde una perspectiva holístico-cultural, de todos los elementos que configuran el hecho patrimonial.

Por otro lado, parece interesante comentar la nula presencia de criterios estéticos a la hora de determinar el hecho patrimonial, salvo el caso 53, que junto a la consideración histórica incluye también la estética y monumental. La escasa presencia de los componentes estéticos parece contraponerse con el predominio de la visión histórico-artística de las manifestaciones patrimoniales, debiendo estar relacionada esta situación con la escasa formación y reflexión conceptual sobre el hecho patrimonial que reflejan las concepciones de estos maestros en formación inicial.

En este mismo sentido encontramos una gran cantidad de reminiscencias de carácter monumental según muestran gran parte de las respuestas proporcionadas por los individuos que hemos identificado con perspectivas historicistas e incluso simbólico-identitarias, ya que de ellos el 74'5 % y el 50 %, respectivamente, siguen manteniendo una importante componente monumental en la determinación de los referentes patrimoniales. Sin embargo, no se muestra ningún caso en el que predominen consideraciones fetichistas o excepcionalistas, lo que supone un relativo desarrollo respecto a la concepción del patrimonio.

- *Categoría II: Enseñanza y aprendizaje del patrimonio.*

Las tres variables analíticas implicadas en esta categoría (*recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio*, *integración en los procesos educativos* y *contenidos de enseñanza*) están directamente relacionadas con el conocimiento que los docentes en formación inicial muestran sobre la enseñanza-aprendizaje del patrimonio (cuadro VII.18).

Así, en la primera de estas variables (*integración en el currículum educativo*) se mantiene fundamentalmente una concepción de la didáctica del patrimonio en la que domina una integración anecdótica en los procesos de enseñanza-aprendizaje (60 %), como mero complemento de explicaciones o a través de salidas esporádicas sin una programación clara, aunque no exista ningún caso en el que no se valore la necesidad de trabajar estos aspectos. En menor grado de representatividad dentro de la muestra podemos observar la integración de los referentes patrimoniales como fuentes de información del ámbito socionatural, siendo aún menos relevante la concepción de una integración significativa, en base a su inclusión en las programaciones docentes tanto en objetivos como en contenidos y criterios de evaluación.

Universidad de Huelva 2009

CATEGORÍA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO		
Variable	**Indicador**	**%**
Integración en el curriculum educativo.	Integración anecdótica.	60'0
	Fuente de análisis sociohistórico-natural.	23'8
	Imbricación plena en los currícula.	16'2
Recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio.	Visitas, experiencias, talleres y simulaciones.	93'8
	Unidades didácticas integradoras.	3'8
	Clases magistrales, charlas y materiales específicos.	2'4
Contenidos.	Conceptual/actitudinal.	80'0
	Integración de contenidos.	13'8
	Conceptuales/procedimentales/actitudinales.	2'4
	NS/NC	3'8

Cuadro VII.18.

En el caso de la variable *recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio*, el 93'8 % de los casos toman una postura participativa, de corte constructivista, en los procesos didácticos, centrada predominantemente en la planificación de visitas y el diseño de talleres y juegos de simulación en los que los alumnos han de tomar actitudes emprendedoras. Sólo dos casos toman posturas didácticas muy pobres, donde se plantean básicamente el desarrollo de actividades centradas en las explicaciones del profesor a través de clases magistrales. También tiene un índice de representatividad muy bajo, semejante a lo comentado anteriormente, el desarrollo de una visión del patrimonio plenamente integrada en los procesos educativos, mediante el diseño de unidades didácticas innovadoras y sistémicas, caracterizadas por la planificación de estrategias metodológicas investigativas y socialmente significativas.

En lo que respecta a la variable *contenidos de enseñanza*, destaca la tendencia a considerar los contenidos de carácter conceptual, que aportan datos e informaciones sobre conocimientos sociohistóricos, encontrándose tal tendencia relacionada con la presencia de contenidos actitudinales (80 %), en función a problemas de conservación y protección de los elementos patrimoniales, sin un desarrollo parejo de contenidos procedimentales. Por otro lado, es minoritaria la presencia de propuestas de actividades que desarrollen, junto a conceptos y actitudes, estos procedimientos relacionados con las propias estrategias y procesos de investigación sociohistóricos, de forma que partan de referentes y fuentes de información patrimoniales, no dándose así una integración clara entre estos contenidos y los conceptuales y actitudinales.

Sin embargo la integración de los tres tipos de contenidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de carácter mucho más complejo, tiene cierta significatividad,

Universidad de Huelva 2009

en función al grado de representatividad que se desprende de la muestra (13'8 %). Junto a ello, es de destacar cómo en el 3'8 % de los casos no se responde a las cuestiones relacionadas con esta variable, lo que puede indicarnos, junto a los datos anteriormente comentados, los problemas que plantea la determinación y propuesta de los diferentes contenidos patrimoniales para su enseñanza en el caso de estos maestros en formación inicial.

- *Categoría III: Metas de la enseñanza del patrimonio.*

Esta categoría, también relacionada, al igual que la anterior, con el conocimiento de los docentes en formación inicial sobre la enseñanza-aprendizaje del patrimonio, se ha definido en función a dos variables: *conservación del patrimonio* y *finalidad de la enseñanza-aprendizaje del patrimonio* (cuadro VII.19).

Es interesante destacar cómo en la primera de estas variables (*conservación del patrimonio*) no existe ningún caso en el que no se considere la necesidad de articular medidas que conlleven a la protección y conservación de nuestro patrimonio cultural. La inmensa mayoría de la muestra se define por la importancia de conservar estos elementos patrimoniales (85 %), aunque no se plantean medidas concretas a través de las cuales pueda apoyarse y potenciarse tal conservación desde posturas activas y comprometidas. Sólo un 15 % de la muestra delimita actuaciones en este sentido, coincidiendo, en este caso, con la mayoría de los individuos que indicaron una formación universitaria previa más o menos completa en materia patrimonial.

Por último, la variable séptima (*finalidad de la enseñanza-aprendizaje del patrimonio*) cuenta con una mayoría que considera el interés del desarrollo de una didáctica del patrimonio desde perspectivas críticas (55 %), de forma que se posibilite el conocimiento, interpretación y comprensión de los rasgos culturales e identitarios de las sociedades y capacitándose a los alumnos para intervenir de forma activa y consciente en los conflictos sociales actuales. Igual que sucedía en la variable anterior, estas características están relacionadas con la mayoría de los individuos que recibieron una formación previa, obligatoria o universitaria, de carácter patrimonial en mayor o menor grado. Es relevante también la representatividad con que cuenta, dentro de la muestra, la finalidad de corte práctica, es decir, los encuestados que ven en la enseñanza del patrimonio una posibilidad de aproximarnos a problemas relacionados con la vida cotidiana, sin desarrollar, como sucede en el caso anterior, posturas críticas y socialmente comprometidas. Mucha menor proporción de significatividad tienen los

Universidad de Huelva 2009

individuos que manifestaron una finalidad de carácter cultural, donde se propicia una enseñanza que pretende el aprendizaje de conocimientos históricos, sociales y culturales sin otra implicación práctica o crítica.

CATEGORÍA METAS DE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO		
Variable	**Indicador**	**%**
Conservación del patrimonio	Participación pasiva.	85'0
	Intervención activa.	15'0
Finalidad de la E/A del patrimonio.	Finalidad crítica.	55'0
	Finalidad práctica.	32'5
	Finalidad cultural.	12'5

Cuadro VII.19.

VII.2.3. Determinación de los niveles de desarrollo profesional en función a las categorías de análisis.

Una vez analizadas todas las respuestas dadas por los maestros en formación inicial a las preguntas desarrolladas en el cuestionario y tras su caracterización en las diferentes variables analíticas, pasamos a determinar cada una de las diferentes categorías que enmarcan nuestra investigación, en función a los progresivos estadios de evolución de los aspectos del conocimiento didáctico del contenido que estamos analizando y que ya hemos definido en la hipótesis de progresión del desarrollo profesional del profesorado, presentada en el tercer capítulo del presente trabajo (lámina III.2).

Así, en este apartado vamos a presentar el estado evolutivo de la muestra seleccionada en nuestra investigación, respecto a las concepciones que manifiestan en cuanto al conocimiento sobre el patrimonio y su enseñanza-aprendizaje, determinado en cada una de las tres categorías del estudio (lámina VII.1).

- *Categoría I: Concepto y tipología patrimonial.*

Todos los datos obtenidos en el apartado anterior indican que en esta categoría (cuadro VII.20) sólo un caso (106) se encontraría plenamente en el tercer nivel de desarrollo profesional dentro de la hipótesis de progresión, desde una visión integral y simbólico-identitaria, es decir, partiría del tercer nivel en las dos variables que

Universidad de Huelva 2009

proporcionan información sobre la concepción de patrimonio, coincidiendo con una formación universitaria y preuniversitaria en la que los aspectos patrimoniales formaron una parte relativamente destacable. Sin embargo, otros tres casos pueden considerarse también en este tercer nivel, ya que se posicionan en éste en una variable y en la otra se encuentran en el segundo estadío, pareciendo tender así al nivel de desarrollo deseable. De esta manera, sólo un 5 % de la muestra se podría considerar en el referido nivel de la hipótesis de progresión y en esta ocasión la formación previa de carácter patrimonial no ha supuesto un papel relevante, según ellos mismos indican en el cuestionario.

Por otro lado, consideramos como individuos del segundo nivel de desarrollo profesional los que han respondido a las cuestiones relacionadas con las variables *concepto de patrimonio* y *tipología patrimonial* desde este mismo segundo nivel, en ambos casos, así como si una de ellas responde al tercer nivel y otra al primero. En esta situación se encuentra el 18'75 % de la muestra, siendo muy mayoritarias las ocasiones en las que respondiendo a la primera variable en el tercer nivel, lo hacen en el primero cuando se trata de la segunda variable, no habiendo ningún caso en el que se presente esta situación de forma inversa.

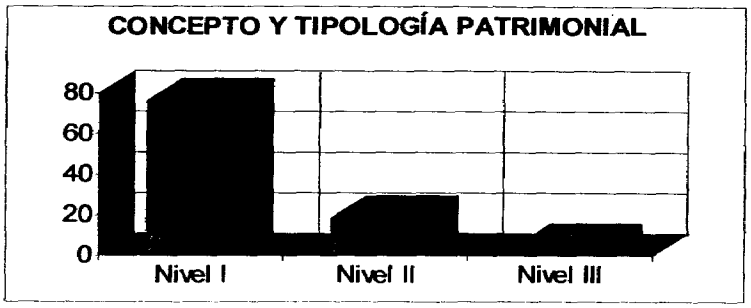
Así, el 76'25 % de los individuos se encuentran en el primer nivel de desarrollo, habiendo considerado como tales los que responden a estas variables en los dos casos desde el primer nivel o uno en el segundo y otro en el primero, no dándose tampoco ningún caso en la circunstancia contraria.

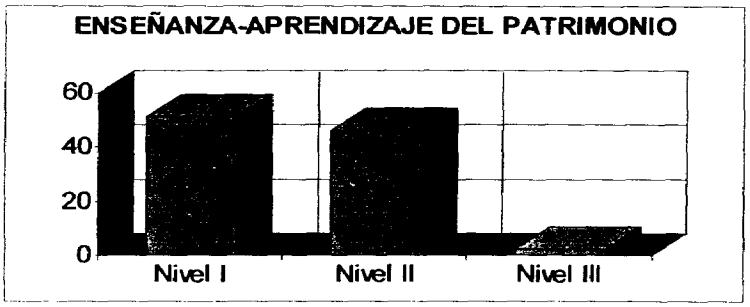
Categoría concepto y tipología patrimonial	
1er nivel de desarrollo profesional	76'25 %
2º nivel de desarrollo profesional	18'75 %
3er nivel de desarrollo profesional	5'00 %

Cuadro VII.20.

Tanto en los individuos que constituyen el grupo del segundo nivel como en el del primero predomina una escasa formación patrimonial previa, que puede justificar parcialmente este hecho, aunque en el primer nivel de desarrollo encontramos el único caso (49) que indicaba una formación universitaria previa más óptima en este sentido. Sin embargo, parece que la formación que ha recibido se decanta más por una fundamentación patrimonial de carácter histórico que por referentes socializadores, integrales y de mayor complejidad conceptual.

Universidad de Huelva 2009





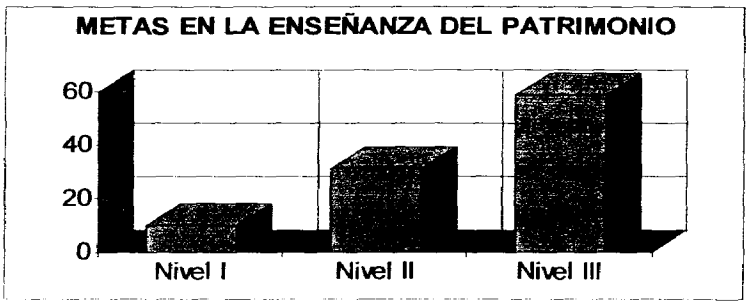


Lámina VII.1. Distribución de los niveles de evolución del desarrollo profesional en cada categoría de análisis dentro de las concepciones del profesorado en Educación Primaria en formación inicial.

Universidad de Huelva 2009

El dominio de este primer nivel de desarrollo sobre el resto de estados de la hipótesis de progresión puede deberse, en lo que corresponde a esta categoría, a la escasa formación previa que los alumnos han recibido en este sentido, dándose algunos casos en los que se indica expresamente que no se han planteado nunca qué es el patrimonio, su valor social o las diferentes manifestaciones de patrimonio que pueden existir. A pesar de ello no podemos olvidar el citado caso 49, cuyo bajo nivel de reflexión patrimonial ha de deberse, sin duda, a una formación inapropiada con respecto a la visión que en este trabajo consideramos como patrimonio, desde una concepción sistémica y holística, según se ha expuesto en el segundo capítulo.

La experiencia realizada por Llobet (2000), llega a unas consideraciones muy semejantes a las expuestas en los párrafos precedentes, respecto a los escasos conocimientos que tienen los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona en relación con la Historia del Arte y especialmente con el arte contemporáneo, a pesar de que muchos de ellos hayan cursado alguna asignatura de esta disciplina. Con todo ello, Llobet llega a la conclusión de que esta situación se debe, en gran parte, a una formación artística en la que prima, fundamentalmente, una enseñanza caracterizada por métodos trasmisivos y memorísticos, con una gran cantidad de contenidos que no llegan a asimilar y obviando los temas de arte contemporáneo debido a la falta de tiempo para terminar la asignatura. Esto conduce a que los estudiantes para profesor tengan una visión muy parcial del arte, con importantes problemas para su interpretación sociocultural y con actitudes negativas hacia los movimientos estilísticos contemporáneos, aspectos que, desde nuestra perspectiva, tienen una importante repercusión para el desarrollo profesional de los docentes, en relación con la imbricación del patrimonio en los procesos de enseñanza/aprendizaje del Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.

- *Categoría II: Enseñanza y aprendizaje del patrimonio.*

El estudio de las tres variables correspondientes a esta categoría nos han indicado una situación más preocupante que en el caso de la anterior, respecto a las concepciones que los maestros en formación inicial muestran sobre este ámbito, pues a pesar de que en lo referente a *recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio* la gran mayoría se encontraría en el segundo nivel de desarrollo, las variables de *integración en los procesos educativos* y, especialmente, *contenidos de enseñanza* muestran eminentemente un predominio del primer nivel (cuadro VII.21).

Universidad de Huelva 2009

A través de todos los datos que se han presentado en el apartado VII.2.2, podemos determinar que la gran mayoría de la muestra se encuentra entre los niveles de desarrollo profesional primero y segundo, dentro de esta categoría de enseñanza y aprendizaje del patrimonio. Así, hemos considerado en el primer nivel al 51'25 % de la muestra, es decir, aquellos individuos en los que predominan las respuestas dentro de este estadio de desarrollo a las cuestiones relacionadas con las variables tercera, cuarta y quinta, relevantes para esta categoría, a pesar de que en una de estas variables puedan encontrarse respuestas que se correspondan con el tercer nivel.

Esta situación parece muy relacionada con los problemas formativos, ya que sólo en dos de los casos, entre los individuos que conforman este grupo, se indicó una formación previa en contenidos patrimoniales, aunque de manera pobre, durante los estudios universitarios, mientras todos los restantes informaron que no contaron ella. Como ejemplo significativo de estos condicionantes podemos destacar el caso 56, que, manifestando su escasa formación previa, se inserta en el primer nivel de desarrollo en las tres variables de análisis de la presente categoría, ya que consideran la enseñanza del patrimonio de carácter complementario a otros aspectos sociohistóricos, trabajando, exclusivamente contenidos conceptuales a través del empleo de diapositivas.

El segundo nivel dentro de esta categoría lo ocuparía el 46'25 %, porcentaje en el que consideramos, al igual que lo visto anteriormente, el predominio de las respuestas a las tres variables en el segundo estadio evolutivo, las respuestas a éstas en el primero, segundo y tercero o viceversa, e incluso aquellos casos (dos en concreto, 63 y 90) en los que respondiendo a dos variables dentro del tercer nivel, la última se encuentra en el primero de ellos, no pudiéndose adscribir globalmente en el estadio deseable, al contar con una variable en un nivel de desarrollo tan inicial y simplista. Este hecho da a entender el escaso conocimiento que sobre los referentes patrimoniales tienen estos estudiantes, ya que manifestando un alto grado de desarrollo respecto a estrategias y recursos didácticos, no son capaces de plantear procedimientos de trabajo de carácter patrimonial, indicando sólo datos y conceptos generales, muy relacionados con referentes históricos, y aspectos proteccionistas para la mejora de la conservación del patrimonio.

Finalmente, situamos en el tercer nivel de desarrollo profesional, en esta segunda categoría, exclusivamente al 2'5 % de la muestra (dos casos, 43 y 94), que respondieron concretamente dentro del nivel de referencia a la primera y tercera variable y en el segundo nivel a la segunda variable.

Universidad de Huelva 2009

Categoría enseñanza-aprendizaje del patrimonio	
1er nivel de desarrollo profesional	51'25 %
2º nivel de desarrollo profesional	46'25 %
3er nivel de desarrollo profesional	2'50 %

Cuadro VII.21.

Como se ha podido comprobar, la mayoría de los problemas en relación a la enseñanza y aprendizaje del patrimonio parten de la primera y tercera variable. La información proporcionada por el cuestionario indica que existen importantes dificultades para el tratamiento procedimental y por supuesto integrado de los contenidos de enseñanza relacionados con el patrimonio, muy probablemente debido al desconocimiento de los procedimientos de trabajo e investigación propios de cada una de las disciplinas que tienen como objeto de estudio el patrimonio, cuya presencia es muy reducida en los programas de formación inicial del profesorado de primaria, así como en la educación obligatoria en general.

Esta dificultad de determinación de los contenidos sociohistóricos y, específicamente, de los procedimentales, es un hecho comprobado en diversas investigaciones entre las que podemos citar el trabajo de Pagès (1993), en el que detecta una confusión habitual entre hechos y conceptos, una sacralización de los contenidos factuales y una desatención de los procedimientos de estudio y de aproximación al campo social. En la misma línea, González y Fuentes (1995) reflejan un panorama preocupante respecto a este tema, al destacar las carencias que los alumnos de Magisterio manifiestan en cuanto al dominio de los contenidos específicos, especialmente de carácter procedimental, a la nula formación en el ámbito epistemológico y a la ausencia de reflexión acerca de las finalidades de la enseñanza de contenidos históricos y su relación con la selección de dichos contenidos educativos.

Podemos citar también la experiencia que realizamos hace unos años (Travé y Cuenca, 1998) para la formación inicial de maestros, en la que evidenciábamos las dificultades que estos alumnos mostraban para el desarrollo de contenidos procedimentales a causa del escaso conocimiento que tenían sobre la Historia, apareciendo obstáculos muy semejantes a los descritos por Pozo (1985). Así, el 78 % de los alumnos cometió importantes errores para la realización de un friso cronológico, no siendo capaz de situar correctamente los diferentes hechos históricos propuestos. Concretamente, ante una propuesta de trabajo referente al patrimonio histórico, valoraron de forma unánime el interés de su empleo como recurso educativo, para acercarnos al conocimiento de las sociedades pasadas, aunque mayoritariamente (64 %)

Universidad de Huelva 2009

la relacionaban de forma exclusiva con el trabajo de contenidos conceptuales, olvidando en gran parte el desarrollo de los componentes actitudinales y procedimentales.

Por otro lado, aunque no tan drásticas como en el caso anterior, también encontramos importantes dificultades respecto a la consideración con la que debe aparecer el patrimonio en los diseños didácticos, habiendo una mayoría de casos que mantienen la idea de que los referentes patrimoniales son un buen recurso para la enseñanza de las ciencias sociales, siendo suficiente con un tratamiento anecdótico para ello, como apoyo y refuerzo de otros contenidos relevantes, o en el mejor de los casos puede entenderse como una fuente desde la que partir, para el desarrollo de procedimientos de obtención de información, aunque sin una planificación que conlleve una imbricación plena del patrimonio en las programaciones educativas. Esta situación, evidentemente, constituye un importante obstáculo para el desarrollo de una didáctica del patrimonio como la que estamos defendiendo en este trabajo, suponiendo así una lacra para el propio desarrollo profesional de los docentes.

Sin embargo, sí parecen mucho más evolucionadas las respuestas relacionadas con la segunda variable, planteándose estrategias didácticas que conllevan a una enseñanza más activa y participativa, tanto por parte de los profesores como de los alumnos. Este hecho se relaciona con los propios programas de formación de los docentes, que hacen gran incidencia en aspectos metodológicos y en el desarrollo y experimentación de renovadas estrategias de enseñanza, aunque sin trabajar de forma apropiada los contenidos que pueden desarrollarse mediante dichas propuestas metodológicas.

Es por ello que no podemos dejar de relacionar la escasa formación previa de carácter patrimonial, expuesta anteriormente, con los problemas que se presentan en esta categoría, en la que, como ya se ha comentado, parece especialmente deficiente la determinación de contenidos relacionados con el patrimonio que pueden ser objeto de enseñanza, centrándose de forma habitual en aspectos referentes a conocimientos generales de hechos históricos relevantes o a la caracterización de monumentos histórico-artísticos. En este sentido es también de destacar las grandes dificultades que muestran a la hora de determinar los procedimientos de carácter patrimonial confundiéndolos con el diseño de actividades como salidas, proyección de diapositivas o debates, entre otras.

Universidad de Huelva 2009

- *Categoría III: Metas de la enseñanza del patrimonio.*

La tercera categoría tiene en general un estado de desarrollo mucho más aproximado al nivel deseable que las anteriores (cuadro VII.22). Así, se puede comprobar, relacionando estas variables sexta y séptima, que hay un 58'75 % de la muestra que puede integrarse dentro del tercer nivel de desarrollo profesional de la hipótesis de progresión que hemos diseñado. Se han considerado como tales los individuos que han respondido a las cuestiones referidas a ambas variables dentro de este nivel de referencia o los que lo hicieron en una de ellas y la restante dentro del segundo nivel.

El segundo nivel es también representativo, ya que supone el 31'25 %, considerando en este estadío aquellos que se encontraban en el segundo nivel en las dos variables y los que encontrándose en el nivel de desarrollo deseable en la variable de conservación del patrimonio, estaban en el primero en la referida a las finalidades, no existiendo ningún caso en la situación inversa a ésta.

Es de destacar en esta categoría la escasa representación de individuos que pueden situarse en el primer nivel, escasamente el 10 % de la muestra, incluyendo aquellos que en una de la variables se situaron en el segundo estado de progresión y en la otra en el primero, ya que no existe ningún individuo que se incluyese dentro del primer nivel en las dos variables. Este hecho es muy indicativo de la concienciación sobre la necesidad de conservar el patrimonio cultural y de la determinación que se presenta respecto a la dirección que ha de tomarse en relación con la enseñanza de los referentes patrimoniales.

Categoría metas de la enseñanza del patrimonio	
1er nivel de desarrollo profesional	10'00 %
2º nivel de desarrollo profesional	31'25 %
3er nivel de desarrollo profesional	58'75 %

Cuadro VII.22.

Dicha situación, muy próxima a un nivel deseable de la formación del profesorado, puede venir causada por la propia tendencia social, en determinados niveles culturales, de carácter conservacionista, que palia en cierta manera, la deficiente información recibida sobre las manifestaciones patrimoniales durante los estudios universitarios. Este hecho se constata al comprobar como, tras esa concepción conservacionista, en la gran mayoría de los casos no se profundiza en los problemas que

Universidad de Huelva 2009

implica la protección del patrimonio, ni en posibles reflexiones y propuestas que puedan ayudar a solventarlos.

Sin embargo, el estudio que realizó Pagès (1996) sobre las finalidades de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, a partir de unas cuestiones muy semejantes a las que hemos planteado en nuestra investigación, llega a unas conclusiones que difieren en gran parte de los resultados que nosotros hemos obtenido. Las concepciones de los maestros en formación inicial que este autor analiza indican tendencias hacia una enseñanza que valora como fundamentales los aspectos culturales, intelectuales-cognitivos y de aplicación personal y social del conocimiento, que desde nuestra perspectiva situaríamos en el primer o segundo nivel de desarrollo profesional, frente, como hemos visto, a una mayoría que parte de visiones críticas de la enseñanza en nuestro estudio.

Probablemente, esta diferencia pueda explicarse por los propios programas actuales de formación del profesorado que tienden, en la muestra que hemos investigado, a la consideración, al menos en teoría, de una enseñanza más allá de la acumulación de conocimientos, procurando fomentar finalidades críticas de la enseñanza, aunque aparentemente en muchos casos esto no conlleve el trabajo con propuestas concretas en esta línea que aclaren a los docentes en formación inicial cómo desarrollar estas finalidades y cual es el sentido de ellas.

VII.3. CONCEPCIONES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN FORMACIÓN INICIAL.

VII.3.1. Caracterización general de la muestra. Análisis descriptivo de los datos.

En el caso de los profesores de Enseñanza Secundaria Obligatoria en formación inicial, hemos tomado como muestra 27 alumnos matriculados en el C.A.P. de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, durante el curso académico 2000/01, que suponen el 62'8 % del total de 40 individuos que se encontraban inscritos en este curso para su formación docente y que constituyen la población de estudio. Para el análisis de sus concepciones sobre el concepto de patrimonio y su enseñanza-aprendizaje hemos empleado la misma metodología usada en el caso de los maestros de Educación Primaria, que ya se ha expuesto durante la introducción del actual capítulo, en función a cada una de las variables y categorías presentadas como objeto de estudio.

Universidad de Huelva 2009

- *Cuestiones generales.*

En lo que respecta a las preguntas generales planteadas en el cuestionario para la caracterización general de la muestra, población de origen edad y sexo, podemos decir que la inmensa mayoría pertenecen a la capital onubense, encontrándose muy pocos casos que procedan de poblaciones exteriores a la provincia de Huelva (cuadro VII.23). Predomina el sexo femenino, al igual que en el caso de los maestros de Educación Primaria, aunque, como se puede ver, los porcentajes son muy semejantes. La edad de los encuestados se encuentra mucho más dispersa en esta ocasión, localizándose entre los 21 y los 36 años, con un predominio de la edad de 25 años. Sin embargo, encontramos una horquilla de edad significativa entre los 22 y los 25 que llegan a constituir el 55'6 % de la muestra, pudiendo extenderse desde los 21 hasta los 27 para alcanzar el 70'4 % (cuadro VII.24).

POBLACIÓN DE ORIGEN					
Huelva	81'0 %	Capital	65'5 %	Provincia	15'5 %
Cádiz	3'8 %	Capital	---	Provincia	3'8 %
Alicante	3'8 %	Capital	3'8 %	Provincia	---
Badajoz	3'8 %	Capital	3'8 %	Provincia	---
Barcelona	3'8 %	Capital	3'8 %	Provincia	---
Oviedo	3'8 %	Capital	3'8 %	Provincia	---
TOTAL	**100'0%**	**Capital**	**80'7%**	**Provincia**	**19'3%**

Cuadro VII.23. Población de origen de la muestra.

A causa de las propias características del C.A.P. los individuos que conforman este grupo no constituyen una muestra tan homogénea, respecto a las características de su formación previa, como en el caso de los maestros de Educación Primaria, ya que si prácticamente la totalidad de los casos son licenciados, salvo dos excepciones, la titulación de origen puede ser en diversas ocasiones muy dispar (cuadro VII.25). Así, es evidente que la inmensa mayoría de la muestra la constituyen los individuos procedentes de la licenciatura de Historia, donde hemos incluido también el caso de un sujeto que procedente de los planes antiguos figuraba como licenciado en Geografía e Historia. Destaca también el número de licenciados en Historia del Arte y Humanidades, aunque de forma mucho menos significativa que los anteriores. Finalmente existe alguna representación de otras titulaciones, concretamente cinco (Relaciones Laborales,

Universidad de Huelva 2009

Ciencias Políticas y Sociales, Ciencias de la Información, Filosofía y Maestro), cuya significatividad es prácticamente anecdótica, ya que en conjunto constituyen sólo el 18'5 % de la muestra.

EDAD		SEXO	
21	7'4 %	**Femenino**	55'6 %
22	14'8 %	**Masculino**	44'4 %
23	11'1 %	**TOTAL**	**100'0%**
24	3'7 %		
25	26'0 %		
26	7'4 %		
27	7'4 %		
28	3'7 %		
30	3'7 %		
31	3'7 %		
32	3'7 %		
36	3'7 %		
NS/NC	3'7 %		
TOTAL	**100'0%**		

Cuadro VII.24. Edad y sexo de la muestra

TITULACIONES DE ACCESO	
Historia / Geografía e Historia	59'3 %
Humanidades	11'1 %
Historia del Arte	11'1 %
Filosofía	3'7 %
Ciencias Políticas y Sociales	3'7 %
Ciencias de la Información	3'7 %
Relaciones Laborales	3'7 %
Maestro	3'7 %
TOTAL	**100'0%**

Cuadro VII.25. Titulaciones de acceso al CAP de los individuos que componen la muestra.

Respecto a las primeras preguntas del cuestionario, de la 1 a la 3, sobre las características que han determinado esta formación previa recibida en relación con el patrimonio, el 44'5 % de la muestra considera que durante los estudios correspondientes a la enseñanza preuniversitaria el trabajo de contenidos relacionados con el patrimonio fue muy escaso, poco relevante y tratado de forma anecdótica. Sólo el 33'3 % entiende que en estos años sí recibieron una formación de carácter patrimonial más completa,

Universidad de Huelva 2009

mientras que el 22'2 % indica que en ningún momento se realizaron estudios sobre referentes patrimoniales.

Por otro lado, encontramos abundantes diferencias respecto a los casos contemplados en el profesorado de Educación Primaria, en relación con los aspectos formativos sobre el patrimonio recibidos durante sus estudios universitarios. De esta manera, el 55'5 % de la muestra considera que durante su carrera universitaria ha trabajado diversas asignaturas de carácter patrimonial, fundamentalmente de índole arqueológico, etnológico, artístico o museológico, que, entienden, pueden haberles proporcionado conocimientos suficientes y diversificados sobre el concepto de patrimonio y los problemas asociados a éste. Por otro lado, el 29'7 % de la muestra indica que la enseñanza universitaria que han recibido en relación con el patrimonio ha sido demasiado parcial, centrada en una sola disciplina, habitualmente la de Arqueología, factor que puede incidir de forma negativa en la determinación de un concepto de patrimonio bajo una perspectiva compleja, integral y simbólica. Mucho mayor será la dificultad que encuentre, muy probablemente, el 22'2 % de la muestra que declara no haber recibido formación alguna de carácter patrimonial durante el periodo de estudios universitarios.

En este sentido, podemos analizar el plan de estudios de la titulación de Historia (anexo IX), que constituye, como hemos visto en párrafos anteriores, la licenciatura de referencia para la mayoría de la muestra (59'3 %). Así, observamos como de los 312 créditos necesarios para la obtención de la licenciatura, 133'5, de carácter obligatorio, pueden tener una relación con contenidos de índole patrimonial, a los que les podemos sumar las asignaturas optativas (141 créditos) que se contemplan en el plan, lo que supondría un total de 274'5 créditos, el 67'8 % del total de créditos ofertados en este plan de estudios (405), a través de los cuales ha desarrollarse un conocimiento relevante y significativo sobre el patrimonio, posibilitándose la elaboración de un itinerario propio de especialización patrimonial.

En principio, este número de créditos y asignaturas de carácter patrimonial pueden parecernos suficientes para la construcción de un conocimiento epistemológico sobre el concepto de patrimonio, su implicación social y sus referentes metodológicos. Sin embargo, a través de la revisión de gran parte de los programas de esta titulación podemos comprobar cómo la visión de patrimonio que se transmite no coincide con la que se ha defendido a lo largo de esta investigación.

Así, estos programas se caracterizan por una enseñanza de los contenidos históricos de tipo tradicional, academicista y muy disciplinar, centrados casi exclusivamente en la consideración de los hechos políticos, aunque la denominación de

Universidad de Huelva 2009

patrimonio (en el ámbito arqueológico) sólo aparece reflejada en una asignatura (*Introducción a la Arqueología*), como fuente de conocimiento histórico, tanto documental como arqueológico, dominando de forma hegemónica el estudio de los contenidos conceptuales y procedimentales. A esta disciplinarización del patrimonio hay que unir la existencia únicamente de una asignatura relacionada con componentes de carácter natural (*Geografía de la Península Ibérica*), completamente aislada y de carácter anecdótico dentro de la generalidad del plan de estudios. Hay que destacar además como, de manera incomprensible en una titulación de estas características, otras manifestaciones patrimoniales, de carácter tecnológico, etnológico o artístico, son obviadas completamente en el diseño del plan de estudios.

Por otro lado, como ya suponíamos, no existe ni un solo caso en el que los programas de estas asignaturas incluyan referencias didácticas de ningún tipo para la formación de estos profesionales, menos aún dentro de un ámbito de especialización de carácter patrimonial. Parece que estos aspectos son relegados a los cursos impartidos durante el CAP, que, como ya hemos comentado, son del todo insuficientes para la construcción de un conocimiento profesional del profesorado en la línea que estamos planteando en este trabajo.

Con estas características, a lo largo de la formación que reciben estos alumnos de la titulación de Historia, se transmite una concepción de patrimonio dominada por una visión academicista y disciplinar, muy alejada de referentes holísticos, entendiéndose más como una fuente de conocimiento, aunque son muy escasos los programas que incluyen aspectos prácticos en este sentido, que como elementos de implicación simbólico-identitaria para las diferentes sociedades, centrándose en todo momento en componentes conceptuales, fundamentalmente hechos y datos concretos de filiación patrimonial.

En la cuarta cuestión, relacionada con la valoración que los futuros docentes manifiestan en referencia a la importancia de contar con una formación específica sobre didáctica del patrimonio, la inmensa mayoría de la muestra (96'3 %) se decanta por destacar la relevancia que para la formación docente implicaría esta posibilidad, sólo un 3'7 % plantea la escasa importancia de este hecho para un conocimiento adecuado de los docentes. Predominan, en la misma proporción, las opiniones en las que se desataca la necesidad de trabajar con los referentes patrimoniales desde una perspectiva didáctica con el objetivo de valorar nuestro patrimonio, partiendo de su conocimiento y llegando a desarrollar una concienciación conservacionista, otorgando así gran relevancia a la didáctica del patrimonio como uno de los puntos básicos para la mejora de la formación de los docentes (cuadro VII.26).

Universidad de Huelva 2009

¿Te parece interesante recibir formación sobre didáctica del patrimonio? ¿Por qué? (A)			
Conocer, valorar y conservar nuestro patrimonio	23'3 %	Intervenir en conflictos sociales, políticos y económicos	6'7 %
Formación como docente	23'3 %	Análisis histórico	6'7 %
Formación profesional no docente	13'3 %	Interés particular	6'7 %
Fomento de valores cívicos	10'0 %	Arraigar nuestra cultura	3'3 %
Conocimiento del entorno	6'7 %		

Cuadro VII.26. Valoración de la didáctica del patrimonio por parte de la muestra (cuestión 4).

Respecto a la quinta pregunta del cuestionario, en relación con la consideración que recibe el patrimonio dentro de los actuales diseños curriculares, la mayoría (70'4 %) entiende la importancia de potenciar más la enseñanza de los referentes patrimoniales en estos documentos normativos, sin embargo una parte relativamente considerable de la muestra se manifiesta de acuerdo con la visión que se desprende de ellos. Es destacable, el alto índice de casos en los que no se contesta a esta cuestión (14'8 %), hecho que nos hace pensar en el desconocimiento del curriculum oficial por parte de los futuros profesores, tal como se manifiesta de forma explícita en algunas ocasiones (cuadro VII.27).

Al igual que lo expuesto en el apartado correspondiente a los maestros de Educación Primaria, la mayor parte de la muestra, entiende que el patrimonio se encuentra desplazado a un segundo plano en los diseños curriculares a causa de la priorización de otros contenidos sociales considerados de mayor relevancia, sumado al poco valor educativo que se le concede a los referentes patrimoniales y al escaso tiempo con el que se cuenta para el desarrollo de la gran cantidad contenidos que han de ser trabajados dentro de los procesos de enseñanza reglada.

¿Crees que en los currículos educativos se le concede suficiente dedicación y el tratamiento adecuado a los referentes patrimoniales? ¿Por qué? (A)		
Desarrollo didáctico inadecuado (70'4 %)	Se priorizan otros contenidos sociales	33'35 %
	Se menosprecia el papel del patrimonio	33'35 %
	Poca dedicación temporal en el currículo	11'10 %
	No hay docentes especializados	11'10 %
Desarrollo didáctico adecuado (14'8 %)	Aparición de diferentes asignaturas de carácter patrimonial en los Decretos de enseñanza	11'10 %

Cuadro VII.27. Apropiación del curriculum oficial en relación con la didáctica del patrimonio (cuestión 5).

Universidad de Huelva 2009

De la misma forma que en el apartado anterior, referido a los futuros docentes de Educación Primaria, vamos a estructurar las trece cuestiones relevantes para el análisis de las categorías del estudio, en dos grupos, en función a los aspectos objeto de investigación dentro del, ya definido en el segundo capítulo, conocimiento didáctico del contenido. Así, en primer lugar nos centramos en el conocimiento sobre el patrimonio (cuestiones 6, 7, 8, 9 y 18) y, posteriormente, en el conocimiento sobre la enseñanza-aprendizaje del patrimonio (cuestiones 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16).

- *Conocimiento sobre el patrimonio.*

Comenzando por la primera cuestión que integra este bloque, la sexta pregunta del cuestionario, podemos comprobar cómo la gran mayoría de la muestra (62 %) manifiesta una perspectiva del patrimonio en base a la antigüedad de los referentes que lo componen, es decir de carácter histórico, seguido, con mucha menor significatividad, por la consideración simbólico-identitaria. El resto de los indicadores considerados son muy poco representativos, no existiendo ningún caso dentro de la muestra que se decante por las perspectivas fetichista o excepcionalista. Por otro lado, la octava cuestión muestra un mayor predominio de la perspectiva simbólico-identitaria (42'8 %), aunque, en menor proporción, también sigue siendo relevante la histórica (32'2 %), como en la pregunta anterior. Este hecho puede parecer problemático y ambiguo, sin embargo, hay que tener en cuenta que siguen siendo las mismas perspectivas, histórica y simbólico-identitaria, las que dominan mayoritariamente en ambas cuestiones, constituyendo para la sexta pregunta el 89'5 % de la muestra y para la octava pregunta el 75 %, a pesar de que cambien el orden en cuanto a la representatividad de la muestra en cada caso (cuadro VII.28).

¿Qué entiendes por patrimonio cultural? (A)		**¿Qué criterios has seguido para determinar lo que es patrimonial? (A)**	
- Persp. fetichista.	0'0 %	- Persp. fetichista.	0'0 %
- Persp. excepcionalista.	0'0 %	- Persp. excepcionalista.	0'0 %
- Persp. monumentalista.	3'5 %	- Persp. monumentalista.	10'7 %
- Persp. estética.	7'0 %	- Persp. estética.	10'7 %
- Persp. histórica.	62'0 %	- Persp. histórica.	32'2 %
- Persp. simbólico-identitaria.	27'5 %	- Persp. simbólico-identitaria.	42'8 %
		- NS/NC	3'6 %

Cuadro VII.28. Determinación del hecho patrimonial por parte de la muestra (cuestiones 6 y 8).

Universidad de Huelva 2009

Destaca la escasa presencia de la perspectiva monumentalista, que cuenta con la representación más baja de la muestra, en este grupo de profesores en formación inicial, al compararse con lo que se manifestaba en el caso de los docentes de Educación Primaria, donde esta perspectiva constituye una parte muy significativa de los casos.

La séptima cuestión tiene una representatividad muy dispersa, dominando los referentes patrimoniales históricos y artísticos (en conjunto constituyen el 49'2 % de la muestra), aumentando bastante más la proporción de significatividad del resto de manifestaciones patrimoniales (especialmente la etnológica), con respecto a los expuesto por el profesorado de Educación Primaria (cuadro VII.29).

En esta séptima pregunta destaca la presencia de gran cantidad de referentes relacionados con romerías, fiestas y representaciones tradicionales de la provincia de Huelva, manteniéndose, salvo en este caso, una caracterización y distribución de elementos muy semejante a la manifestada por los maestros de Educación Primaria. Sin embargo, el mayor número de citas concretas hacia un ente patrimonial se realizaron respecto a *las murallas y el castillo de Niebla* (9'8 %), seguida muy próximamente por *el fandango* (9 %). Por otro lado, entre las referencias interesantes, por su visión más abierta y dinámica, destacamos los comentarios sobre *aspectos de carácter gastronómico*, *el Recreativo de Huelva*, o *el Festival de Cine Iberoamericano*, lo que implica una concepción patrimonial abierta y dinámica (cuadro VII.30).

Las respuestas a la novena cuestión, referente al carácter disciplinar/interdisciplinar que determinará el dominio de una visión del patrimonio en función a una tendencia más o menos holística, ponen de manifiesto cómo la muestra se decanta mayoritariamente (85 %) por una perspectiva de carácter interdisciplinar, entre los cuales, el 22'2 % concibe los referentes patrimoniales de índole natural como componentes del patrimonio cultural, entendiendo éste desde la perspectiva holística que estamos defendiendo a lo largo del presente trabajo y que ya hemos explicado y justificado a lo largo de la exposición del marco teórico (cuadro VII.29).

Indica cinco elementos de la provincia de Huelva que identificarías con patrimonio cultural? (A)		**¿Crees que existe relación entre patrimonio cultural y patrimonio natural? ¿Por qué? (A)**	
- Patr. Natural.	16'4 %	- Interdisciplinariedad.	85'0 %
- Patr. Histórico.	26'2 %	- Disciplinariedad.	15'0 %
- Patr. Artístico.	23'0 %		
- Patr. Etnológico.	16'4 %	- Patr. Natural como elemento constituyente del Patr. Cultural	22'2 %
- Patr. Tecnológico.	13'0 %		
- Patr. Cultural.	5'0 %		

Cuadro VII.29. Caracterización tipológica del patrimonio por parte de la muestra (cuestiones 7 y 9).

Universidad de Huelva 2009

Indica cinco elementos de la provincia de Huelva que identificarías con patrimonio cultural? (A)			
Romerías y fiestas	19'4 %	Parque Nacional de Doñana	7'5 %
Castillos y fortalezas	10'4 %	Presencia inglesa en Huelva	6'8 %
Iglesias y conventos	10'4 %	Gruta de las Maravillas	3'8 %
Elementos colombinos	8'3 %	Sierra de Huelva	3'8 %
Restos arqueológicos	7'5 %	Marismas del Odiel	3'0 %
Minas de Riotinto y Tharsis	7'5 %	Otros	11'6 %

Cuadro VII.30. Determinación de elementos patrimoniales significativos onubenses por parte de la muestra (cuestión 7).

Finalmente, dentro de este primer apartado referido al conocimiento que manifiestan los futuros docentes de enseñanza secundaria respecto al hecho patrimonial, podemos comprobar las respuestas proporcionadas por la muestra a la decimoctava cuestión. En esta ocasión, al igual que en el caso de los docentes de Educación Primaria, predomina una perspectiva de carácter monumentalista (54'75 %), aunque en mucha menor proporción, con una distribución más equitativa de los diferentes indicadores de análisis, salvo el caso de la visión fetichista, que sigue manteniéndose inédita, siendo destacable el gran aumento que, en comparación, experimenta la perspectiva histórica (cuadro VII.31).

Por otro lado, es destacable también el predominio de los referentes patrimoniales de carácter natural, seguidos por los elementos histórico-artísticos, que habitualmente suelen constituir un mismo bloque de implicación patrimonial. Estas tres manifestaciones patrimoniales abarcan prácticamente la totalidad de la muestra con el 82'8 %. Junto a ello, parece interesante comentar, en el otro extremo, la poca presencia que en esta muestra tiene el patrimonio tecnológico (cuadro VII.31).

Indica cinco elementos del patrimonio universal que consideres como imprescindibles para protegerlos ante un desastre natural o humano y explica brevemente porqué. (A)			
- Persp. fetichista.	0'00 %	- Patr. Natural.	32'9 %
- Persp. excepcionalista.	9'50 %	- Patr. Histórico.	25'7 %
- Persp. monumentalista.	54'75 %	- Patr. Artístico.	24'2 %
- Persp. estética.	4'75 %	- Patr. Etnológico.	12'9 %
- Persp. histórica.	21'5 %	- Patr. Tecnológico.	1'4 %
- Persp. simbólico-identitaria.	9'5 %	- Patr. Cultural.	2'9 %

Cuadro VII.31. Determinación y tipología del hecho patrimonial por parte de la muestra (cuestión 18).

Universidad de Huelva 2009

En lo que respecta a los referentes patrimoniales considerados cómo de mayor interés a nivel universal, destacan los referidos a monumentos arquitectónicos (27 %), entre los que sobresalen las menciones realizadas a las *Pirámides de Egipto* (6'7 %), seguido de la *Selva Amazónica*, los *Parques Naturales*, los *mares y océanos* y los *animales en peligro de extinción*, que en conjunto tienen una gran representatividad, conformando el 34'5 % de la muestra. Destaca la mención a algunos aspectos de consideración patrimonial de interés, por la connotación que conllevan y la perspectiva desde la que se plantean, aunque con escasa significación dentro de la muestra, como pueden ser la *lengua vasca*, el *flamenco*, la *gastronomía típica*, las *Cataratas del Niágara* o incluso el *Eurotunel del Canal de la Mancha* (cuadro VII.32).

Indica cinco elementos del patrimonio universal que consideres como imprescindibles para protegerlos ante un desastre natural o humano y explica brevemente porqué. (A)			
Monumentos arquitectónicos	27'0 %	Poblaciones indígenas y diversidad étnica	5'8 %
Selva Amazónica	14'4 %		
Restos arqueológicos	13'5 %	Los Polos	2'9 %
Parques Naturales	6'7 %	El Espacio	2'9 %
Mares y océanos	6'7 %	La Atmósfera	2'9 %
Animales en extinción	6'7 %	Otros	10'5 %

Cuadro VII.32. Elementos patrimoniales de carácter universal considerados por la muestra (cuestión 18).

- *Conocimiento sobre la enseñanza-aprendizaje del patrimonio.*

El segundo bloque de preguntas del cuestionario, referidas al conocimiento de los futuros profesores de secundaria sobre la enseñanza y aprendizaje del patrimonio, integra, al igual que para las maestros de Educación Primaria, ocho cuestiones, a través de cuyo análisis pretendemos obtener información sobre este componente del conocimiento didáctico del contenido que determina, en gran parte, las características del pensamiento de estos docentes en formación inicial.

En la décima cuestión, la gran mayoría de la muestra indican, a través de los datos que proporcionan, contenidos eminentemente de carácter actitudinal (34'2 %), aunque el número de individuos que plantea la relevancia del desarrollo de contenidos conceptuales es también bastante significativo. Destaca la escasa presencia de procedimientos y el relativamente importante número de casos que decide no contestar a esta décima pregunta, muy probablemente por la falta de conocimientos al respecto para adscribir los contenidos patrimoniales a cada uno de los tipos expuestos (cuadro VII.33).

Universidad de Huelva 2009

Indica contenidos sociales que pueden trabajarse en la enseñanza a partir de elementos patrimoniales. (A)	
- Conceptuales.	23'7 %
- Procedimentales.	10'5 %
- Actitudinales.	34'2 %
- Integración.	18'4 %
- NS/NC	13'2 %

Cuadro VII.33. Contenidos de carácter patrimonial (cuestión 10).

En la undécima cuestión se manifiesta una gran variedad de posibles respuestas en relación con la relevancia que pueden tener los referentes patrimoniales para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, no existiendo diferencias significativas entre los porcentajes de representatividad de las diversas contestaciones que la muestra ha proporcionado. Así, la mayoría declara la importancia del patrimonio para el análisis y comprensión de los procesos históricos (19'4 %), encontrándose también muy próximos los porcentajes referidos a su relevancia para fomentar la tolerancia y la empatía cultural y para potenciar la propia conservación del patrimonio entendiéndose como un elemento sociocultural básico. Sin embargo, las respuestas menos significativas porcentualmente son las relacionadas con la posibilidad de motivar a los alumnos y de mejorar el conocimiento de las Ciencias Sociales en general (cuadro VII.34).

¿Qué puede aportar el patrimonio para la mejora de la enseñanza de las Ciencias Sociales? (A)	
Análisis y comprensión de los procesos históricos	19'4 %
Fomenta la tolerancia y la empatía cultural	16'7 %
Potencia la conservación del patrimonio	13'9 %
Facilita la interpretación social	11'1 %
Favorece el conocimiento de la cultura	11'1 %
Mejora el conocimiento del entorno	8'3 %
Proporciona recursos para la enseñanza	8'3 %
Potencia los valores sociales	5'6 %
Facilita la motivación de los alumnos	2'8 %
Mejora el conocimiento de las Ciencias Sociales	2'8 %

Cuadro VII.34. Valor del patrimonio en la enseñanza de las Ciencias Sociales (cuestión 11).

Universidad de Huelva 2009

La duodécima cuestión, relacionada con las estrategias de integración del patrimonio en los procesos de enseñanza y aprendizaje del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, manifiesta el predominio de la realización de excursiones a diferentes elementos patrimoniales (24'3 %), aunque su significatividad dentro de la muestra es mucho menor que en el caso de los maestros de Educación Primaria. En esta ocasión, son también bastante representativas la inclusión de forma integradora de los diferentes tipos de contenidos en los programas educativos en base a los elementos patrimoniales y el análisis de los referentes patrimoniales como fuente de conocimiento socionatural. Por otro lado, todos los individuos de la muestra entienden el interés del patrimonio para la enseñanza de las Ciencias Sociales y sólo un 7'6 % considera que el patrimonio debe integrarse meramente como ilustraciones en los materiales didácticos para comprender otros contenidos sociales realmente relevantes para su enseñanza (cuadro VII.35).

¿Cómo integrarías los contenidos patrimoniales en la programación del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para la E.S.O.? (C)		
1	- A través de excursiones a elementos patrimoniales.	24'3 %
2	- Analizando un elemento patrimonial para extraer información.	21'2 %
3	- Como ilustración de otros contenidos sociales.	7'6 %
4	- Incluyendo conceptos, procedimientos y actitudes de carácter patrimonial en los programas.	22'7 %
5	- No es necesaria la integración del patrimonio en los diseños educativos.	0'0 %
6	- Planificando objetivos, contenidos y criterios de evaluación de carácter patrimonial.	15'2 %
7	- Diseñando actividades de carácter complementario.	9'0 %

Cuadro VII.35. Propuestas de integración del patrimonio en la enseñanza (Cuestión 12).

En la misma línea, la respuesta a la pregunta decimotercera, da como resultado una mayoría (24'5 %) que se manifiesta partidaria de desarrollar actividades sobre la enseñanza del patrimonio a través del diseño de talleres de trabajo, para desarrollar contenidos de carácter procedimental. Sin embargo, las actividades relacionadas con las visitas a elementos de connotación patrimonial (items 3 y 6) tienen una representatividad muy próxima a la propuesta de talleres anteriormente comentada, llegando a constituir conjuntamente el 43'5 % de la muestra (cuadro VII.36).

Junto a ello, también cuentan con una representatividad muy alta las respuestas referidas al desarrollo de juegos de simulación y de toma de decisiones, en las que el patrimonio se configura como el centro del proceso de enseñanza. Por otro lado, las actividades que suelen ser indicadores de un posicionamiento más tradicional o menos

Universidad de Huelva 2009

interactivo en la enseñanza, como la explicación por parte del profesor, la visualización de un vídeo, charlas por parte de especialistas o el comentario de diapositivas, son las que han sido consideradas desde una significatividad más baja, dando lugar todos estos items a un total del 10'3 % dentro de la muestra.

¿Cuáles de las siguientes actividades te parecen más interesantes para la enseñanza del patrimonio? (C)		
1	- Charla por parte de un especialista.	2'9 %
2	- Explicación del profesor.	1'5 %
3	- Visita a un museo o centro de interpretación del patrimonio.	23'2 %
4	- Análisis y comentario de diapositivas.	4'4 %
5	- Juegos de simulación y de toma de decisiones.	21'7 %
6	- Visita a un yacimiento arqueológico.	20'3 %
7	- Taller de trabajo para desarrollar procedimientos patrimoniales.	24'5 %
8	- Visualización de un vídeo didáctico.	1'5 %

Cuadro VII.36. Propuestas de actividades de carácter patrimonial (cuestión 13).

Como síntesis de las dos cuestiones anteriores, podemos comentar las respuestas proporcionadas a la pregunta decimocuarta, en relación con la forma de organizar todas estas estrategias y actividades dentro de las programaciones educativas. Así, la gran mayoría de la muestra (76 %) se decanta por considerar los referentes patrimoniales como el eje en torno al cual desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, integrándolos de esta manera en el diseño de las unidades didácticas (cuadro VII.37).

¿Cómo organizarías las actividades anteriormente indicadas? (C)		
1	- Como eje entorno al que desarrollar unidades didácticas en el aula.	76'0 %
2	- Como complemento a las exposiciones y al libro de texto.	24'0 %
3	- Cómo actividades esporádicas.	0'0 %

Cuadro VII.37. Propuestas de organización de las actividades de carácter patrimonial (cuestión 14).

Respecto a la decimoquinta cuestión, referida a las finalidades de la enseñanza del patrimonio, no hay grandes diferencias en los porcentajes de representatividad de los diferentes items de respuestas propuestas. A pesar de ello, destaca la consideración referente a la importancia de favorecer el conocimiento y comprensión tanto de nuestra cultura como la del resto de sociedades con las que convivimos (19'2 %). Junto a este item, en un sentido muy similar, también destacan las manifestaciones dirigidas a

Universidad de Huelva 2009

conseguir objetivos relacionados con el conocimiento, interpretación y respeto por los rasgos culturales que simbolizan a las diferentes sociedades (cuadro VII.38).

De la misma forma son destacables por su representatividad dentro de la muestra otros items como la capacidad para desenvolverse en el contexto con el que interactúa, el conocimiento de nuestra historia y la de otros países y la sensibilización para la conservación de nuestro patrimonio. Los items que cuentan con menor número de referencias en la muestra son el octavo y noveno, lo que parece indicar una falta de interés hacia las inquietudes nacionalistas y autonomistas así como la poca relación entendida entre los referentes patrimoniales y el desarrollo de la denominada cultura del ocio.

¿Para qué te parece interesante enseñar contenidos patrimoniales? (C)		
1	- Facilitar el conocimiento de nuestra historia y la de otros países.	13'3 %
2	- Capacitar para desenvolverse en el medio.	14'2 %
3	- Sensibilizar para la conservación de nuestros monumentos.	13'3 %
4	- Favorecer el conocimiento y comprensión de nuestra cultura y la de otras sociedades.	19'2 %
5	- Encontrar trabajo en un centro de conservación y difusión patrimonial.	2'5 %
6	- Facilitar el conocimiento del desarrollo y evolución del medio.	6'7 %
7	- Capacitar para interpretar e intervenir en los conflictos sociales actuales.	11'0 %
8	- Como instrumento relevante dentro de la cultura del ocio.	1'6 %
9	- Interpretar y racionalizar las inquietudes nacionalistas y autonomistas.	1'6 %
10	- Conocer, interpretar, comprender y respetar los rasgos culturales que identifican y simbolizan a las diferentes sociedades.	16'6 %

Cuadro VII.38. Consideraciones sobre las finalidades del patrimonio en la enseñanza (cuestión 15).

Las respuestas a las cuestiones decimosexta y decimoséptima, relacionadas con los aspectos conservacionistas del patrimonio, indican, en la primera de ellas, la unanimidad a la hora de entender la necesidad de tomar medidas para favorecer la conservación del patrimonio, sin embargo, sólo el 29'6 % de la muestra proporciona indicios de una reflexión que conlleve a desarrollar criterios activos para la mejora del patrimonio, proponiendo tareas y procedimientos efectivos que tengan como objetivo esta conservación de los bienes patrimoniales (cuadro VII.39).

En el caso de la pregunta decimoséptima, los individuos encuestados, respecto a quiénes han de ejercer las competencias de protección patrimonial, manifiestan de forma muy pareja que éstas han de recaer tanto sobre los ciudadanos como sobre las instituciones públicas y privadas, entendiendo con ello que el patrimonio es un bien

Universidad de Huelva 2009

social y por lo tanto es responsabilidad de la propia sociedad en su conjunto, entendiéndose así en el 57 % de los individuos que configura la muestra de análisis, no dándose ningún caso en el que se considere competencia de las instituciones pública o privadas de manera exclusiva, aunque sí, en un porcentaje no desdeñable, se considera a la empresa privada como libre de esta responsabilidad (cuadro VII.39).

¿Por qué crees que es necesario actuar para conservar nuestro patrimonio? Explica algún ejemplo en el que podrías colaborar en la mejora del patrimonio (A)		**La conservación del patrimonio es una obligación de: (C)**	
		- Instituciones públicas.	0'0 %
		- Instituciones privadas.	0'0 %
- No es necesario actuar.	0'0 %	- Los ciudadanos.	34'7 %
- Participación pasiva.	66'7 %	- Las instituciones públicas y privadas	36'7 %
- Intervención activa.	29'6 %	- Ciudadanos e instituciones públicas.	26'6 %
- NS/NC	3'7 %	- NS/NC	2'0 %

Cuadro VII.39. Implicaciones para la conservación del patrimonio (cuestiones 16 y 17).

VII.3.2. Análisis descriptivo en función a las variables de la investigación.

Partiendo de los datos expuestos en los apartados precedentes sobre la formación previa de los futuros profesores de enseñanza secundaria, así como de las concepciones que éstos manifiestan sobre el patrimonio y su enseñanza-aprendizaje a través de las respuestas proporcionadas por ellos a las diferentes preguntas del cuestionario, podemos extraer unas primeras consideraciones analíticas en relación con diversos aspectos que, en parte, pueden llegar a constituir el conocimiento didáctico del contenido que dichos docentes tienen respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los referentes patrimoniales

Así, en los párrafos posteriores entramos en el análisis de la información relevante, obtenida anteriormente, respecto al conocimiento que los docentes de enseñanza secundaria en formación inicial manifiestan sobre el patrimonio y los procesos y problemas para su enseñanza-aprendizaje, organizándose en función a las diferentes variables que enmarcan y guían la presente investigación, determinadas por las ya mencionadas categorías de investigación.

Universidad de Huelva 2009

- *Categoría I: Concepto y tipología patrimonial.*

En la primera variable que integra esta categoría, *concepto de patrimonio*, encontramos un porcentaje paralelo entre aquellos individuos que entienden el patrimonio desde una perspectiva histórica (48'1 %), en función a la antigüedad de los elementos que consideran patrimoniales, y los que plantean los referentes simbólico-identitarios para su caracterización (48'1 %), siendo anecdótico el porcentaje de casos que se manifiestan desde consideraciones excepcionalistas o monumentalistas, aunque la visión del patrimonio a través de elementos de carácter monumental es algo que permanece inmutable incluso en aquellos casos que manifiestan posicionamientos reflexivos y conceptualmente más desarrollados.

Sin embargo, esta situación, de mayor reflexión y complejidad respecto a la concepción del hecho patrimonial, cambia drásticamente cuando hacemos referencia a la segunda variable (*tipología patrimonial*), en la que una mayoría considerable de la muestra (77'8 %) se encuentra más próxima a consideraciones donde predominan los referentes histórico-artísticos, junto también a los naturales, y se obvian, fundamentalmente, los componentes tecnológicos y etnológicos, situación similar a la de los estudiantes de maestro de Educación Primaria, aunque en esta ocasión su representatividad porcentual es menor (cuadro VII.40). Por otro lado, los individuos de la muestra que sí tienen en cuenta esta diversidad de manifestaciones patrimoniales, son muy escasos, aún más si nos referimos a aquellos que manifiestan visiones de carácter integrador y holístico, que se expresan exclusivamente por dos casos (11 y 22).

En este sentido, tenemos que decir que el 100 % de los encuestados consideraron como referentes patrimoniales las manifestaciones histórico-artísticas, mientras que el 85'2 % también indicaron como tales los componentes naturales. De la misma forma, el 63 % de la muestra hizo referencia a los aspectos etnológicos y, sin embargo, sólo el 29'6 % consideró como patrimonio elementos de carácter tecnológico, no existiendo ningún caso en el que se hiciera mención específica sobre algún componente del patrimonio documental, con lo que confirmamos nuestra hipótesis de que esta manifestación patrimonial cuenta con muy poca representatividad, siendo de escasa relevancia dentro de las concepciones que de los procesos de enseñanza-aprendizaje manifiesta el profesorado, a pesar de su importancia como recurso de información sociohistórico, como ya diversos autores han puesto de manifiesto (Estepa, 1995).

Es de destacar, como ya hemos visto en los párrafos precedentes, el alto número de individuos que explícitamente se posicionan en una visión del patrimonio bajo concepciones simbólico-identitarias. Sin embargo, no se puede dejar de mencionar la

Universidad de Huelva 2009

presencia implícita de creencias que asocian el patrimonio a condicionantes de monumentalidad, hasta el punto de que el 31 % de los individuos que parten de esa visión simbólica establecen también asociaciones y ejemplificaciones exclusivamente de carácter monumental. En esta misma situación se encuentra el 61'5 % de los individuos que manifestaron la determinación de los referentes patrimoniales en función a su antigüedad, lo que indica, en ambos casos, la persistencia de unos condicionantes implícitos que subyacen a pesar de las ideas y aprendizajes conscientes, lo que puede llegar a suponer un obstáculo importante para el desarrollo profesional de los docentes, así como, desde una perspectiva general, para la enseñanza de contenidos sociohistóricos de carácter patrimonial.

Parece interesante también mencionar cómo un solo caso (10) parte de la visión del patrimonio desde una perspectiva esteticista, aunque marcada por el predominio de una concepción histórica. Esto parece indicar un bajo nivel de reflexión respecto a la conceptualización del hecho patrimonial, coincidiendo con lo expuesto para el profesorado de Educación Primaria, ante la escasa relevancia que se le otorga a los valores estéticos para la determinación de los referentes patrimoniales, a pesar de que, como hemos visto en párrafos y apartados precedentes, hay una gran cantidad de individuos que hacen referencia a elementos de carácter artístico dentro de las diferentes manifestaciones de patrimonio a las que hacen mención.

CATEGORÍA CONCEPTO Y TIPOLOGÍA PATRIMONIAL		
Variable	**Indicador**	**%**
Concepto de patrimonio.	Perspectiva histórica.	48'1
	Perspectiva simbólico-identitaria.	48'1
	Perspectiva monumentalista.	3'8
Tipología patrimonial.	Patrimonio histórico-artístico y natural.	77'8
	Patr. Histórico-artístico/natural, etnológico y/o tecnológico.	14'8
	Patrimonio cultural.	7'4

Cuadro VII.40.

- *Categoría II: Enseñanza y aprendizaje del patrimonio.*

Por lo que respecta a las dos primeras variables (*integración en el curriculum educativo* y *recursos y estrategias para enseñanza del patrimonio*) puede constatarse un mayor nivel de desarrollo que en el caso de lo presentado para el profesorado en formación inicial correspondiente a Educación Primaria. En la primera de ellas (*integración en el curriculum educativo*), la mayoría de la muestra (55'6 %) entiende la

Universidad de Huelva 2009

importancia de contar con los referentes patrimoniales para la educación, de manera que manifiestan la necesidad de integrarlos plenamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. También es estadísticamente significativa la proporción de la muestra que se decanta por el empleo del patrimonio como un recurso educativo y fuente de información social desde la que partir para trabajar otros contenidos relevantes dentro del ámbito sociocultural. Por otro lado, la visión del patrimonio como elemento desintegrado de la realidad educativa cuenta con muy poca significatividad dentro de la muestra (cuadro VII.41).

En lo que se refiere a la segunda de estas variables (*recursos y estrategias para enseñanza del patrimonio*), no existe ningún caso que manifieste el seguimiento de estrategias metodológicas de carácter tradicional, lo que indica que todos los individuos rechazan la metodología dominante en la enseñanza de las Ciencias Sociales y consideran el interés de trabajar desde posturas activas, participativas y significativas en mayor o menor grado. Así, la gran mayoría de la muestra se posiciona en el interés de diseñar salidas integradas en las programaciones escolares, juegos de simulación y talleres relacionados con los referentes patrimoniales (88'9 %), siendo mucho menos significativa la representatividad de las manifestaciones realizadas en relación con la elaboración de unidades didácticas de carácter constructivista, basadas en criterios integradores, complejos, significativos y relevantes para los alumnos.

CATEGORÍA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO		
Variable	**Indicador**	**%**
Integración en el curriculum educativo.	Imbricación plena en los currícula.	55'6
	Fuente de análisis sociohistórico-natural.	29'6
	Integración anecdótica.	14'8
Recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio.	Visitas, experiencias, talleres y simulaciones.	88'9
	Unidades didácticas integradoras.	11'1
Contenidos.	Conceptual/actitudinal.	63'0
	Conceptuales/procedimentales/actitudinales.	22'2
	Integración de contenidos.	14'8

Cuadro VII.41.

Sin embargo, dentro de la misma categoría que estamos analizando, la variable referida a los contenidos trabajados en la enseñanza del patrimonio, al igual que en el caso del profesorado de primaria, vuelve a suscitar problemas, ante el escaso número de individuos que plantean el trabajo de contenidos procedimentales relacionados con el patrimonio, o que consideran una integración de mayor complejidad entre los tres tipos de contenidos de enseñanza. Así, el 63 % de la muestra plantea, el trabajo

Universidad de Huelva 2009

exclusivamente de conceptos, informaciones y hechos relacionados con el patrimonio (reconocimiento de monumentos, características estilísticas de los diferentes periodos artísticos...) y de actitudes, eminentemente relacionadas con su propia conservación.

- *Categoría III: Metas de la enseñanza del patrimonio.*

En esta última categoría, la muestra se encuentra en un nivel mucho más desarrollado con respecto a su conocimiento declarado en el cuestionario, con una gran mayoría de individuos que se manifiestan desde perspectivas de connotación crítica, entendiendo como uno de los objetivos de la enseñanza del patrimonio el fomento de actitudes que propicien su conservación como un bien cultural básico para la consecución de las identidades sociales (cuadro VII.42).

Así, en la variable *conservación del patrimonio*, no hay ningún caso que no considere la importancia de fomentar las medidas conservacionistas sobre el patrimonio, por su relevancia social. De esta manera, el 92'6 % de la muestra se decanta por el desarrollo de medidas que converjan en este sentido. Sin embargo, son muy escasos y poco representativos porcentualmente los individuos que desde este punto vista realizan propuestas concretas de intervención social para colaborar de forma comprometida con el objetivo de proteger la gran diversidad de elementos patrimoniales.

La última variable de análisis, sin embargo, cuenta con una mayor cantidad de individuos que consideran una finalidad crítica de la enseñanza del patrimonio (81'5 %), aunque, como hemos visto en el párrafo anterior, son muy pocos los casos en los que se hacen propuestas efectivas en este sentido desde una perspectiva conservacionista. Así, ante esta abrumadora mayoría que declaran finalidades críticas, son poco significativas las propuestas dirigidas a la consecución de finalidades meramente culturales y prácticas.

CATEGORÍA METAS DE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO		
Variable	**Indicador**	**%**
Conservación del patrimonio	Participación pasiva.	92'6
	Intervención activa.	7'4
Finalidad de la E/A del patrimonio.	Finalidad crítica.	81'5
	Finalidad cultural.	11'1
	Finalidad práctica.	7'4

Cuadro VII.42.

Universidad de Huelva 2009

VII.3.3. Determinación de los niveles de desarrollo profesional en función a las categorías de análisis.

Una vez conocidas y estructuradas las respuestas proporcionadas a los cuestionarios por el futuro profesorado de Enseñanza Secundaria, vamos a determinar ahora el estado de evolución del desarrollo profesional respecto al conocimiento sobre el patrimonio y su enseñanza, en función a cada una de las diferentes categorías que enmarcan el análisis que estamos realizando (lámina VII.2).

- *Categoría I: Concepto y tipología patrimonial.*

En conjunto, en la categoría concepción del patrimonio (cuadro VII.43) prima una visión centrada en los niveles de desarrollo primero (44'5 %) y segundo (37 %), con una mayoría relativa en el primero de ellos. Existe un solo caso, el ya comentado decimoséptimo, en el que las dos variables se encuentran en el primer nivel de desarrollo, la gran mayoría indica al menos una de las variables en el segundo nivel, aunque los hemos considerado en un estado de evolución muy básico en relación a esta categoría de análisis.

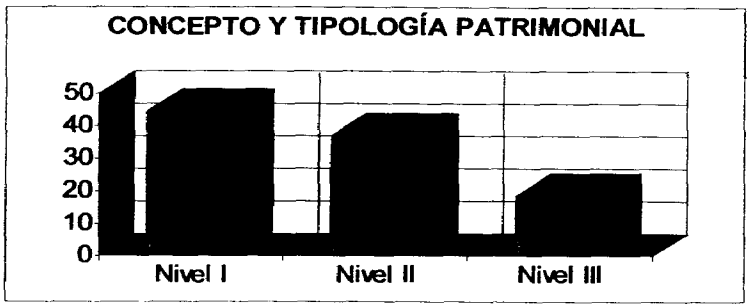
Por otro lado, el segundo nivel de esta categoría cuenta con una gran mayoría que, mostrando un concepto de patrimonio muy avanzado como referente identitario de las sociedades, presenta un estado de escasa evolución conceptual respecto a las diferentes manifestaciones patrimoniales, centrándose casi exclusivamente, como ya hemos comentado en párrafos precedentes, en aspectos histórico-artísticos.

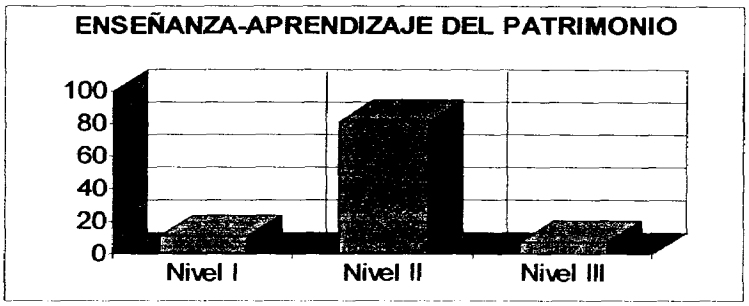
Se han incluido en el tercer nivel de progresión al 18'5 % de la muestra. De ésta, exclusivamente un caso (22) plantea las dos variables en el tercer nivel, aunque hemos considerado en general a otros cuatro dentro de este nivel de referencia respecto a esta categoría, a pesar de que en una de las variables indicasen un estado de desarrollo del segundo nivel.

Categoría concepto y tipología patrimonial	
1er nivel de desarrollo profesional	44'5 %
2º nivel de desarrollo profesional	37'0 %
3er nivel de desarrollo profesional	18'5 %

Cuadro VII.43.

Universidad de Huelva 2009





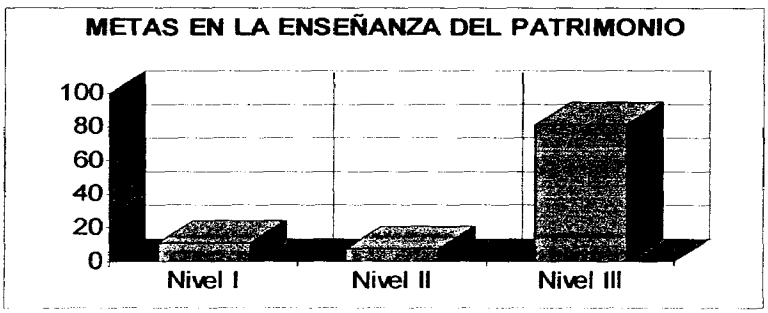


Lámina VII.2. Distribución de los niveles de evolución del desarrollo profesional en cada categoría de análisis dentro de las concepciones del profesorado en Educación Secundaria en formación inicial.

Universidad de Huelva 2009

El nivel de desarrollo conceptual más alto que aparece respecto a la primera variable puede relacionarse con el mayor índice en la formación universitaria y preuniversitaria de carácter patrimonial, que ya hemos visto en párrafos anteriores, donde habitualmente prima una visión de patrimonio de carácter complejo, aunque de marcado signo disciplinar, lo que supone, en la mayoría de los casos un obstáculo, como hemos podido observar a la hora de determinar una tipología patrimonial de carácter integrado desde una perspectiva holística, más allá de propuestas interdisciplinares.

Esta situación se muestra en el caso 17, ya citado, en el que declarando una formación universitaria y preuniversitaria más o menos intensa en relación con los referentes patrimoniales, fundamentada en aspectos artísticos y arqueológicos, se encuentra en el primer nivel de desarrollo profesional, al partir de referentes muy disciplinares y de escasa complejidad analítica, aunque muestra un mayor desarrollo en las otras categorías del estudio.

Hay que destacar que de los cinco casos considerados del tercer nivel de desarrollo en esta categoría, sólo dos de ellos indican una formación universitaria intensa respecto al patrimonio, negando incluso uno de ellos el haber recibido cualquier tipo de formación patrimonial. Hasta tal punto puede considerarse que la formación actual universitaria respecto a este tema puede llegar a suponer un obstáculo para el desarrollo de una concepción patrimonial socializadora, compleja y holística que el 66'7 % de los individuos que se han incluido en el nivel más básico de desarrollo indican una importante formación patrimonial durante los estudios universitarios.

Es evidente que esta situación no siempre es así, existiendo, como hemos visto, diversos casos en los que con una intensa formación universitaria de carácter patrimonial se encuentran en el tercer estado de desarrollo profesional, lo que parece indicar que para alcanzar el nivel de progresión deseable es necesario haber recibido una importante carga formativa, especialmente en conceptos y procedimientos de análisis en relación con los elementos patrimoniales, pero que necesariamente ha de ser completada con un alto nivel de reflexión personal sobre la teoría y la práctica que permita comprender la complejidad del hecho patrimonial dentro del ámbito de estudio sociocultural.

- *Categoría II: Enseñanza y aprendizaje del patrimonio.*

En general, los datos extraídos del análisis de esta categoría (cuadro VII.44) se encuentran muy cercanos a la cuarta hipótesis de la investigación, en la que

Universidad de Huelva 2009

considerábamos que la mayoría del profesorado en formación inicial se correspondería con el segundo nivel de desarrollo profesional establecido en el tercer capítulo de este trabajo. Así, el 81'5 % de la muestra puede incluirse en este segundo estado de evolución, siguiendo los mismos criterios de determinación que se han mantenido hasta ahora, también para el caso del profesorado en formación inicial de Educación Primaria.

La presencia de los otros dos niveles de progresión es meramente anecdótica, encontrándose un 11 % para el primer nivel y un 7'5 % para el tercero, no existiendo ningún caso extremo, en el que las tres variables se encuentren en el tercer nivel o en el primero. Sin embargo sí parece interesante comentar que todos los situados en el primer nivel respondieron en un sentido muy similar, presentando el estado más bajo de desarrollo en las variables de *integración en el currículum educativo* y de *contenidos* de enseñanza, así como partiendo del segundo nivel en el caso de la variable *recursos y estrategias de enseñanza*. Los individuos incluidos en el tercer nivel (exclusivamente dos casos, el 5 y el 20) respondieron a la variable *integración en el curriculum educativo* desde el tercer nivel y las contestaciones a las otras dos variables alternaron en los niveles segundo y tercero en cada una de ellas. En esta ocasión es de destacar que ambos casos indicaron una formación universitaria bastante completa con respecto al patrimonio, trabajándose, según exponen, gran diversidad de manifestaciones patrimoniales, de carácter etnológico, artístico, histórico y museológico.

Categoría enseñanza/aprendizaje del patrimonio	
1er nivel de desarrollo profesional	11'0 %
2º nivel de desarrollo profesional	81'5 %
3er nivel de desarrollo profesional	7'5 %

Cuadro VII.44.

De esta manera, aunque parece evidente que la formación que recibieron estos futuros docentes podría tener una mayor incidencia sobre la primera categoría, en relación con los problemas de conceptualización y determinación del hecho patrimonial, no se puede dudar que también supondría una importante influencia sobre los aspectos metodológicos relacionados con su enseñanza y aprendizaje, fundamentalmente respecto a los contenidos que pueden ser objeto de estudio en la educación obligatoria y a la propuesta de actividades.

Podemos afirmar, que existe una relación más o menos directa entre la formación en materia de patrimonio con la que cuentan los futuros profesores y esta segunda categoría del estudio, ya que la gran mayoría de los individuos que se

Universidad de Huelva 2009

incluyeron en el tercer nivel, en relación con las variables *integración en el curriculum educativo* y *recursos y estrategias*, declararon una formación universitaria previa bastante completa en este sentido. A ello hay que unir la propia formación que han recibido durante el CAP, que a pesar de, como hemos comentado, su escasa repercusión para modificar las concepciones y conocimientos previos, puede aportar un apoyo teórico-práctico a la construcción de una visión deseable de la educación y, concretamente, de la enseñanza de los referentes patrimoniales, a través de ejemplificaciones y propuestas de determinadas estrategias metodológicas con este fin.

Caso aparte supone la variable de contenidos de enseñanza, que presenta una problemática más compleja, como ya hemos visto, y que puede verse seriamente perjudicada por una formación en la que prevalezca un fuerte carácter disciplinar y academicista donde dominan los componentes conceptuales sobre los actitudinales y, especialmente, sobre los procedimentales, tal como evidencian también las investigaciones realizadas por Asensio, Pol y Sánchez (1988).

- *Categoría III: Metas de la enseñanza del patrimonio.*

En general, es evidente el predominio del tercer nivel de desarrollo en esta tercera categoría del estudio (cuadro VII.45), con un 81'5 % de la muestra, mientras que la presencia de individuos en los otros dos niveles de la hipótesis de progresión es meramente anecdótica, concretándose en el 7'5 % para el segundo nivel y en 11 % para el primero.

Categoría metas para la enseñanza del patrimonio	
1er nivel de desarrollo profesional	11'0 %
2° nivel de desarrollo profesional	7'5 %
3er nivel de desarrollo profesional	81'5 %

Cuadro VII.45.

Sin embargo, existen 20 individuos, el 74 % de la muestra, que indicando la importancia de plantear una educación que conlleve a finalidades críticas en relación con el patrimonio no realizan propuestas que mantengan esta orientación con respecto a los problemas y necesidades para su conservación. A pesar de ello, hemos considerado a este grupo dentro del tercer nivel de evolución, ya que sus perspectivas y consideraciones coinciden en diversos aspectos con la visión de didáctica del patrimonio

Universidad de Huelva 2009

que estamos planteando en este trabajo, aunque no concreten sus ideas en propuestas de actuaciones en esta línea. Sólo dos casos (18 y 20) presentan el tercer nivel de progresión en las dos variables que hemos considerado relevantes para esta categoría, es decir, parten de la creencia de una finalidad de carácter crítico y comprometido, desarrollando propuestas concretas que conlleven a una participación activa para la mejora de la conservación de los elementos patrimoniales, dada su relevancia como referente identitario de nuestra sociedad. Es importante destacar el caso 20, ya citado en la anterior categoría, donde se indicaba una formación patrimonial universitaria bastante profunda. En el caso 18, aunque no se considera relevante dicha formación, sí se expresa un tratamiento patrimonial tanto universitario como preuniversitario que puede haber incidido en el hecho de alcanzar este desarrollo deseable dentro de esta categoría.

En un estudio semejante al aquí presentado, respecto a las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales consideradas por alumnos del C.A.P., Bravo (2000) manifiesta una gran mayoría de casos en los que prima la intención de desarrollar en el alumnado un espíritu crítico, la capacidad de reflexión y análisis, la potenciación de valores democráticos, la comprensión de las realidades cotidianas, la interpretación de los hechos históricos y la elaboración de opiniones personales, aspectos que llevarían a su clasificación, según nuestra hipótesis de progresión, a caballo entre el segundo y tercer nivel de desarrollo profesional, en una situación muy semejante a la que se muestra en nuestro estudio.

Por otro lado, hay que mencionar que no se da ningún caso en el que ambas variables hayan sido consideradas en el primer nivel de progresión, mientras que sólo dos casos se plantean en el segundo nivel de progresión, habiéndose establecido las dos variables en ese estadío de evolución, no coincidiendo así esta categoría con la hipótesis de investigación que habíamos definido en el capítulo correspondiente, primando, como se ha visto un nivel de progresión deseable, al menos desde el planteamiento teórico de sus creencias.

Como vemos, en esta ocasión también encontramos una relación directa entre la formación previa y la determinación de esta categoría, ya que del 85'5 % de individuos que se integran en el tercer nivel de desarrollo, el 50 % manifiestan un importante proceso de formación patrimonial durante los estudios universitarios, aunque tampoco podemos desechar una causa similar a la expuesta para los docentes de Educación Primaria, considerando la propia tendencia social hacia el conservacionismo patrimonial como un importante determinante para los resultados que se han presentado en esta categoría.

Universidad de Huelva 2009

VII.4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN FORMACIÓN INICIAL.

Tras los datos obtenidos mediante el análisis cuantitativo expuesto durante los apartados anteriores, en función a las variables y categorías de estudio, podemos llegar a una consideraciones generales y comparativas entre los dos grupos sobre los que se ha centrado el estudio: maestros de Educación Primaria en formación inicial y profesores de Enseñanza Secundaria, también en formación inicial, y siempre en relación con los tres niveles de desarrollo profesional que hemos definido como hipótesis de progresión general del profesorado, en los aspectos objeto de estudio dentro del conocimiento didáctico del contenido.

Así, en el grupo de Educación Primaria (lamina VII.1), hemos constatado una mayoría del segundo estadío de desarrollo profesional (56'25 %), coincidiendo con la cuarta hipótesis marco de la investigación que habíamos definido en el cuarto capítulo del presente trabajo. Sin embargo, el alto porcentaje (42'5 %) que encontramos en el primer nivel de desarrollo es indicativo de los problemas que este colectivo encuentra para un desarrollo profesional que conlleve la planificación de una didáctica del patrimonio en el línea que aquí defendemos, siendo anecdótica la presencia, con un solo caso, que se encontraría dentro del nivel que hemos considerado como deseable en el desarrollo profesional del profesorado.

Concretamente, el caso 106, manifiesta la necesidad de partir de una concepción del patrimonio desde una perspectiva holística y de carácter simbólico-identitario, considerando la necesidad de integrar plenamente el patrimonio en los diseños curriculares, a partir de una visión compleja, dinámica e investigativa de la enseñanza, procurando desarrollar actitudes comprometidas con la conservación del patrimonio, aunque, sin embargo, explicita una tendencia más relacionada con finalidades de la enseñanza de carácter práctico que crítico. A pesar de todo ello, en la gran mayoría de los casos, encontramos la mayor dificultad en la determinación de los contenidos patrimoniales objeto de enseñanza, estableciendo conceptos relacionados con hechos históricos, sin una directa implicación patrimonial, actitudes referidas a la valoración y respeto por la diversidad cultural y por el propio patrimonio de las diferentes civilizaciones, pero no considerando procedimientos propios de los análisis patrimoniales, salvo el habitual error de indicar simplemente, como contenido procedimental, la realización de una visita a un elemento patrimonial.

Universidad de Huelva 2009

En la situación contraria, dentro de todos los individuos que hemos considerado integrados en el primer nivel de desarrollo, encontramos cinco casos (36, 45, 58, 73 y 75) que en las tres categorías se incluyen dentro de ese estado básico de evolución. Todos ellos parten de una concepción del patrimonio de carácter monumentalista, aunque algunos de ellos indicaron también el criterio de antigüedad, determinando como patrimonio, básicamente, los elementos relevantes histórico-artísticos y naturales, salvo dos casos en los que uno indicó también elementos de filiación etnológica y el otro de carácter tecnológico, por lo que en ningún momento se llegó a contemplar el hecho patrimonial desde una perspectiva mínimamente compleja. De la misma manera, no entendían la necesidad de llevar a cabo una integración educativa de los referentes patrimoniales, partiendo siempre de consideraciones anecdóticas, salvo el caso 73 que lo concebía como una fuente del conocimiento desde la que partir para la enseñanza de contenidos sociales. De la misma manera, no fueron capaces, en ningún caso, de determinar algún tipo de contenido procedimental de implicación patrimonial, limitándose a delimitar conceptos generales de carácter sociohistórico y actitudes conservacionistas hacia el patrimonio, sin propuestas concretas, mientras consideraban la relevancia de una finalidad cultural sobre la práctica o la crítica. Pese a todo ello, es en lo referente a los recursos y estrategias de implicación patrimonial donde la mayoría de estos casos (excepto el 73) muestran un mayor desarrollo, entendiendo procesos más participativos por parte de maestros y alumnos para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de los contenidos socioculturales que pueden abarcarse a través del tratamiento patrimonial.

En todos estos casos, coincide una clara mención en los cuestionarios sobre la inexistencia de cualquier tipo de formación previa universitaria dentro del ámbito patrimonial, factor que puede haber desencadenado, en parte al menos, este estado básico de desarrollo profesional.

Ya hemos comentado, en cada una de las categorías, cuáles consideramos que son los problemas para que exista tan alto número de individuos en el primer nivel de desarrollo. Podemos resumir estos condicionantes en la ya citada dificultad que encuentra la gran mayoría de la muestra para determinar los contenidos de filiación patrimonial relevantes para su enseñanza. Sin embargo, junto a esta situación, no es menos problemática la escasa consideración que reciben las manifestaciones patrimoniales de carácter etnológico, tecnológico y, sobre todo documental, éste último como componente del ámbito histórico. Este hecho impide la consideración del patrimonio bajo la perspectiva compleja, sistémica y holística que estamos defendiendo en este trabajo, a lo que hay que unir las dificultades que presenta su concepción

Universidad de Huelva 2009

simbólico-identitaria, muy posiblemente de la mano de la falta de una formación, apropiada, para alcanzar este nivel de reflexión sobre el hecho patrimonial.

En lo que respecta al ámbito de estudio centrado en las concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje del patrimonio por parte del profesorado de Enseñanza Secundaria en formación inicial, encontramos unos resultados parcialmente diferentes con respecto al profesorado de Educación Primaria, expuestos en los párrafos precedentes.

Así, en el profesorado de secundaria se mantiene también un mayor número de individuos en el segundo nivel de progresión (lámina VII.2), como sucedía también en el caso de Primaria, pero en esta ocasión este índice es mucho más significativo, ya que supone el 66'7 % de la muestra, coincidiendo de forma mucho más clara con la cuarta hipótesis de la investigación ya citada anteriormente. Las diferencias con el grupo de Educación Primaria se marcan fundamentalmente en la escasa representación que tiene el primer nivel de la hipótesis de progresión, escasamente el 11'1 % de los encuestados, aumentado de forma considerable el número de individuos que se incluye en el estado de desarrollo deseable dentro de la hipótesis de progresión, llegando a situarse en el 22'2 %, el doble del citado como nivel más simple de evolución.

Parece interesante comentar que los tres casos (4, 10 y 24) que constituyen el primer nivel de desarrollo fueron considerados en dicho estado en las categorías de concepción del patrimonio y de finalidades de su enseñanza, mientras que en la categoría de enseñanza y aprendizaje se incluyeron en el segundo nivel, es decir, no existe ningún caso en el que todas las categorías fueran indicativas del primer nivel. Por otro lado, todos ellos parten de una formación universitaria previa de carácter patrimonial, incluso en dos de los casos ésta fue bastante completa, sin embargo como ya decíamos al referirnos a Educación Primaria, no debió ser la más apropiada en relación con la perspectiva que nosotros defendemos en este trabajo.

Las mayores dificultades se presentaron con la determinación de las tipologías patrimoniales, al obviar todos ellos los referentes de carácter tecnológico, aunque sí consideran los naturales, histórico-artísticos y etnológicos, así como a la hora de delimitar, nuevamente, los contenidos patrimoniales objeto de enseñanza, sólo relacionados con conceptos e informaciones de carácter histórico-monumental, excepto el cuarto caso que sí plantea procedimientos, aunque no se percibe un tratamiento integrado de los tres tipos de contenidos. Las finalidades también se plantean desde un nivel muy básico, atendiendo exclusivamente a finalidades culturales de la enseñanza del patrimonio y manifestando la necesidad de que se desarrollen actuaciones en pro de

Universidad de Huelva 2009

la conservación de los elementos patrimoniales pero sin llegar en ninguna ocasión a proponer alguna actuación concreta que pueda apoyar esta idea.

Por otro lado, el sector que integra el nivel considerado como deseable tampoco cuenta con ningún caso en el que las tres categorías se definan en este estado de desarrollo, destacando en todos ellos ese nivel en la categoría de metas de la enseñanza del patrimonio, a pesar de que presentan indicadores tendentes a una finalidad crítica y comprometida y sin embargo ninguno, excepto el caso 18 con las dos variables en el tercer nivel, realiza propuestas coherentes y concretas que puedan servir para apoyar actividades relacionadas con la conservación del patrimonio.

Destaca también cómo la gran mayoría de estos individuos se encuentran en niveles muy avanzados respecto a la categoría de concepción del patrimonio, alternándose entre los niveles segundo y tercero en las dos variables relevantes para esta categoría, a excepción del caso 22, que en ambas se sitúa en el tercer nivel, y del 5, que a pesar de entender el patrimonio como referente simbólico-identitario de las sociedades, obvia los elementos patrimoniales de carácter etnológico y tecnológico.

Sin embargo, la gran mayoría de las dificultades se presentan en la segunda categoría, concretamente de nuevo en la variable de contenidos de enseñanza, donde tres casos (11, 19 y 22) se incluyen en el primer nivel de desarrollo, aunque en el resto de variables se alternan las referencias correspondientes al segundo y tercer nivel, al indicar sólo visitas a elementos de interés o incluso dejando de contestar las cuestiones en este sentido. En otros casos (5, 15 y 18) se incluyen procedimientos de estudio estilístico, frisos cronológicos, elaboración de gráficos o dibujos, localizaciones geográficas o reportajes fotográficos que se relacionan directamente con tareas propias del análisis patrimonial.

En general vemos como existen diferencias en los resultados obtenidos en relación con las concepciones expresadas por los futuros docentes dependiendo de si su formación es para maestros de Educación Primaria o para profesores de Educación Secundaria (cuadro VII.46).

	1ª CATEGORÍA		2ª CATEGORÍA		3ª CATEGORÍA	
	E.P.	E.S.	E.P.	E.S.	E.P.	E.S.
NIVEL I	76'25 %	44'5 %	51'25 %	11 %	10 %	11 %
NIVEL II	18'75 %	37 %	46'25 %	81'5 %	31'25 %	7'4 %
NIVEL III	5 %	18'5 %	2'5 %	7'5 %	58'75 %	81'5 %

Cuadro VII.46. Comparación de porcentajes de los docentes de Primaria y Secundaria.

Universidad de Huelva 2009

Ya hemos visto cómo en la primera categoría, en el caso de los docentes en formación tanto para Educación Primaría como Secundaria, la mayoría se sitúa en el primer nivel de la hipótesis de progresión (76'25 % y 44'5 % respectivamente), pero con sensibles diferencias a favor de los futuros profesores de secundaria, aumentando proporcionalmente de forma progresiva la diferencia entre el número de individuos que se encuentran en el segundo y tercer nivel. De tal manera, el porcentaje de casos adscrito a este segundo nivel en los alumnos del CAP dobla aproximadamente a los de Magisterio, siendo más del triple en el nivel que hemos denominado como deseable.

Hemos hecho referencia a la constatada falta de formación explícita sobre temas patrimoniales, durante los estudios universitarios, declarada por los mismos maestros en formación, factor que sin duda puede tener como consecuencia el escaso nivel de reflexión y complejización de las concepciones que muestran sobre el hecho patrimonial. Por otro lado, en lo que respecta al futuro profesorado de Secundaria, aunque se menciona el estudio de diferentes asignaturas de carácter patrimonial durante la formación universitaria, los resultados de la investigación no son ni mucho menos los deseables, a pesar de mejorar sustancialmente a los de los estudiantes para maestro de Educación Primaria. Esta situación muy probablemente indica, como ya hemos comentado anteriormente, que los aspectos formativos en relación con el patrimonio no coinciden con nuestra propuesta sobre el conocimiento profesional deseable que estos docentes deberían tener al respecto, ya que se alejan de perspectivas sistémicas y holísticas, centrándose más en visiones de carácter exclusivamente disciplinar o en el mejor de los casos interrelacionando aspectos históricos y artísticos que perpetúan una concepción de corte tradicional en relación con la enseñanza de las manifestaciones patrimoniales.

Por otro lado, si analizamos comparativamente, en el mismo sentido, la segunda categoría de la investigación, comprobamos cómo las diferencias entre el futuro profesorado de Educación Primaria y Secundaria se agudizan ahora más. En los docentes de Primaria una ligera mayoría se sitúa en el primer nivel (51'25 %), frente al 11 % en el caso de Secundaria, cuya gran mayoría se encuentra en el segundo estado de desarrollo (81'5 %), siendo también superior (concretamente el triple) el porcentaje en el nivel de referencia.

En el mismo caso que en la categoría anterior los problemas que llevan al nivel tan inicial en la hipótesis de desarrollo profesional, a nuestro juicio se relacionan con la escasa formación que han tenido los estudiantes para maestro, ya que los principales problemas les surgen a la hora de determinar y caracterizar los contenidos que deben ser objeto de enseñanza, mientras que no sucede lo mismo cuando abordamos estrategias de

Universidad de Huelva 2009

enseñanza o se plantean características más generales, que no se concreten en el caso del patrimonio o de contenidos sociohistóricos, de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el caso de los futuros profesores de Enseñanza Secundaria se comprueba un mayor estadio de desarrollo en este sentido, aunque no son pocos los casos en los se presentan dificultades en la determinación de los contenidos de manera integrada o en el planteamiento de estrategias didácticas innovadoras y complejas, que conlleven a aprendizajes realmente significativos. Si en este caso, al igual que en la categoría anterior, la formación que tienen estos docentes para Secundaria, respecto al patrimonio es mucho más amplia, hay que volver a incidir en el hecho de que debe revisarse desde qué perspectiva se desarrolla, ya que se mantienen problemas muy semejantes a los docentes de Primaria, al tiempo que indudablemente se perciben las dificultades que encuentran en relación con las citadas estrategias didácticas para alcanzar el estado deseable de evolución, lo que indica la necesidad de profundizar la formación didáctica específica en Ciencias Sociales de los docentes de este nivel educativo, ante la limitación que encuentran respecto al conocimiento de corte pedagógico.

Finalmente, en la tercera categoría coincide, tanto en el caso del profesorado de Primaria como en el de Secundaria, que la mayoría de ambos grupos se encuentran en el tercer nivel de la hipótesis de progresión (58'75 % y 81'5 % respectivamente), siendo mucho mayor el porcentaje que se sitúa en este estado de desarrollo en el caso de Secundaria, aunque esta situación se invierte respecto a los individuos que integran el segundo nivel de desarrollo profesional, siendo muy superior en el caso de los maestros en formación.

Ya hemos comentado cómo esta situación aparentemente más evolucionada de las concepciones, en realidad en la gran mayoría de los casos, puede deberse exclusivamente a una visión que se ha aprendido como algo deseable pero sobre lo cual no se ha reflexionado en la práctica, ya que las propuestas que se realizan en función a los problemas de conservación del patrimonio cultural no conllevan aspectos o propuestas de carácter intervencionista que propicien una reflexión sobre los conflictos de la realidad y su tendencia a modificarla.

VII.5. RESULTADOS DEL ANÁLISIS FACTORIAL. TENDENCIAS DE PENSAMIENTO ENTRE LOS SUJETOS DE LA MUESTRA.

En los apartados precedentes hemos categorizado las respuestas al instrumento analítico de primer orden, desarrollando posteriormente un segundo nivel de análisis a

Universidad de Huelva 2009

través del procesamiento de los datos en plantillas de recogida de información para caracterizar los datos relevantes para la investigación que nos han proporcionado los encuestados en función a las diferentes variables establecidas. Las concepciones manifestadas por cada uno de los individuos encuestados han sido caracterizadas y adscritas a uno de los tres niveles de desarrollo profesional de la hipótesis de progresión, a partir de los cuales se han definido las variables del estudio para el desarrollo del correspondiente análisis factorial.

Así, en el presente apartado procedemos a desarrollar el estudio estadístico de carácter multivariante, mediante el programa informático S.P.S.S. v. 10 para Windows, que permite establecer los posible factores de relación existentes entre cada una de las variables estipuladas a través de las concepciones manifestadas por los diferentes individuos que componen la muestra objeto de la investigación. Mediante el empleo de este instrumento estadístico obtenemos información sobre las relaciones significativas y no significativas que existen en cada una de la variables sobre las que desarrollamos el presente estudio, de manera que podemos llegar a conseguir una mejor comprensión de las concepciones manifestadas por los futuros docentes respecto al conocimiento sobre el patrimonio y su enseñanza-aprendizaje.

En esta investigación aplicaremos el análisis factorial R, exclusivamente sobre las variables, con el objeto de la búsqueda e identificación de las dimensiones latentes (aquellas que no son fácilmente observables). Las variables sobre las que se desarrolla el análisis factorial han sido determinadas previamente al estudio estadístico, ya ampliamente presentadas a lo largo de este trabajo. El análisis factorial que llevamos a cabo sigue el método de componentes principales, el más adecuado para investigaciones como la que estamos desarrollando en nuestro estudio, ya que a través de este proceso estadístico resumimos la mayoría de la información original.

VII.5.1. Conveniencia del análisis factorial.

En primer lugar es necesario determinar la validez de la muestra seleccionada para el desarrollo del análisis factorial a través de las diferentes pruebas que de forma habitual se han preestablecido con este fin. El tamaño de la muestra, en conjunto para el profesorado de Educación Primaria y Secundaria, supera la recomendación de sobrepasar el número de 50 casos de observación, existiendo en nuestra investigación un total de 107. A su vez, la regla de uso general que obliga a superar un número de observaciones cinco veces mayor que el número de variables analizadas, también se

Universidad de Huelva 2009

cumple ampliamente, ya que al contar con siete variables supondría sobrepasar los 35 casos.

Podemos comprobar también la utilidad del análisis factorial aplicado a esta muestra a través de otras pruebas de validación. Así, aseguramos que la matriz de correlaciones posee suficientes correlaciones para justificar el análisis factorial simplemente con una inspección visual, donde se compruebe la existencia de un número sustancial de correlaciones superiores a 0'30 en relación con el número total de variables, que en nuestro caso alcanza un total de siete correlaciones superiores a esta cifra, más dos muy próximas (0'291 y 0'251), para siete variables. También la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0'567 nos proporciona un cálculo muy próximo a la relevancia de tipo mediocre, que sin duda es válida para análisis estadísticos dentro del ámbito de investigación de las Ciencias Sociales.

Finalmente, en la matriz de correlaciones se muestran con asteriscos las 10 correlaciones significativas, al 0'01 y 0'05, de un total de 42 correlaciones, lo que supone un 23'81 % de correlaciones significativas, un porcentaje suficientemente significativo que asegura un grado aceptable de multicolinealidad (anexo X).

VII.5.2. Determinación de los factores para el análisis.

El cálculo del número de factores relevantes para nuestra investigación lo realizamos en función a los criterios de raíz latente y del porcentaje de la varianza. El *criterio de raíz latente* indica que cualquier factor individual debe justificar la varianza de por lo menos una única variable, por lo que sólo se considerarán los factores que tienen raíces latentes mayores que 1, es decir explican al menos una variable, no siendo significativos todos los factores con raíces latentes menores que 1. El criterio de porcentaje de la varianza pretende asegurar una significación práctica de los factores extraídos. En las investigaciones realizadas en el campo de las Ciencias Sociales es normal considerar como satisfactoria una solución que represente el 60 % de la varianza total (cuadro VII.47).

De esta manera, a través de la aplicación de estos criterios de selección podemos establecer la existencia de tres factores de interrelación entre las variables propuestas. A pesar de que con estos tres factores no se llegaría a explicar el 60 % de la varianza total, consideramos suficientemente relevante la explicación del 57'752 %, teniendo en cuenta que la inclusión de un cuarto factor estaría bastante alejado de cumplir el criterio de raíz latente. Así, la matriz de componentes no rotados (cuadro VII.48) indica ya la existencia

Universidad de Huelva 2009

de esos tres factores, tomando para la interpretación del análisis la matriz de componentes rotados (cuadro VII.49).

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,650	23,566	23,566
2	1,245	17,791	41,357
3	1,148	16,395	57,752
4	,841	12,021	69,773
5	,762	10,884	80,657
6	,734	10,485	91,142
7	,620	8,858	100,000

cuadro VII.47. Varianza total explicada
Método de extracción: Análisis de componentes principales.

	Componente		
	1	2	3
INTEDUC	,633		
FINALID	,612		
TP	,569		
CP	,545		
CONSERV		,721	
RECYESTR		-,603	
CONTENID			,842

Cuadro VII.48. Matriz de componentes[2].
Método de extracción: Análisis de componentes principales.

	Componente		
	1	2	3
TP	,763		
CP	,716		
RECYESTR		,749	
CONSERV		-,656	
INTEDUC		,540	
CONTENID			,858
FINALID			,695

Cuadro VII.49. Matriz de componentes rotados[3].
Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Una vez que todas las variables se han agrupado en sus respectivos factores, debemos asegurarnos que todas las variables se han agrupado efectivamente. La comunalidad (cuadro VII.50) representa la proporción de varianza con la que contribuye

[2] 3 componentes extraídos.
[3] La rotación ha convergido en 5 interacciones.

Universidad de Huelva 2009

cada variable a la solución final. Así, aceptamos como nivel aceptable de explicación aquellos valores de comunalidad superiores a 0'50, es decir, que al menos sea explicada la mitad de la varianza de cada variable. En nuestra investigación aceptamos como válidas las siete variables planteadas incialmente, a pesar de que la tercera (*integración en el currículum educativo*) no alcance el valor de 0'50 pero se encuentre claramente próximo a ello con el 0'481.

	Inicial	Extracción
CP	1,000	,516
TP	1,000	,583
INTEDUC	1,000	,481
RECYESTR	1,000	,571
CONTENID	1,000	,772
CONSERV	1,000	,526
FINALID	1,000	,593

Cuadro VII.50. Comunalidades.
Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Con todo ello, podemos concluir en la existencia de tres factores que aglutinan las siete variables como podemos observar en el cuadro VII.51. En este sentido es necesario tener en cuenta dos aspectos básicos en relación con la posterior interpretación de esta información respecto al factor 2. Por un lado, la variable *conservación del patrimonio* tiene una relación inversa con el resto de las variables, situación que explicaremos en el siguiente apartado y, por otro lado, tenemos que ser conscientes de que la variable *integración en el currículum educativo* mantiene una relación de menor significación que las otras variables implicadas en el estudio en función al bajo índice de comunalidad al que hicimos referencia en el cuadro VII.50.

FACTORES PARA LA MUESTRA		
Factor 1	**Factor 2**	**Factor 3**
Concepto de patrimonio	*Recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio*	*Contenidos de enseñanza*
Tipología patrimonial	*Conservación del patrimonio*	*Finalidades de su enseñanza*
	Integración en el currículum educativo	

Cuadro VII.51. Distribución de los factores con respecto a las variables de la muestra.

Universidad de Huelva 2009

VII.5.3. Análisis de los resultados.

- *Aspectos generales del análisis gráfico/exploratorio.*

En una primera aproximación exploratoria de los resultados proporcionados por el análisis estadístico conjunto de los dos grupos de docentes en formación inicial (para Educación Primaria y Secundaria), se puede partir de la revisión general de los datos de distribución de frecuencias y valores medios obtenidos, de forma semejante a lo que hicimos con anterioridad en los estudios individuales de cada uno de los grupos anteriormente mencionados.

Como podemos ver en los gráficos de distribución de frecuencias (láminas VII.3 y VII.4) de las diferentes variables que son objeto del presente estudio, la mayoría de ellas cuentan con una distribución muy heterogénea, es decir tienen una concentración de gran parte de los casos que componen la muestra en un nivel de desarrollo determinado, siendo pocas las variables en las que se observan distribuciones más dispersas u homogéneas de los diferentes niveles de desarrollo profesional. Así, las variables *tipología patrimonial, recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio, contenidos de enseñanza, conservación del patrimonio* y *finalidades de su enseñanza* se caracterizan por una distribución de los resultados muy homogénea (poco dispersa), centrada en diferentes estados de evolución, mientras que la variable *integración en el currículum educativo* presenta esa distribución de frecuencias mucho más heterogénea (muy dispersa), pudiendo tener dudas en la adscripción de la variable *concepto de patrimonio*, que aunque presenta un predominio del segundo nivel de desarrollo éste no se plantea de forma tan mayoritaria como en las mencionadas en el primer grupo.

Igualmente, es posible comprobar en el cuadro VII.52 (lámina VII.5), a modo descriptivo ya que tiene un repercusión relativa para la presente investigación, los valores medios sobre los diferentes niveles de desarrollo profesional que presenta la muestra en cada una de las variables de análisis. De esta forma vemos cómo las variables *concepto de patrimonio, recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio, conservación del patrimonio* y *finalidades de su enseñanza* presentan medias aritméticas superiores al segundo nivel, aunque muy levemente, mientras que las restantes no lo alcanzan, no existiendo ninguna variable que llegue a superar la media de 2'5, Destaca la variable de *finalidades de la enseñanza* que se encuentra muy próxima a esta cifra (2'4953), situándose de forma evidente en el tercer nivel evolutivo. Como

Universidad de Huelva 2009

podemos comprobar la distribución de las medias en las categorías se concentra en el segundo nivel de desarrollo, al situarse entre el 1 y el 2, aunque la tercera categoría se enclava claramente en el tercer estadio de desarrollo conceptual.

VARIABLES	MEDIA	CATEGORÍAS	MEDIA
Concepto de patrimonio,	2,1028	*Concepto y tipología patrimonial*	1,6262
Tipología patrimonial	1,1495		
Integración educativa	1,7757	*Enseñanza y aprendizaje del patrimonio*	1,7262
Recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio	2,0374		
Contenidos de enseñanza	1,3654		
Conservación del patrimonio	2,1308	*Metas de la enseñanza del patrimonio*	2,3131
Finalidades de su enseñanza	2,4953		

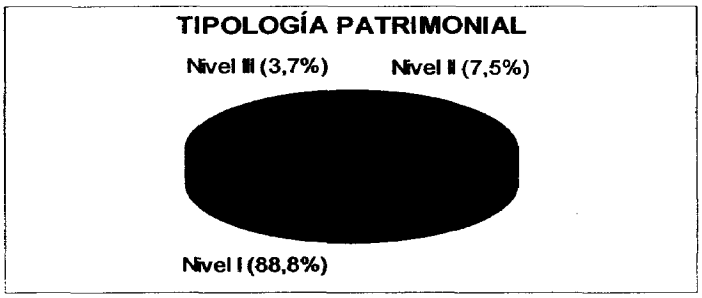
Cuadro VII.52. Medias aritméticas de variables y categorías.

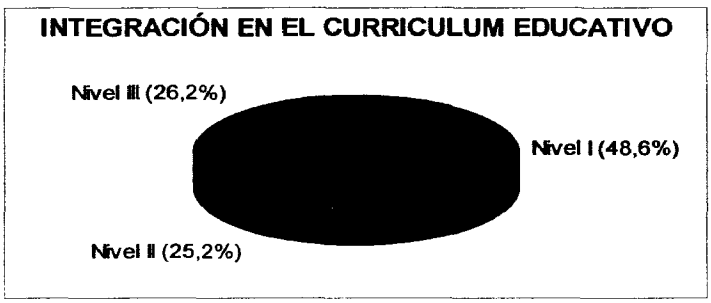
Todos estos datos simplemente nos informan sobre las tendencias que presenta la muestra respecto a las diferentes posibilidades de agrupaciones que hemos estipulado a través de los estadíos de desarrollo, partiendo de la hipótesis general de progresión, y a las características de esos referidos niveles de evolución profesional sobre el conocimiento declarado en relación con el patrimonio y su enseñanza-aprendizaje.

De esta manera podemos decir que sólo existe una clara mayoría del tercer nivel de desarrollo en las variable *finalidades de la enseñanza del patrimonio*, lo que indica una tendencia crítica con relación a este aspecto del análisis, siendo además una variable de baja dispersión, constituyendo este tercer estadío de evolución el 61'7 % de la muestra.

Por otro lado, el segundo nivel predomina claramente en las variables *concepto de patrimonio*, *recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio* y *conservación del patrimonio*. Es decir, predomina una concepción del patrimonio en función a criterios de antigüedad, proponiéndose el desarrollo de una metodología participativa a través, fundamentalmente de la realización de visitas a elementos patrimoniales y el diseño de talleres de trabajo donde se imbrique el patrimonio, aunque no llega a considerarse desde perspectivas de corte investigativo y constructivista. Con todo ello se promueve la necesidad de valorar la conservación de los referentes patrimoniales aunque sin contemplar el desarrollo de actitudes comprometidas en este sentido. Estas variables se enmarcan también dentro del grupo de frecuencias muy poco dispersas, lo que indica la relevancia de estas consideraciones por parte de la muestra, a excepción de la variable *concepto de patrimonio*, que si bien cuenta, en este segundo estado de evolución, con una mayoría del 56'1 % no participa de una dispersión tan baja como en los otros dos casos, dándose una ligera tendencia hacia el tercer nivel de desarrollo.

Universidad de Huelva 2009





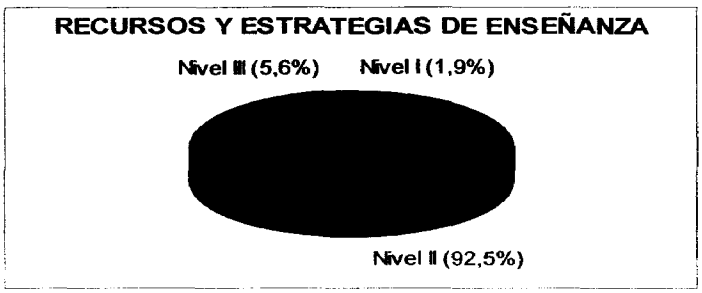
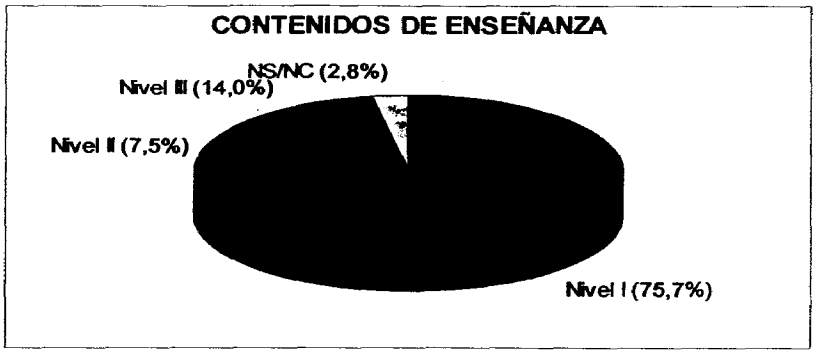


Lámina VII.3. Distribución de los niveles de desarrollo profesional en función a las diferentes variables de análisis. Elaboración propia.

Universidad de Huelva 2009



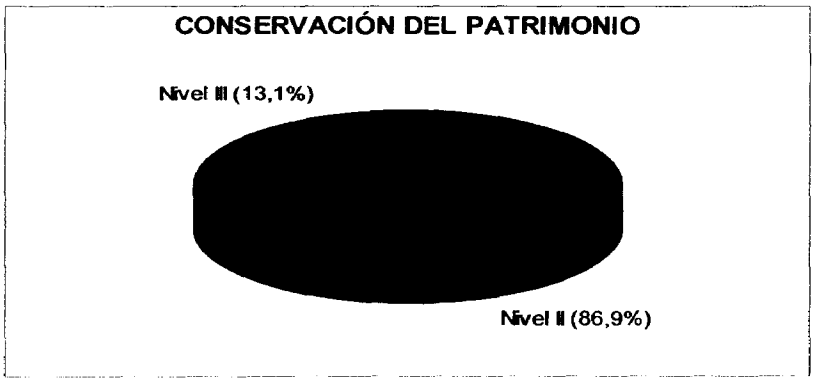
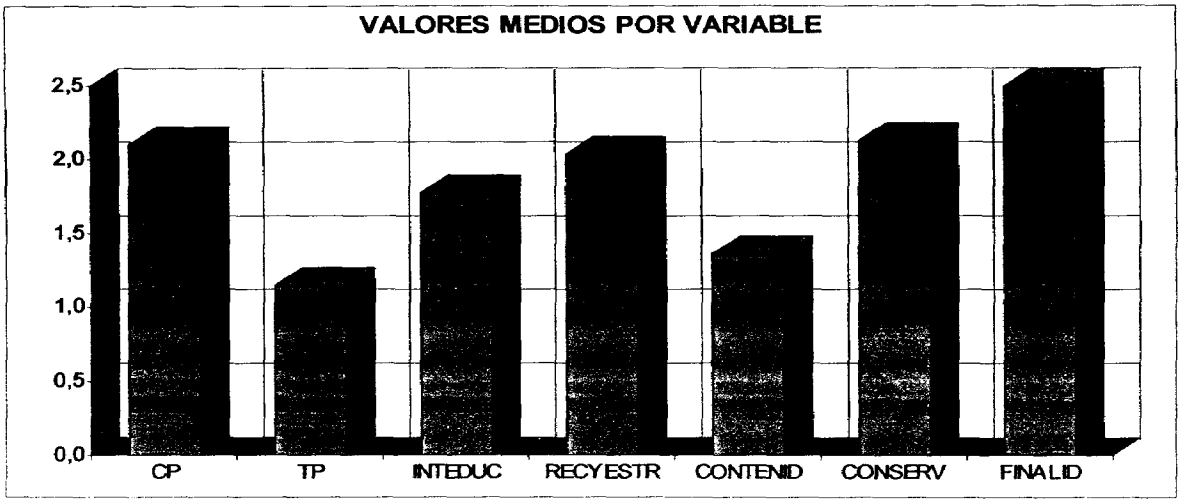
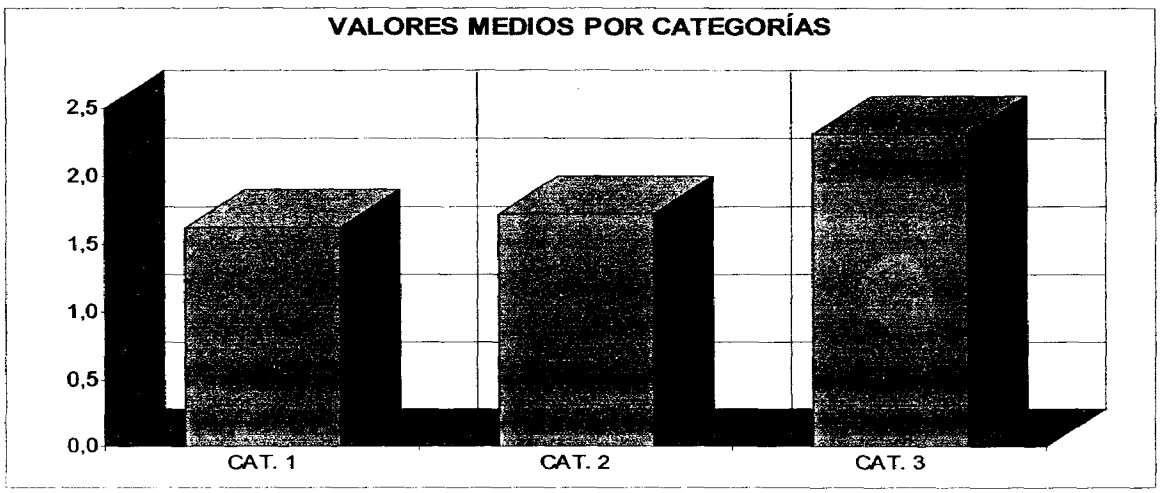


Lámina VII.4. Distribución de los niveles de desarrollo profesional en función a las diferentes variables de análisis. Elaboración propia

Universidad de Huelva 2009





0-1: 1er nivel de desarrollo profesional.
1-2: 2º nivel de desarrollo profesional.
2-3: 3er nivel de desarrollo profesional.

Lámina VII.5. Distribución de los valores medios dentro de los niveles de desarrollo profesional en función a las diferentes variables y categorías de análisis. Elaboración propia.

Universidad de Huelva 2009

Sin embargo, encontramos graves deficiencias conceptuales, situándose en el primer nivel de desarrollo, en las variables *tipología patrimonial*, *integración en el currículum educativo* y *contenidos de enseñanza*. Estas tres variables implican la exclusiva consideración de los referentes histórico-artísticos y naturales, aunque con una escasa visión interdisciplinar, centrándose en el trabajo de contenidos conceptuales y actitudinales, sin el desarrollo de los procedimentales, y entendiéndose su imbricación en los diseños educativos de forma anecdótica y poco significativa.

Las variables *tipología patrimonial* y *contenidos de enseñanza* cuentan con una frecuencia de dispersión muy homogénea, siendo muy significativo el número de casos que se adscriben al citado primer nivel. No sucede lo mismo con la variable *integración en el currículum educativo*, ya que en esta ocasión existe una mayor dispersión de los casos que se sitúan en los diferentes niveles de evolución profesional, situándose una mayoría relativa en el primer nivel (48'6 %), no existiendo una tendencia clara a ninguno de los otros dos estadíos.

- *Interpretación de la matriz de factores.*

Ya vimos en los cuadros VII.49 y VII.51 los tres factores que presentan elementos de interacción entre las siete variables que se propusieron en el diseño de la presente investigación. En los siguientes párrafos vamos a estudiar de forma pormenorizada cada uno de estos tres factores que el análisis estadístico ha proporcionado.

- Factor 1.

Este factor interrelaciona las dos variables que componen la primera categoría de la investigación (**concepto y tipología patrimonial**), hecho que, ya de por sí, nos parece bastante significativo. Así, la máxima carga factorial sobre este factor la posee la variable *tipología patrimonial* (0'763), aunque la otra variable, *concepto de patrimonio*, cuenta con una carga muy próxima a la anterior (0'716). Este factor cuenta con la máxima explicación de la varianza (23'566 %), de forma que los docentes en formación inicial, como ya hemos visto en el apartado anterior, encuentran importantes problemas en la variable *tipología patrimonial*, considerando, de forma mayoritaria, exclusivamente los referentes patrimoniales de carácter histórico-artístico y natural, aspecto que se encuentra asociado claramente a la variable *concepto de patrimonio*,

Universidad de Huelva 2009

donde predominan criterios de antigüedad para la designación de los referentes patrimoniales como tales.

Ambas variables parten de un problema de carácter epistemológico, a la hora de determinar el conocimiento que estos futuros docentes tienen sobre el hecho patrimonial. Así, parece evidente la relación entre ambas variables, no sólo por el origen del problema, sino también porque esta interacción viene de la mano de la consideración del criterio de antigüedad para la determinación de un patrimonio histórico-artístico, donde predomina la valoración de esos componentes históricos. De esta forma, se establece una clara relación entre el segundo nivel de desarrollo de la variable *concepto de patrimonio* y el primero de la variable *tipología patrimonial*.

- Factor 2.

En el segundo factor que proporciona el análisis multivariante se relacionan ya dos de las tres categorías, **enseñanza/aprendizaje del patrimonio y metas de la enseñanza del patrimonio**, a través de tres variables, que explican el 17'791 % de la varianza. Estas tres variables que interactúan en este factor son *recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio*, *conservación del patrimonio* e *integración en el currículum educativo*, cada una de ellas con cargas factoriales de 0'749, -0'656 y 0'540, respectivamente, con mayorías muy importantes de la muestra dentro del segundo nivel de desarrollo, en los dos primeros casos (92'5 % y 86'9 %).

Este factor presenta algunas peculiaridades relevantes para su interpretación. En primer lugar, la variable *integración en el currículum educativo* cuenta con una carga factorial poco significativa, no correlacionándose claramente ni con las dos variables que componen este factor ni con ninguna de las otras que forman parte del estudio, lo que puede llevar a considerarla como variable independiente, de tal manera que no podemos establecer relaciones significativas que ayuden a explicar una visión de la enseñanza del patrimonio tan anecdótica y poco integrada en los diseños educativos, dentro del conocimiento que sobre la enseñanza-aprendizaje del patrimonio manifiestan los futuros docentes. Por este motivo, nos centramos eminentemente en las relaciones que se establecen entre las otras dos variables.

Así, podemos observar cómo la variable *recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio* cuenta con la mayor carga factorial en este caso, donde predomina el segundo estado de desarrollo profesional en los futuros docentes, caracterizado, como ya hemos dicho, por una metodología activa y participativa, que se relaciona de forma inversa con la variable *conservación del patrimonio*, donde los futuros docentes

Universidad de Huelva 2009

entienden la necesidad de potenciar valores de conservación del patrimonio aunque no parten de actitudes comprometidas ni llegan a realizar propuestas efectivas en este sentido.

La relación inversa entre estas dos variables, que componen el segundo factor, puede explicarse debido a la tendencia existente en cada uno de ellas, especialmente en el caso de la variable *conservación del patrimonio*, hacia el tercer nivel de desarrollo. Es decir, el crecimiento del segundo nivel de desarrollo profesional en la variable *recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio* parece relacionarse con la disminución de este mismo nivel en la variable *conservación del patrimonio*, dado que además, en esta variable, no existe ningún caso que se sitúe en el primer estado de evolución, contando, a su vez, con un porcentaje de relativamente mayor significación en el tercer nivel (13'1 %).

- Factor 3.

El último factor que hemos considerado relevante para la investigación relaciona las variables *contenidos de la enseñanza del patrimonio* y *finalidades de su enseñanza*, de tal manera que representa el 16'395 % de la varianza, la primera de ellas con una carga factorial muy alta de 0'858, seguida de la otra variable que cuenta con una carga de 0'695, interaccionando de nuevo las mismas dos categorías que en el factor anterior: **enseñanza/aprendizaje del patrimonio y metas de la enseñanza del patrimonio.**

Observamos como en este factor, el mayor desarrollo del primer nivel en la variable *contenidos de la enseñanza del patrimonio*, donde predomina las propuestas de trabajo con contenidos de carácter conceptual y actitudinal se relaciona, curiosamente, con una variable claramente asentada en el tercer estadío de evolución, con importante componente crítico y comprometido de la enseñanza del patrimonio. Esta relación se puede clarificar si tenemos en cuenta que los futuros docentes centran la tendencia crítica de la enseñanza en el desarrollo de contenidos de corte actitudinal, donde se potencian fundamentalmente los valores sociales.

En este sentido hay que hacer mención a que una finalidad crítica de la enseñanza de los elementos patrimoniales ha de contar inexcusablemente con una visión integrada y global de los contenidos de referencia, potenciándose desde luego los caracteres actitudinales que conlleven a esa perspectiva comprometida, pero para que también se desarrolle una postura activa es necesario sin duda el desarrollo de unos procedimientos de intervención, siempre en base al conocimiento de determinados conceptos, hechos, datos e informaciones de las que partir en todo el proceso.

Universidad de Huelva 2009

Por otro lado, aunque el análisis factorial no ha determinado relaciones significativas entre el conocimiento sobre el patrimonio y el conocimiento sobre su enseñanza-aprendizaje, hay que decir que el conocimiento que los futuros docentes tengan sobre la materia que han de impartir repercute directamente en el propio conocimiento sobre su enseñanza, ya que en función al primero se seleccionarán los contenidos considerados como relevantes dentro de cada área, al tiempo que se emplearán las estrategias específicas que cada materia puede aportar para la enseñanza de determinados contenidos, fundamentalmente de carácter procedimental.

VII.6. CONCLUSIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO DOMINANTE EN LA MUESTRA.

La investigación que se ha desarrollado a lo largo de este capítulo es un estudio de concepciones del profesorado en formación inicial, lo que conlleva, en principio, dos condicionantes claros: en primer lugar es un estudio sobre conocimiento declarativo, ya que se parte de sus concepciones y, en segundo lugar, se encuentra alejado del conocimiento práctico, por las propias características de la muestra. Sin embargo, como vemos, los datos que se presentan nos parecen de gran interés, ya que podemos analizar las características del conocimiento didáctico del contenido dominante en el profesorado en formación y en qué estadío de la hipótesis de progresión que hemos elaborado se encuentra. Todo ello se articula como punto partida para abordar los programas de formación del profesorado desde un conocimiento cercano y real a las concepciones de los futuros docentes dentro del ámbito temático concreto de nuestro estudio, lo que nos permite partir de las mismas para facilitar la construcción del conocimiento profesional deseable.

Como hemos venido exponiendo en los apartados precedentes, la mayoría de la muestra en ambos niveles educativos se sitúa, con muy escasas diferencias, en el segundo estado de desarrollo (56'25 % para los maestros en formación y 66'7 % para los profesores de Secundaria). Sin embargo, la gran divergencia entre los dos grupos analizados la encontramos en el tercer nivel de desarrollo, donde aparece una gran disparidad, con un 1'25 % en el caso de Primaria y un 22'2 % en el caso de Secundaria. Así, nos parece muy indicativa la suma de los porcentajes de los niveles segundo y tercero, dando como resultado un 57'5 % en el caso de los maestros y un 88'9 % en el caso de los profesores de Enseñanza Secundaria (cuadro VII.53), aspecto que indica un mayor estado de desarrollo profesional en el grupo de profesores de enseñanza secundaria en formación inicial.

Universidad de Huelva 2009

	ESTADO DE DESARROLLO PROFESIONAL	
	Maestros de Ed. Primaria	Profesores de Ed. Secundaria Obligatoria
NIVEL I	42'5 %	11'1 %
NIVEL II	56'25 %	66'7 %
NIVEL III	1'25 %	22'2 %

Cuadro VII.53. Comparación general porcentual.

En todo caso, salvando estas diferencias, hemos constatado el predominio de las concepciones tipificadas en el segundo nivel de desarrollo profesional, coincidiendo con la cuarta hipótesis marco de la investigación, en la que considerábamos un profesorado en formación inicial caracterizado por el predominio de una concepción del patrimonio en un primer nivel de complejidad, bajo la premisa de criterios estéticos e históricos, donde se integran todos los referentes patrimoniales, aunque desde una perspectiva disciplinar, que se incluyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma activa y participativa, en un estado inicial de acercamiento a posiciones constructivistas, entendiendo el patrimonio como recurso y fuente de trabajo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, sin una integración clara entre ellos, bajo la premisa de una finalidad de la enseñanza cultural, tendente a concebir la necesidad de conservar nuestro patrimonio, pero sin desarrollar posicionamientos socialmente críticos y comprometidos.

Sin embargo, a lo largo del estudio se ha comprobado cómo, aunque esta mayoría de los docentes en formación inicial se puede situar en el segundo estadio de la hipótesis de desarrollo profesional en función al análisis de sus concepciones, existen algunas divergencias en relación con la propuesta hipotética que presentábamos en el tercer capítulo del presente trabajo. Por ello, podemos caracterizar un conocimiento didáctico del contenido dominante en función a los resultados del estudio empírico.

Así, respecto a la concepción del patrimonio domina más la visión histórica sobre la estética, cuya presencia es meramente puntual, a pesar de que en lo correspondiente a las manifestaciones patrimoniales contempladas son mucho más comunes las referencias a aspectos histórico-artísticos y naturales sobre el resto (etnológicos y tecnológicos), lo que da a entender una primera visión de interdisciplinariedad pero muy alejada todavía de concepciones holísticas.

Por lo que respecta a la segunda categoría, en el caso del profesorado en formación de Educación Primaria, domina una presencia anecdótica del patrimonio en los diseños didácticos, pero en el profesorado de Secundaria la gran mayoría se

Universidad de Huelva 2009

posiciona en una concepción plenamente integrada en la enseñanza. En lo referente a las estrategias metodológicas que plantean, sí existe una gran mayoría en ambos niveles educativos que coinciden con lo expuesto en la hipótesis de progresión, dominando propuestas dinámicas y activas de participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, acercándose, en ocasiones, a posturas de corte investigativo, aunque, como hemos indicado a lo largo de todo el análisis, los problemas surgen fundamentalmente a la hora de determinar los contenidos a trabajar durante este proceso educativo, de forma especial en el caso de los procedimientos.

En la tercera categoría, la explicitación de las finalidades concebidas por los futuros docentes se encuentran por encima de esta propuesta, alcanzando, en su mayoría, el tercer nivel de desarrollo de la hipótesis de progresión, mostrando una intencionalidad en la enseñanza de los referentes patrimoniales de carácter crítico. Sin embargo, casi la totalidad de la muestra, en ambos niveles educativos, no realiza propuestas comprometidas con los problemas de conservación del patrimonio, posicionándose así en el segundo estado de progresión, en coincidencia con la propuesta hipotética que hemos manifestamos en el tercer capítulo.

Algunos de estos aspectos, concretamente en el caso de la caracterización de los procesos de enseñanza-aprendizaje en relación con el patrimonio, plantean diferencias con lo que habíamos expuesto en las diferentes hipótesis de investigación, donde considerábamos una mayor primacía de los contenidos procedimentales, que sin embargo parece decantarse como un importante obstáculo en la formación inicial de los docentes. Por otro lado también suponíamos una tendencia más tradicional en las propuestas de estrategias de enseñanza, especialmente en el caso del profesorado de Educación Secundaria, que sorprendentemente se ha posicionado en características más evolucionadas y deseables, quizás debido a que la muestra ya había recibido una formación básica en esta línea en el CAP, que, aunque con muchas deficiencias, completaba el conocimiento específico del ámbito patrimonial que ya poseían por sus estudios universitarios previos, formación con la que no contaban los futuros docentes de Educación Primaria, como bien se ha evidenciado a lo largo del estudio.

Es importante volver a incidir en que este estudio es una muestra de intenciones ya que no se investiga la práctica de los individuos objeto de análisis, cuya experiencia en este sentido es nula o muy escasa, sino exclusivamente las concepciones que éstos expresan sobre cómo desarrollarían un proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en relación con los referentes patrimoniales. Esto puede comprobarse en el caso de las finalidades de la educación, ya que aunque los estudiantes para profesor, en su mayoría, explicitan teóricamente referentes de carácter crítico, diversas investigaciones

Universidad de Huelva 2009

realizadas sobre la práctica docente demuestran la hegemonía de tendencias culturales en la enseñanza, como pone de manifiesto por ejemplo Alonso Gutiérrez (1998a) en el caso de la enseñanza de la Historia del Arte durante la etapa de E.G.B. Algo muy similar hemos comprobado en nuestro estudio, al pedir una muestra de intencionalidad de la finalidad de la enseñanza del patrimonio, donde, como hemos dicho, el posicionamiento es de índole crítico, pero al solicitárseles seguidamente propuestas de intervención en esta línea, el resultado es muy diferente, dando lugar a tendencias de carácter cultural.

A pesar de no poder analizar la práctica educativa dado el tipo de población con el que trabajamos, los resultados son bastante relevantes, ya que nos proporcionan una información sobre sus propias creencias, que actuarán, en gran parte, como punto de partida para el diseño de programas didácticos en los que el patrimonio puede constituirse como un factor integrante de gran valor para el proceso educativo.

A través de todo el estudio presentado podemos comprobar cómo los principales obstáculos que localizamos con respecto a las concepciones del profesorado en formación inicial tanto para Educación Primaria como Secundaria parten fundamentalmente de los problemas que suscitan los programas de formación del profesorado.

En este sentido, Pagès (1997c) expone lo que él considera algunos de los principales problemas que presentan los planes de formación de los maestros de educación Primaria, destacando aspectos como el fuerte carácter psicopedagógico que en general cuenta la titulación o la propia concepción de un maestro generalista que ha de dominar todas las áreas y asignaturas de la Educación Primaria (Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua, Literatura, Educación Artística...). Todo esto conlleva actualmente a un curriculum de formación inicial de los maestros caracterizado por una sobrecarga de conocimientos teóricos y una insuficiente relación entre el saber académico-científico y el saber profesional.

A pesar de todo lo visto, coincidimos con González y Fuentes (1995) en que los alumnos en formación inicial no son conscientes de sus deficiencias formativas, especialmente en los aspectos relacionados con la naturaleza del conocimiento de las Ciencias Sociales y del enfoque desde el que se abordan los contenidos para su enseñanza, aspecto que atañe a lo que hemos visto en el primer factor del análisis estadístico. Es común que los alumnos de magisterio demanden más conocimientos sobre experiencias que permitan aprender cómo realizar tareas docentes relacionadas con planificar, gestionar e impartir las clases, que curiosamente, según hemos visto en nuestro estudio, es sobre lo que menos problemas se plantea, como también ha

Universidad de Huelva 2009

demostrado en su estudio Fuentes (1998), dejando en un segundo plano la relevancia del dominio de los contenidos de las disciplinas objeto de enseñanza-aprendizaje.

Sobre la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria, se ha demostrado en diversos estudios la escasa incidencia que el C.A.P. tiene en su preparación para afrontar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Carrillo y Estepa, 2001). Pérez y Gimeno (1992) en un estudio experimental sobre la repercusión del CAP en el cambio del pensamiento del profesorado de Secundaria no detectan diferencias significativas entre la muestra experimental y la de control tras la realización del curso de formación inicial. Es decir, las características del pensamiento que manifiestan los individuos que han realizado el CAP no se diferencian, ni en su intensidad ni en su sentido, del pensamiento que manifiestan quienes todavía no lo han cursado.

Una formación inicial del profesorado de Secundaria con las características y deficiencias que aquí hemos expuesto puede conllevar la aparición de algunas dificultades durante el desarrollo de la práctica profesional de los docentes. Contamos con ejemplos fundamentados en diversas investigaciones. Así, Merchán (2001) expone algunas de las contradicciones existentes entre las finalidades que los profesores otorgan a la enseñanza de la Historia y los procesos de enseñanza que se llevan a cabo en el aula para lograr tales objetivos. En esta investigación, un 52 % de los profesores encuestados manifiestan que el objetivo principal de la enseñanza de la Historia es la comprensión del presente, sin embargo, tan sólo un 11 % de los alumnos de 4° de ESO entrevistados exponen efectivamente que la clase de Historia les ha servido para comprender los acontecimientos actuales, factor que además se comprueba a través del análisis de la práctica de aula, de donde se desprende que en las clases de Historia no suele llegarse al presente, ni éste se utiliza como fuente para la selección de los contenidos sociales a trabajar durante el proceso de aprendizaje. Dichas consideraciones se relacionan claramente con lo expuesto en el tercer factor del análisis factorial, respecto a la coherencia entre las finalidades estipuladas y los contenidos que se desarrollan.

En el caso de Educación Primaria hemos comprobado la muy escasa o incluso nula formación universitaria que con respecto al patrimonio desarrollan los programas formativos de la universidad, lo que, evidentemente impide el conocimiento y reflexión sobre los aspectos tratados directamente relacionados con el patrimonio, aunque no sucede lo mismo con referentes didácticos de carácter general. En Secundaria, aunque habitualmente cuentan con una formación universitaria de carácter patrimonial mucho más profunda, ésta no coincide con la que nosotros consideramos deseable en el tercer nivel de progresión, al tiempo que tampoco disponen de la necesaria dedicación a los aspectos didácticos de este ámbito de trabajo. De tal manera se hace necesario modificar

Universidad de Huelva 2009

de forma drástica los programas formativos de los docentes en ambos niveles educativos, con la intención de corregir estos aspectos epistemológicos y metodológicos que impiden un desarrollo de su labor profesional (Copeland, 1999) siempre en la línea que nosotros hemos consideramos deseable.

Es evidente que las situaciones expuestas suponen importantes y habitualmente insalvables obstáculos para que los futuros docentes puedan alcanzar el nivel de desarrollo profesional que consideramos deseable en relación con la enseñanza aprendizaje del patrimonio. Este hecho, según hemos visto, se produce fundamentalmente a causa del bajo estado de reflexión sobre el hecho patrimonial respecto a su conceptualización y tipificación, al tiempo que no se conocen suficientemente o no se consideran relevantes los contenidos de carácter patrimonial que han de ser objeto de enseñanza en las diferentes etapas educativas que constituyen la enseñanza obligatoria.

Universidad de Huelva 2009

CAPÍTULO VIII.

CONCLUSIONES.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

El presente capítulo se articula como síntesis de todo el proceso de investigación desarrollado en este trabajo. De esta forma, vamos a interrelacionar los tres estudios realizados de forma paralela, aunque con un mismo marco de trabajo y persiguiendo objetivos comunes, a lo largo de los capítulos V, VI y VII, en relación con el análisis de las concepciones que se transmiten a través de los diseños curriculares oficiales, dentro del ámbito andaluz, y de los materiales de uso habitual en las aulas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, así como respecto a las propias concepciones que dominan en los profesores de estos niveles educativos en formación inicial.

Todo ello tiene la finalidad de caracterizar, a través de este análisis de concepciones, el conocimiento dominante que, sobre el patrimonio y sobre sus procesos de enseñanza-aprendizaje, predomina en los tres ámbitos que han sido objeto de estudio. De esta manera es posible inferir las relaciones qué podrían establecerse entre las concepciones que transmiten el curriculum oficial y los materiales curriculares hegemónicos y las expresadas por el profesorado en formación inicial, respecto a la construcción del conocimiento didáctico del contenido, dentro del desarrollo profesional de los docentes. Así, partiendo de estas consideraciones podemos identificar las

Universidad de Huelva 2009

diferencias existentes entre el conocimiento dominante declarado y el que hemos definido como deseable, al tiempo que detectamos algunos de los obstáculos que todas estas concepciones propician para el desarrollo de una didáctica del patrimonio dentro de las características que hemos defendido a lo largo de la presente investigación.

Resultados generales del estudio empírico.

Dentro de los tres capítulos que enmarcan el análisis empírico de este trabajo, hemos presentado los resultados parciales, correspondientes a cada uno de ellos, definiendo las concepciones que caracterizan ese conocimiento didáctico del contenido dominante en los estudios desarrollados, así como su relación con el estado de desarrollo profesional deseable delimitado en la hipótesis de progresión que se ha presentado en el tercer capítulo. Por ello, ahora vamos a centrarnos exclusivamente en la imbricación de estos resultados parciales, de manera que podamos proporcionar una visión de conjunto, a modo de conclusiones, en relación con los objetivos perseguidos en el estudio y las hipótesis de trabajo propuestas inicialmente.

En el cuadro VIII.1, podemos observar las características, como tendencias generales, que definen las concepciones presentes en cada uno de los referentes seleccionados como objetos de estudio, respecto al conocimiento sobre el patrimonio y sobre su enseñanza-aprendizaje, en comparación con el estado de desarrollo profesional deseable, considerado como nivel de referencia, según ya hemos comentado anteriormente.

En el caso de las concepciones que se infieren del estudio del curriculum oficial, comprobamos el predominio de criterios estéticos e históricos a la hora de determinar los referentes patrimoniales, aunque en varias ocasiones se plantee también desde perspectivas simbólico-identitarias. Por otro lado, las diferentes manifestaciones patrimoniales que se reflejan en estos documentos normativos se caracterizan por tener un nivel de desintegración bastante alto, muy alejado de consideraciones holísticas, salvo en contadas excepciones, siendo habitual la presencia de componentes históricos y artísticos.

Universidad de Huelva 2009

Cuadro VIII.1.

ANÁLISIS COMPARATIVO DE CONCEPCIONES SOBRE EL PATRIMONIO Y SU ENSEÑANZA.			
	Categoría I	**Categoría II**	**Categoría III**
Currículum oficial	Criterios estéticos e históricos. Manifestaciones patrimoniales históricas y artísticas. Carácter desintegrado.	Patrimonio integrado como fuente del conocimiento sociohistórico. Trabajo con tres tipos de contenidos con predominio de conceptos y actitudes. En ocasiones se articula como centro de interés.	Finalidad de tendencia cultural. Potenciación de actitudes conservacionistas, sin fomentar compromiso de intervención.
Materiales curriculares	Criterios estéticos e históricos. Manifestaciones patrimoniales históricas y artísticas. Escasa visión interdisciplinar.	Patrimonio integrado como fuente del conocimiento sociohistórico, aunque normalmente mantiene perspectiva anecdótica. Trabajo con tres tipos de contenidos con predominio de conceptos. Diseños cerrados.	Finalidad de tendencia cultural. Se trabajan los problemas de conservación del patrimonio. No hay acercamiento a posturas comprometidas.
Profesorado en formación inicial	Criterios históricos. Manifestaciones patrimoniales históricas, artísticas y naturales. Primer nivel de interdisciplinariedad.	Integración anecdótica del patrimonio en Primaria, más imbricación en Secundaria. Diversas propuestas de carácter participativo e investigativo. Trabajo con tres tipos de contenidos con predominio de conceptos y actitudes.	Declaración de posicionamiento crítico, aunque no se desarrollan propuestas en ese mismo sentido. No hay acercamiento a posturas comprometidas.
Nivel de referencia	Criterios simbólico-identitarios. Manifestaciones patrimoniales de carácter holístico. Visión integradora de las manifestaciones patrimoniales.	Integración plena del patrimonio en los procesos educativos, como recurso, objeto y contenido de enseñanza. Diseño de unidades didácticas de carácter social e investigativo. Planificación integradora de conceptos, procedimientos y actitudes.	Finalidad crítica de la enseñanza del patrimonio. Fomento de actuaciones comprometidas con la conservación del patrimonio.

Universidad de Huelva 2009

Los decretos realizan una integración del patrimonio en la enseñanza como fuente de trabajo de contenidos sociales e históricos, aunque los contenidos procedimentales no se encuentran presentes todo lo que debieran ante esta visión de la enseñanza, predominando el desarrollo de conceptos y actitudes. A pesar de ello, es interesante la presencia, en algunos diseños, del patrimonio como centro de interés alrededor del cual se articula el trabajo de otros contenidos socialmente relevantes. Respecto a las finalidades que se persiguen mediante estas propuestas, en relación con la enseñanza del patrimonio, domina una tendencia cultural, donde el fomento de la necesidad de conservar el patrimonio se considera básico en la mayoría de los casos, aunque no se desarrollan propuestas comprometidas en este sentido.

En lo que se refiere a los materiales curriculares, también predominan criterios estéticos e históricos para la definición del hecho patrimonial, así como el predominio de los componentes histórico-artísticos en las diferentes manifestaciones tratadas, hecho que no indica que no se trabajen otras de forma minoritaria, siendo muy habitual la estructura disciplinar en las propuestas desarrolladas. La integración del patrimonio en los materiales, de nuevo, se articula como fuente de conocimiento social, siendo abundante también las visiones anecdóticas, donde se considera más como complementos o ejemplificaciones al texto, enmarcado en un diseño muy cerrado, con pocas posibilidades de modificación y actuación por parte de alumnos y profesores. Los contenidos más comúnmente trabajados son los de carácter conceptual (datos, hechos, informaciones...), aunque el resto también aparece representado en muchas ocasiones. Una vez más se mantiene una tendencia cultural en las finalidades que se infieren de las propuestas, trabajándose los problemas conservacionistas en relación con el patrimonio, pero no desde posturas crítico-comprometidas.

Por último, en las concepciones del profesorado en formación inicial dominan, sobre todas las demás, los criterios históricos para la consideración del patrimonio, desarrollándose desde posturas más interdiciplinares que no llegan a articularse como una visión holística, primando los referentes históricos, artísticos y naturales. La integración del patrimonio en los procesos de enseñanza-aprendizaje se contempla desde una perspectiva más anecdótica y tradicional en el caso del profesorado de Educación Primaria en formación inicial, siendo mucho más significativa en el caso de los futuros docentes de Enseñanza Secundaria, con propuestas participativas e investigativas, aspectos que también se dan en el primer grupo pero de forma menos habitual. En todo este desarrollo predominan los contenidos conceptuales y actitudinales, siendo muy secundario el tratamiento de procedimientos. En lo que se refiere a las finalidades, se explicitan tendencias críticas, sin embargo, no se desarrollan

Universidad de Huelva 2009

propuestas que converjan en esta línea, pareciendo más una declaración de intenciones que una postura comprometida en ese sentido.

Vemos como estos tres objetos de análisis mantienen unas características respecto a las concepciones sobre la didáctica del patrimonio muy semejantes dentro de las tres categorías sobre las que trabajamos, aunque, evidentemente, existen algunas diferencias que particularizan cada uno de los casos. Las mayores similitudes entre estos estudios se presentan en las tendencias generales que hemos extraído del análisis de las concepciones transmitidas en el curriculum oficial y en los materiales curriculares, elaborados éstos en su mayor parte en base al primero. Por otro lado, encontramos mayores divergencias respecto a las concepciones reflejadas por el profesorado en formación inicial, más próximas a una visión deseable de la didáctica del patrimonio que las anteriores. Este hecho se puede concretar en un mayor carácter interdisciplinar, propuestas más abiertas, participativas e investigativas y, al menos de forma declarativa, posicionamiento crítico en relación con la enseñanza del patrimonio.

Con todo ello, estos rasgos y tendencias generales, que hemos extraído del análisis de concepciones, se corresponden en su mayor parte con las características que en la hipótesis de progresión determinábamos para el segundo nivel de desarrollo profesional y que habíamos considerado como estado de evolución hegemónico en la cuarta hipótesis de investigación del presente trabajo. Sin embargo, existen algunas características diferentes entre las concepciones que determinamos en este nivel hipotético y las tendencias mayoritarias que predominan en el profesorado en formación inicial, así como en el curriculum y los libros de texto analizados.

En la hipótesis consideramos un patrimonio en función a criterios estéticos e históricos, como sucede mayoritariamente en los resultados del análisis, salvo en el caso de los profesores en formación inicial, donde predominan de forma hegemónica los criterios históricos sobre todos los demás. También son abundantes las ocasiones en las que todas las manifestaciones patrimoniales se encuentran representadas, aunque no es lo más habitual, ya que dominan especialmente las manifestaciones histórico-artísticas y también las naturales para los futuros docentes. Sí es coincidente en todo el desarrollo del estudio el escaso nivel de interdisciplinariedad que se refleja entre las diferentes manifestaciones patrimoniales.

Al mismo tiempo, la visión del patrimonio como fuente para el estudio de los contenido socio-históricos y naturales es una característica determinante del segundo nivel que se proponía, aspecto que se repite en todas las ocasiones aunque más centrado en los componentes históricos que en los sociales y naturales. Sin embargo, son muchos

Universidad de Huelva 2009

los casos en los que domina una visión anecdótica respecto a la integración del patrimonio en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, las concepciones expuestas por los docentes en formación inicial, respecto a las estrategias metodológicas, parecen más evolucionadas, y cercanas al segundo estado de desarrollo profesional, que las transmitidas por los documentos normativos y los materiales curriculares, ya que estos últimos muestran una visión de carácter tradicional de la enseñanza, con diseños más cerrados y escasamente participativos, mientras que los primeros indican una tendencia social y de corte investigativo. A pesar de ello, en ningún caso encontramos, por regla general, un tratamiento significativo de los contenidos procedimentales, centrándose habitualmente en el trabajo con conceptos, datos o informaciones, seguido de actitudes y valores, en muchos casos, ni siquiera directamente relacionados con aspectos patrimoniales.

Respecto a la finalidad perseguida con la enseñanza del patrimonio dentro de las Ciencias Sociales, la tendencia predominante es carácter cultural y, aunque se considera la importancia de formar a los alumnos en la conservación de los referentes patrimoniales, esto no se plantea desde perspectivas criticas y comprometidas, aspectos todos ellos que se conexionan con el segundo nivel de desarrollo profesional propuesto en la hipótesis de progresión.

Como vemos, si la tendencia general que muestra el análisis se sitúa en el segundo estado de evolución, existe un alejamiento, en unos casos más palpable que en otros, respecto al nivel deseable de desarrollo profesional. Hemos caracterizado este nivel a través de una visión sistémica, compleja y holística de la construcción del conocimiento didáctico del contenido respecto a la enseñanza del patrimonio, definido en función a las características presentadas en el cuadro VIII.1.

Las diferencias entre este nivel de referencia y la tendencia general de las concepciones que muestra el estudio se reflejan en las tres categorías del análisis, ya que son muy escasas las ocasiones en las que encontramos criterios simbólico-identitarios para la determinación del hecho patrimonial, así como es prácticamente nula la presencia de la perspectiva holística a la hora del tratamiento de las diferentes manifestaciones patrimoniales consideradas. De igual forma, es anecdótica la presencia de propuestas de intervención educativa donde el patrimonio se presente integrado de forma significativa en los diseños didácticos, a través de propuestas investigativas e innovadoras. De igual manera, los contenidos procedimentales de carácter patrimonial se obvian habitualmente en las propuestas educativas que hemos analizado, centrándose, como ya comentamos en párrafos anteriores, en el trabajo de actitudes y, fundamentalmente, conceptos.

Universidad de Huelva 2009

Por otro lado, aunque en diversas ocasiones se expone una finalidad crítica en los procesos de enseñanza del patrimonio, tendencia que coincidiría con éste nivel de referencia, parece que este aspecto está más relacionado con una declaración de intenciones que con posicionamientos realmente fundamentados en este sentido, ya que las propuestas que hemos analizado tienden, de forma mayoritaria, a finalidades de carácter cultural y, en escasas ocasiones, práctico, muy alejados de actuaciones comprometidas e intervencionista con respecto a los problemas de conservación del patrimonio.

Detección de obstáculos para el desarrollo profesional deseable respecto a la enseñanza del patrimonio.

A lo largo de este estudio hemos detectado unos obstáculos en las concepciones del profesorado en formación inicial que dificultan el desarrollo profesional que hemos considerado como deseable, con respecto a la enseñanza del patrimonio, teniendo en cuenta además que las concepciones que transmiten los decretos normativos oficiales y los materiales curriculares de uso mayoritario refuerzan dichos obstáculos, dificultando aún más la evolución del conocimiento didáctico del contenido de los docentes en formación inicial a posiciones más cercanas al nivel de referencia (cuadro VIII.2).

Respecto a los obstáculos que definimos como *epistemológicos* encontramos graves dificultades, por parte del profesorado a la hora de delimitar el propio concepto de patrimonio bajo una visión simbólico-identitaria, holística y sistémica, debido, fundamentalmente al desconocimiento de la estructura interna de la materia objeto de estudio. En esa misma línea encontramos los problemas relativos a la determinación de los contendidos de índole patrimonial, para su imbricación en propuestas didácticas, especialmente en el caso de los de carácter procedimental, ya que gran parte de los docentes en formación inicial desconocen los propios procedimientos analíticos patrimoniales, hecho que, de forma evidente, impide un tratamiento educativo adecuado.

Destaca también el predominio de una visión restrictiva y desintegrada de la conceptualización del patrimonio, provocada por la gran complejidad del concepto, muy abstracto y constituido por una gran multiplicidad de elementos, tanto materiales como inmateriales, interconectados. De esta manera las diferentes manifestaciones patrimoniales se analizan de forma aislada sin establecer relaciones entre ellas. Prima una perspectiva monumental del patrimonio, basada en análisis disciplinares, marcados por

Universidad de Huelva 2009

consideraciones de grandiosidad, prestigio, antigüedad y belleza. En función a esto encontramos dificultades propias de cada una de las manifestaciones patrimoniales que ya hemos visto y que en su conjunto integrarían una visión holística del patrimonio cultural.

OBSTÁCULOS PARA UN DESARROLLO PROFESIONAL DESEABLE EN LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO	
Epistemológicos	• Desconocimiento de la estructura interna y organizativa del hecho patrimonial. • Desconocimiento de los procedimientos de trabajo propios del patrimonio. • Concepciones erróneas sobre datos e informaciones de carácter patrimonial. • Concepto de gran complejidad y abstracción, constituido por objetos materiales e inmateriales. • Visión restrictiva y desintegrada de los referentes patrimoniales • Primacía de perspectiva monumental e histórica. • Escasa consideración de referentes tecnológicos y etnológicoas • Desvinculación sociocultural de patrimonio natural.
Metodológicos	• Predominio de estrategias de carácter tradicional y tecnológico. • Reproducción de sus propias experiencias educativas, escasa capacidad innovadora. • Consideración del patrimonio como elemento secundario dentro del marco educativo, más como recurso que como objetivo o contenido de enseñanza. • Limitación de acceso por problemas conservacionistas. • Descontextualización espacial, temporal, social y funcional. • Problemas de organización didáctica para su tratamiento en el aula y fuera del aula
Teleológicos	• Tendencia cultural en las finalidades perseguidas, enmascarado con intencionalidades críticas, que no llegan a desarrollarse. • Consideraciones conservacionistas del patrimonio más como resultado de la presión social e informativa que como producto de una reflexión construida y asumida internamente. • Manipulación de referentes patrimoniales para legitimación de símbolos culturales con fines sociales, económicos y políticos.

Cuadro VIII.2. Obstáculos para la enseñanza del patrimonio.

En lo concerniente al patrimonio tecnológico, en muchas ocasiones, no alcanza la categoría de patrimonio ya que no es relevante desde el punto de vista de su valor estético ni tampoco suele destacar la antigüedad de sus construcciones. Algo muy similar sucede con el patrimonio etnológico, producto de actividades económicas y artesanales que no suelen alcanzar la categoría de patrimonio o se consideran como de segunda clase,

Universidad de Huelva 2009

relacionándose más con los rasgos folklóricos de una comunidad. Los referentes patrimoniales histórico-artísticos son los más empleados en los diseños didácticos llevados al aula, sin embargo, la gran abstracción que conlleva su estudio y comprensión, así como la descontextualización del entorno para el que originalmente se diseñó o construyó implican un importante obstáculo didáctico. A ello hay que unir los problemas específicos del patrimonio documental, en relación a las dificultades para su interpretación y conservación, hecho que en menor grado afecta también a todos los demás elementos patrimoniales, lo que lleva al aumento de los problemas para su aplicación educativa, especialmente en los aspectos metodológicos. Finalmente el patrimonio medioambiental suele entenderse como una manifestación totalmente ajena a las actividades humanas, lo que puede impedir en gran parte la comprensión de las relaciones hombre/medio en este sentido.

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

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

Tampoco se puede pasar por alto las dificultades organizativas que el empleo del patrimonio puede suponer para su tratamiento dentro o fuera del aula, entre las que se puede destacar el número de alumnos existentes por grupo a la hora de plantear clases dinámicas, planificar actividades o simplemente motivarlos y, mucho más, para realizar

Universidad de Huelva 2009

salidas a través de las cuales se podrían conectar de forma directa los elementos patrimoniales con los estudiantes.

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

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

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

Gran parte de las dificultades que hemos detectado a lo largo del análisis empírico pueden deberse muy probablemente a una formación inicial deficiente, según indicamos en el capítulo VII, fundamentalmente en los aspectos epistemológicos, respecto al conocimiento sobre el patrimonio, y metodológicos, en relación con el conocimiento sobre la enseñanza del patrimonio, concretamente sobre la estructura y el diseño de las estrategias y propuestas que conduzcan a una didáctica del patrimonio deseable, en función a lo que hemos declarado en el marco teórico de la investigación.

Como hemos dicho, todos estos obstáculos para el desarrollo de una didáctica del patrimonio deseable, se acrecientan a través de las concepciones que transmiten los diseños curriculares oficiales y los libros de texto analizados, que, en general, más que articularse como un apoyo para el crecimiento profesional, se constituyen en un grave problema para ello, al encontrarse, según el estudio llevado a cabo, las concepciones del profesorado en formación inicial, en un estado evolutivo de mayor complejidad y reflexión en algunos de sus componentes.

Universidad de Huelva 2009

Propuestas para la mejora de los programas de formación inicial del profesorado.

Una vez que hemos caracterizado el conocimiento didáctico del contenido dominante y los obstáculos educativos para alcanzar el nivel deseable de desarrollo profesional respecto al uso del patrimonio, podemos hacer unas propuestas de mejora con respecto a los programas de formación inicial del profesorado, responsable de parte de los problemas que hasta el momento se han comentado.

Así, parece necesario aumentar cualitativa y cuantitativamente el tratamiento que en el currículum formativo se dedica al patrimonio. No queremos decir con esto que sea necesario diseñar asignaturas específicas en este sentido, sino que se potencie, dentro de las materias correspondientes a las didácticas específicas, la inclusión del patrimonio como contenido y fuente básica para el conocimiento del entorno social y natural, a partir de las cuales desarrollar otros contenidos relevantes para la enseñanza.

Los problemas formativos, tanto conceptuales como metodológicos, que hemos detectado indican, claramente, la necesidad de aumentar significativamente la presencia de las didácticas específicas en los programas formativos del profesorado, tanto de Educación Primaria como de Secundaria, de manera que el análisis epistemológico de las materias en relación con su enseñanza implique una mejora del conocimiento profesional de los docentes. De esta forma se posibilita el acercamiento al conocimiento de los contenidos patrimoniales que en su futuro van a tener que trabajar con sus alumnos, valorando la relevancia educativa como objetivo, contenido y recurso de gran capacidad motivadora. De igual manera, se desarrollaría una mayor capacitación para el diseño de estrategias específicas y propuestas innovadoras para la docencia, directamente relacionadas con el ámbito patrimonial.

Para todo ello, es necesario también que durante el periodo de formación universitaria los futuros profesores experimenten como discentes nuevos referentes metodológicos innovadores para la enseñanza, que contrarresten la experiencia hegemónica de carácter tradicional, dominante y de gran peso en los niveles educativos previos. Así, el diseño y experimentación de estrategias de integración del patrimonio en los programas formativos del profesorado, así como en los diseños curriculares para la enseñanza primaria y secundaria, nos parece un factor imprescindible para la mejora de la preparación de los futuros docentes, siempre que se planteen desde los posicionamientos didácticos que hemos defendido a lo largo del presente trabajo.

Universidad de Huelva 2009

En esa línea es básico organizar el diseño de los programas formativos a partir de las concepciones que los futuros docentes manifiesten en relación, en este caso concreto, con el patrimonio, desde una perspectiva epistemológica y metodológica. De esta forma contamos con un referente de partida, desde el cual desarrollar propuestas de trabajo que conlleven a la construcción de un conocimiento profesional deseable.

De la misma manera, es indispensable una mayor articulación de los componentes teórico/prácticos dentro de la construcción de este conocimiento profesional, remodificando las estructura y articulación de las prácticas de enseñanza en los diseños formativos del profesorado. Si en el marco teórico hicimos patente la relación indisoluble entre la teoría y la práctica dentro de la construcción del conocimiento profesional de los docentes, debemos integrarlo de igual forma en los programas formativos iniciales, desarrollando unos conocimientos académicos realmente aplicables a la práctica educativa y un practicum significativo y explicable a través de la teoría de las disciplinas didácticas.

Por último, consideramos que el currículum oficial, así como los materiales curriculares de mayor uso en el aula, libros de texto, deben sufrir una importante renovación epistemológica, con el objetivo de que corrijan su tendencia disciplinar y academicista, de forma que sus diseños no supongan un obstáculo para el desarrollo profesional de los docentes en el ámbito patrimonial, sino todo lo contrario, pudiéndose articular, ante el importante papel que juegan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como factores clave para la educación, promoviendo un desarrollo profesional en la línea que hemos presentado en este trabajo.

Si ya hemos expuesto a lo largo del trabajo la gran relevancia que tienen el curriculum oficial y los libros de texto para el desarrollo profesional de los docentes a la hora de determinar sus concepciones sobre la enseñanza del patrimonio y de articular su práctica profesional, nos parece imprescindible incluir dentro de los programas formativos del profesorado materias que capaciten a los futuros docentes para el desarrollo de análisis rigurosos que conlleven a una selección coherente con su posicionamiento didáctico de los materiales que usarán durante la práctica educativa, al tiempo que les permitan realizar lecturas críticas de los diseños curriculares oficiales, adaptándolos, modificándolos y reorganizándolos según las características específicas propias de cada contexto escolar y de la perspectiva del docente como profesional de la enseñanza.

Universidad de Huelva 2009

Futuras líneas de investigación.

En los apartados anteriores hemos determinado los resultados generales de nuestra investigación, realizando una propuesta de mejora, exclusivamente dentro del ámbito concreto en el que se ha centrado nuestro trabajo, para los programas formativos de los docentes para Educación Primaria y Secundaria. Sin embargo, es evidente que a lo largo de los diferentes análisis que hemos ido presentando se nos han abierto nuevos problemas y campos de investigación relacionados con el estudio desarrollado en esta tesis.

Así, encontramos de interés nuevas líneas de investigación que, debido a las características concretas de nuestro trabajo, no hemos podido abarcar hasta el momento pero que entendemos de prioridad en futuras investigaciones. Entre otras podemos destacar la necesidad de diseñar y experimentar programas de formación inicial del profesorado en los que se contemple una propuesta coherente y significativa referida específicamente a la didáctica del patrimonio, desde la perspectiva holística, innovadora y sociocrítica. Para ello es necesario comprender la situación a la que se enfrentan los actuales programas formativos de las universidades y a su vez las deficiencias que éstos presentan para la consecución de su objetivo fundamental, respecto al patrimonio y su enseñanza/aprendizaje, con la intención de articular medidas que permitan modificarlos siempre con el objetivo de mejorar la formación inicial de los docentes.

No podemos olvidar otros ámbitos de trabajo relevantes como pueden ser:

- Análisis de las concepciones que tienen los alumnos de Educación Obligatoria respecto al patrimonio, de tal manera que nos permita completar la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido de los docentes, tal como expusimos en el marco teórico.
- Diseño y experimentación de nuevos recursos y procedimientos didácticos relacionados con el patrimonio, así como de modelos de integración didáctica del patrimonio en el curriculum de Ciencias Sociales, bajo la perspectiva que hemos defendido en este trabajo de tal manera que nos permita comprobar en la práctica educativa la eficacia didáctica de estos posicionamientos.

Universidad de Huelva 2009

- Detección y análisis pormenorizado, en la práctica, de los obstáculos que pueden aparecer para el desarrollo profesional del profesorado en relación con el conocimiento del patrimonio y de su enseñanza, algunos de los cuales se han esbozado.
- Abordar la relevancia que pueden tener otros componentes del conocimiento profesional del profesorado (conocimiento psicopedagógico general y del contexto escolar) para la implicación didáctica del patrimonio en la práctica educativa, desde las perspectivas que hemos defendido.
- Llevar a cabo un estudio similar al presente en relación con el profesorado en ejercicio que permita determinar sus concepciones sobre el patrimonio y su enseñanza-aprendizaje, propiciando las estrategias de formación permanente para que alcancen un estado de desarrollo profesional deseable en este ámbito de trabajo.
- Establecer qué conocimiento sobre el patrimonio y su enseñanza-aprendizaje debe construir el profesorado, tanto en formación inicial como en ejercicio, para desarrollar en sus alumnos actitudes favorables para su conservación, valorándolo como símbolo de su identidad cultural pero sin menosprecio o exclusión de lo ajeno.

Universidad de Huelva 2009

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

ADLER, S.A. (1991) "The Education of Social Studies Teachers." In J.P. Shaver (ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. MacMillan, New York. 210-221.

AGUDO, J. (1997) "Patrimonio Etnológico. Problemática entorno a su definición y objetivos." *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 18. 97-108.

AGUILAR, F., PAVÓN, J. y VALVERDE, F. (1997) *Régimen Jurídico del Patrimonio Histórico en Andalucía*. Junta de Andalucía, Sevilla.

ALDRED, D. (1993) "Artists' interpretations of the past – links with National Curriculum History." *Remnants. Journal of the English Heritage Education Service*, 19. 5-7.

ALEGRE, J.M. (1994) *Evolución y régimen jurídico del Patrimonio Histórico: la configuración dogmática de la propiedad histórica en la Ley 16/1985, de 25 de junio, de Patrimonio Histórico Español*. Ministerio de Cultura, Madrid.

ALIBRANDI, T. y FERRI, P. (1985) *I beni culturali e ambientali*. Giuffrè, Milano.

ALONSO GUTIÉRREZ, A.M. (1998a) *El profesorado asturiano ante la enseñanza de la Historia del Arte*. Universidad de Oviedo. Oviedo.

Universidad de Huelva 2009

ALONSO GUTIÉRREZ, A.M. (1998b) "La Historia del Arte en el curriculum." En M.R. Piñeiro y R. Pérez (coord.) *Educación y Medio*. Universidad de Oviedo. 183-198.

ALONSO IBAÑEZ, M.R. (1991) *El Patrimonio Histórico. Destino público y valor cultural*. Universidad de Oviedo-Civitas, Madrid.

ALONSO, E. y otros (1996) "Con cinco años y aprendiendo historia a través de los restos arqueológicos." En P. González (ed.) *Arqueologia i ensenyament*. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. 77-90.

ALONSO, L. (1999) *Museología y museografía*. Ediciones del Serbal, Barcelona.

ÁLVAREZ, J.L. (1989) *Estudios sobre el Patrimonio Histórico Español y la Ley de 25 de junio de 1985*. Civitas, Madrid.

ÁLVAREZ, J.L. (1992) *Sociedad, Estado y Patrimonio Cultural*. Espasa Calpe, Madrid.

ANGELL, A.V. (1998) "Learning to Teach Social Studies: A Case Study of Belief Restructuring." *Theory & Research in Social Education*, 26 (4). 509-529.

ANGULO, J.F. (1999) "De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente." En A.I. Pérez, J. Barquín y J.F. Angulo (eds.) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Akal, Madrid. 261-319.

ARAMBURU, F. (2000) "Transversalizar el currículum de Ciencias Sociales en la formación del profesorado." En J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva, Huelva. 141-149.

ARMENTO, B. (1991) "Changing Conceptions of Research on the Teaching of Social Studies." In J. Shaver (ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. MacMillan, New York. 185-196.

ARMENTO, B. (1996) "The Professional Development of Social Studies Educators." In J. Sikula (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education. A Project of the Association of Teacher Educators*. Macmillan, New York. 485-502.

ASENSIO, M. y POL, E. (1998) "La comprensión de los contenidos del museo." *Iber*, 15. 15-30.

ASENSIO, M. y POL, E. (1999) "Nuevos escenarios para la interpretación del patrimonio: el desarrollo de programas públicos." En C. Domínguez, J. Estepa y J.M. Cuenca (eds.) *El Museo. Un espacio para el aprendizaje*. Universidad de Huelva, Huelva. 47-77.

ASENSIO, M., POL, E. y SÁNCHEZ, E. (1998) *El aprendizaje del conocimiento artístico*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

ASHWORTH, G. & HOWARD, P. (1999) *European Heritage Planning and Management*. Intellect, Exeter-Portland.

ASTOLFI, J.P. (1999) *El error, un medio para enseñar*. Díada, Sevilla.

AUSTIN, T. (2001) *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Básica*. Universidad Arturo Prat. http://www.didacticahistoria.com/ccss/manual.htm

Universidad de Huelva 2009

ÁVILA, R.M. (1998) *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*. Universidad de Sevilla. Tesis doctoral inédita.

ÁVILA, R.M. (2001a) "El papel de la historia del arte en el curriculum." *Iber*, 29. 67-80.

ÁVILA, R.M. (2001b) *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Díada, Sevilla.

ÁVILA, R.M. (2001c) "Reflexiones sobre el diseño de materiales curriculares en Ciencias Sociales." En F.J. Pozuelos y G. Travé (eds.) *Entre pupitres. Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*. Universidad de Huelva, Huelva. 13-34.

BALLART, J. (1997) *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Ariel, Barcelona.

BARAHONA, M., GONZÁLEZ, J. y GONZÁLEZ, P. (1997) "Experimentació i simulacions en arqueologia. Un exemple de la seva aplicació didàctica al Patronat de la Flor de Maig." *Gausac. Publicació del Grup d'estudis locals de Sant Cugat del Vallès*, 11. 110-114.

BARQUÍN, J. (1999) "La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España." En A. Pérez, J. Barquín y J.F. Angulo (eds.) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Akal, Madrid. 399-447.

BARRAGÁN, J.M. (1997) "Educación artística: objeto de estudio, ámbitos disciplinares y tendencias." En A. López, F. Hernández y J.M. Barragán. *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*. Angle Editorial, Barcelona.149-220.

BAZIN, G. (1969) *El tiempo de los museos*. Daimon, Barcelona.

BELLAN, J.M. & SCHEURMAN, G. (1998) "Actual and virtual reality. Making the most of field trips." *Social Education*, 62 (1). 35-40.

BENAVIDES, J. (1995) "Siete enunciados sobre la teoría general del patrimonio cultural." *Boletín informativo del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 12*. 32-37.

BENEJAM, P. (1993) "Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado." En L. Montero y J.M. Vez (Eds.) *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado. Vol. I*. Tórculo, Santiago de Compostela. 341-347.

BENEJAM, P. (1997a) "Las finalidades de la Educación Social." En P. Benejam y J. Pagès (coord.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales en la Educación Secundaria*. ICE-Horsori, Barcelona. 33-51.

BENEJAM, P. (1997b) "La selección y secuenciación de los contenidos sociales." En P. Benejam y J. Pagès (coord.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales en la Educación Secundaria*. ICE-Horsori, Barcelona. 71-95.

BENEJAM, P. (1999) "La formación psicopedagógica del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales." *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34. 219-229.

BENÍTEZ de LUGO, L. (1994) "¿Por qué el Patrimonio? Sobre la necesidad de un código ético para unas disciplinas no inocentes." *Boletín informativo del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 8. 30-31.

Universidad de Huelva 2009

BENSUSAN, M.P. (1996) *La protección urbanística de los bienes inmuebles históricos.* Comares, Granada.

BERNAL, A. y VELÁZQUEZ, M. (1989) *Técnicas de investigación educativa.* Alfar, Sevilla.

BERSTEIN, B. (1996) *Pedagogía, control simbólico e identidad.* Morata, Madrid.

BERTALANFFY, L. (1982) *Perspectivas en la teoría general de sistemas.* Alianza, Madrid.

BIOSCA, E. y otros (2002) "Reconstruyendo el pasado.Enseñar con tecnologías de realidad virtual." *Iber*, 31. 103-110.

BISQUERRA, R. (1996) *Métodos de investigación educativa. Guía práctica.* Ceac, Barcelona.

BLANCO, L., MELLADO, V. y RUIZ, C. (1995). "Conocimiento Didáctico del Contenido de Ciencias y Matemáticas y Formación de Profesores." *Revista de Educación,* 307. 427-446.

BLANCO, N. (1992) *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia: estudio de caso.* Universidad de Málaga. Tesis doctoral inédita.

BLANES, G. y SEBASTIÁ, R. (1999) *El aprovechamiento didáctico de los archivos y su concreción en el Archivo Municipal de Alcoi.* Editorial Club Universitario, Alicante.

BOJ, I. y CAMPINS LL. (1998) "Procediments i recursos didàctis aplicats a l'ensenyament de la història". En F. X. Menéndez *Actes II Jornades d'Arqueologia i pegagogia.* Museu d'Arqueologia de Catalunya, Barcelona.69-75.

BOLAÑOS, M. (1997) *Historia de los museos en España.* Trea, Asturias.

BORRELL, M. y CARRETÉ, J.M. (1997) "L'oferta pedagògica del Museu de Gavà: l'exemple de les mines prehistòriques." En *I Jornades d'Arqueologia i Pedagogia.* Museu d'Arqueologia de Catalunya, Barcelona. 115-122.

BOUCHENAKI, M. (1995) "Le patrimoine mondial." *Patrimoine européen*, 3. 17-19.

BRAVO, L. (2000) "Las ideas previas de los futuros profesores de ciencias sociales de Educación Secundaria." En J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales.* Universidad de Huelva, Huelva. 425-438.

BROMME, R. (1988) "Conocimientos profesionales de los profesores." *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (1). 19-29.

BROWN, C.A. & BORKO, H. (1992) "Becoming a Mathematics Teacher." En D.A. Grouws (Eds.) *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning.* MacMillan, New York. 209-239.

BUENDÍA, L., COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. (1997) *Métodos de investigación en Psicopedagogía.* McGraw-Hill, Madrid.

BUENO, J.L. (1996) "Promoción y difusión del uso público en los espacios protegidos de Andalucía." En AA.VV. *Difusión del Patrimonio Histórico.* Junta de Andalucía, Sevilla. 71-77.

Universidad de Huelva 2009

BURGOS, J.C. (1998) "La elaboración jurídica de un concepto del patrimonio." *Política y sociedad*, 27. 47-61.

BUTZER, K. (1989) *Arqueología. Una ecología del hombre.* Bellaterra, Barcelona.

BYROM, J. (1998) "Working with sources: scepticism or cynicism? Putting the story back together again." *Teaching History*, 91. 32-35.

C.E.J.A. (1995) *Cultura Andaluza. E.S.O.* Junta de Andalucía, Sevilla.

CABERO, J. (1990) *Análisis de medios de enseñanza. Aportaciones para su selección, utilización, diseño e investigación.* Alfar, Sevilla.

CABEZA, A. (2001) "Patrimonio arqueológico y diseño curricular de Cultura Clásica." En J. Estepa, C. Domínguez y J.M. Cuenca (eds.) *Museo y patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales.* Universidad de Huelva, Huelva. 147-156.

CALAF, R. (1994) *Didáctica de las ciencias sociales: didáctica de la historia.* Oikos-Tau, Barcelona.

CALAF, R., (1998) "El diálogo objeto-artista-observador. Una propuesta didáctica" En R. Calaf y otros. *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales (Arte). 12.* ICE-Universidad de Zaragoza, Zaragoza. 11-50.

CALDERHEAD, J. (1988) "Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores." En L.M. Villar (dir.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.* Marfil, Alcoy. 21-37.

CALDERO, J., CALVO, B. y GONZÁLEZ, M.E. (1990) *Experiencias didácticas en ciencias sociales.* Universidad de Salamanca, Salamanca.

CAMILLONI, A.R.W. de (1998) "Sobre la programación de la enseñanza de las Ciencias Sociales." En B. Aisenberg y S. Alderoqui (comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas.* Paidós Educador, Buenos Aires. 183-219.

CAMPILLO, R. (1998) *La gestión y el gestor del patrimonio cultural.* Editorial KR, Murcia.

CAMPOS, J.M. (2001) "El patrimonio histórico-arqueológico: investigación y difusión." En J. Estepa, C. Domínguez y J.M. Cuenca (eds) *Museo y patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales.* Universidad de Huelva, Huelva. 97-105.

CANTARERO, J.E. (1996) "La universidad y el desarrollo profesional de los docentes: ¿conjuntos disjuntos? Algunas líneas para la convergencia." *Investigación en la Escuela*, 29. 47-57.

CANTARERO, J.E. (1997) "Los nuevos libros de texto: el curriculum real de la reforma." *Investigación en la escuela*, 31. 73-87.

CARRILLO, J. (1999a) *Conferencia en la Academia de las Ciencias.*

CARRILLO, J. (1999b) *Implicaciones del aprendizaje situado (comentarios inspirados en la contribución del Prof. Joao F.L. Matos).* Escola de Verao. Santarém.

CARRILLO, J. y ESTEPA, J. (2001) "Las didácticas específicas en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria." En F.J. Perales y otros (eds.) *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI.* Vol. II. Grupo Editorial Universitario, Granada. 1583-1593.

Universidad de Huelva 2009

CARRILLO, J., CORIAT, M. y OLIVEIRA, H. (1999) "Teacher Education and Investigations into Teacher's Knowledge." In K. Krainer & F. Goffree (eds.) *On Research in Teacher Education. From a Study in Teaching Practices to Issues in Teacher Education.* Forschunginstitut für Mathematikdidaktik, Osnabrück.

CARTER, K. (1990) "Teachers' Knowledge and Learning to teach." In R. Houston (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education.* Macmillan, New York. 291-310.

CASANELLES, E. (1999) "Recuperación y uso del patrimonio industrial." *Ábaco*, 19. 11-18.

CASTELLÓN, F. y otros (1996) "Los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes y la difusión del Patrimonio Histórico." En AA.VV. *Difusión del Patrimonio Histórico.* Junta de Andalucía, Sevilla. 118-131.

CASTILLO, J. (1997) *El entorno de los bienes inmuebles de interés cultural. Concepto, legislación y métodos para su delimitación. Evolución histórica y situación actual.* Universidad de Granada-Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico, Granada.

CASTIÑEIRA, R. y VALLS, G. (1998) "Estudi d'un poblat prehistòric mitjançant les matemàtiques". En F. X. Menéndez *Actes II Jornades d'Arqueologia i pegagogia.* Museu d'Arqueologia de Catalunya, Barcelona. 119-126.

CINTAS, R. (2000) "Actividades de enseñanza y libros de texto." *Investigación en la escuela*, 40. 97-106.

CLARK, C. y PETERSON, P.L. (1986) "Procesos de pensamiento de los docentes." En M.C. Wittrock (ed.) *La investigación de la enseñanza. Vol. III.* Paidós-MEC, Barcelona. 443-539.

COLÁS, M.P. y BUENDÍA, L. (1998) *Investigación Educativa.* Alfar, Sevilla.

COLL, C. y otros (1988) *El marco curricular en una escuela renovada.* MEC-Escuela Popular, Madrid.

CONDE, C., GAVALDÀ, A. y SANTISTEBAN, A. (2000) "Orígenes del pensamiento social en el alumnado de formación inicial." En J. Pagés, J. Estepa y G. Travé (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación de profesores de Ciencias Sociales.* Universidad de Huelva, Huelva. 383-400.

CONTRERAS, L.C. (1999) *Concepciones de los profesores sobre la resolución de problemas.* Universidad de Huelva, Huelva.

COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S. (1986) "Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos." En T. D. Cook y Ch. S. Reichardt. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Morata, Madrid. 25-58.

COPELAND, T. (1999) "Past experience: a view from teacher education." In J. Beavis & A Hunt (ed) *Communicating Archaeology.* Oxbow Books, Oxford. 79-86.

CRIADO, F. (1996) "La Arqueología del Paisaje como programa de gestión integral del Patrimonio Arqueológico." *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 14. 15-19.

Universidad de Huelva 2009

CRUCES, E. (1996) "El archivo como servicio público para la información, la investigación y la educación." En AA.VV. *Difusión del Patrimonio Histórico.* Junta de Andalucía, Sevilla. 132-141.

CRUZ, I. de la (2001) "La diapositiva como recurso didáctico en la clase de Historia del Arte." En F.J. Perales y otros (eds.) *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI.* Vol. II. Grupo Editorial Universitario, Granada. 1419-1428.

CUELLO, A. y otros (1992) *Orientaciones didácticas para la educación ambiental en primaria.* Junta de Andalucía, Sevilla.

CUENCA, J.M. (2001) "Los juegos informáticos de simulación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales." *Iber*, 30. 69-81.

CUENCA, J.M. y DOMÍNGUEZ, C. (2000a) "La difusión del patrimonio urbano. El diseño de programas y actividades desde la perspectiva didáctica." En J. C. Martín y R. Román (eds.) *Las ciudades históricas. Patrimonio y sociabilidad.* Córdoba, Cajasur. 53-60.

CUENCA, J.M. y DOMÍNGUEZ, C. (2000b) "Un planteamiento socio-histórico para Educación Infantil. El patrimonio como fuente para el trabajo de contenidos temporales." *Iber*, 23. 113-123.

CUENCA, J.M. y DOMÍNGUEZ, C. (2001) "La Didáctica de las Ciencias Sociales en los programas de difusión del patrimonio urbano. Los museos de ciudad." En J. Estepa, C. Domínguez y J.M. Cuenca (eds.) *Museo y patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales.* Universidad de Huelva, Huelva. 157-175.

CUENCA, J.M. y MARTÍN, M. (1999) "La excavación arqueológica: un centro de interpretación y difusión patrimonial. Una experiencia en el casco histórico de Huelva." *Aula. Historia Social*, 4. 88-94.

CUENCA, J.M. y TRAVÉ, G. (1999) "Cambio y continuidad: de al-Andalus a nuestros días." En P. Benejam y J. Pagès (coord) *Ciencias Sociales. Contenidos, actividades y recursos.* Praxis, Barcelona. 348/149-216.

CUENCA, J.M., DOMÍNGUEZ, C. y ESTEPA, J. (2000) "El conocimiento didáctico del contenido sobre las nociones temporales en el profesorado de Educación Primaria." En J. Pagés, J. Estepa y G. Travé (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación de profesores de Ciencias Sociales.* Universidad de Huelva, Huelva. 401-412.

CUEVAS, M.V. (1990) "La Historia del Arte en el D.C.B." En AA.VV. *El Diseño Curricular Base (DCB) de Geografía, Historia y Ciencias Sociales: análisis crítico.* ICE-Universidad de Zaragoza, Zaragoza. 73-91.

CHAPMAN, T. (1996) "Re-constructing castles in the classroom." *Teaching History*, 83. 27-29.

CHERRYHOLMES, C.H. (1991) "Critical Research and Social Studies Education." In J.P. Shaver (ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies.* MacMillan, New York. 41-55.

Universidad de Huelva 2009

CHRISTENSEN, D. (1996) "The Professional Knowledge-Research Base for Teacher Education." In J. Sikula (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education. A Project of the Association of Teacher Educators*. Macmillan, New York. 38-52.

DAVID, J. (1998) " L'archéodrome de Bourgogne: vingt ans apres...". En P. González *Actes del II seminari. Arqueologia i ensenyament*. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. 115-124.

DINKELMAN, T. (1999) "Critical Reflection in a Social Studies Methods Semester." *Theory & Research in Social Education*, 27 (3). 329-357.

DOMINGUES, A. (2000) "¿Qué está cambiando en la museología industrial?" *Ábaco*, 23. 119-123.

DOMÍNGUEZ CASTILLO, J. (1991) "El lugar de la Historia en el currículum 11-16: un marco general de referencia." En M. Carretero, J.I. Pozo y M. Asensio (comp.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Visor, Madrid. 33-60.

DOMÍNGUEZ CASTILLO, J. (1994) "La solución de problemas en Ciencias Sociales." En J.I. Pozo (coord). *La solución de problemas*. Aula XXI-Santillana, Madrid.133-178.

DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ, C. (1997) "El Parque minero de Riotinto." En M.L. Holgado y otros. (coords.) *Talleres de Patrimonio Andaluz. El patrimonio tecnológico de Andalucía*. Junta de Andalucía, Sevilla. 207-244.

DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ, C. (1998) "Los museos: lenguaje visual y educación." *Cuadernos de la Asociación de Amigos del Museo de Huelva, 1*. 69-83.

DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ, C. (1999) "La formación inicial del profesorado de educación infantil. El análisis de materiales como experiencia reflexiva sobre la práctica educativa." *Investigación en la escuela*, 38. 77-86.

DOMÍNGUEZ, C., ESTEPA, J. y CUENCA, J.M. (1999) "Museo, curriculum y formación del profesorado de Ciencias Sociales." En C. Domínguez, J. Estepa y J.M. Cuenca (eds.) *El museo. Un espacio para el aprendizaje*. Universidad de Huelva, Huelva. 15-34.

EDWARDS, R.Y. (1976) Interpretation: What Should it Be? *Journal of Interpretation*, 1 (1).

ESTEPA, J. (1995) "El archivo en la enseñanza de la Historia." *Tría*, 2. 53-72.

ESTEPA, J. (1998a) "El conocimiento escolar en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales." *Investigación en la Escuela*, 35. 43-52.

ESTEPA, J. (1998b) "Proyectos curriculares de Ciencias Sociales para la investigación en el aula." En G. Travé y F.J. Pozuelos (eds.) *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Universidad de Huelva, Huelva. 61-78.

ESTEPA, J. (2000) "El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales." En J. Pagés, J. Estepa y G. Travé (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación de profesores de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva, Huelva. 313-334.

ESTEPA, J. (2001) "El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula." *Iber*, 30. 93-105.

Universidad de Huelva 2009

ESTEPA, J. y DOMÍNGUEZ, C. (1999) "Didáctica de las Ciencias Sociales, currículum y conocimiento profesional del profesorado." En AA.VV. *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué.* Díada, Sevilla. 87-92.

ESTEPA, J. y JIMÉNEZ, R. (2001) "El patrimonio de Huelva: el placer de descubrir." En J. Estepa, C. Domínguez y J.M. Cuenca (eds.) *Museo y Patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva, Huelva. 123-145.

ESTEPA, J., de la CALLE, M. y SÁNCHEZ, M. (eds) (2002) *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. E.S.L.A., Madrid.

ESTEPA, J., DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J.M. (1998) "La enseñanza de valores a través del patrimonio." En AA.VV. *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales.* AUPDCS-Universidad de Lleida, Lleida. 327-336.

ESTEPA, J., MARTÍNEZ, C. y BAENA, R.M. (1998) *Ciencias Sociales. Andalucía. E.S.O.* Akal, Madrid.

ESTEPA, J., REY, R. y VILLALOBOS, J.L. (1993) *Aprender con el Archivo*. Junta de Andalucía, Sevilla.

ETXEBERRÍA, J., JOARISTI, L. y LIZASOAIN, L. (1995) *Programación y análisis estadísticos básicos con SPSS/PC+*. Paraninfo, Madrid.

EVANS, R.W. (1989) "Theacher Conceptions of History." *Theory & Research in Social Education*, XVII (3). 210-240.

FABRE, M. (1995) *Bachelard Éducateur*. Paris, PUF.

FAUBLÉE, E. (1992) *En sortant de l'école... Musées et patrimoine*. Hachette education, Paris.

FEHN, B. & KOEPPEN, K.E. (1998) "Intensive Document-Based Instruction in a Social Studies Methods Course and Student Teachers' Attitudes and Practice in Subsequent Field Experiences." *Theory & Research in Social Education*, 26 (4). 461-484.

FENNEMA, E. & LOEF, M. (1992) "Teachers' knowledge and Its Impact." In D.A. Grouws (ed.) *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. NCTM, Reston. Virginia. 147-164.

FERNÀNDEZ CERVANTES, M. (1997) "El patrimoni industrial com a recurs didàctic: el programa pedagògic del Museu de a Ciència i de la Tècnica de Catalunya." En F. X. Menéndez (coord.) *Actes I Jornades d'Arqueologia i Pedagogia*. Museu d'Arqueologia de Catalunya, Barcelona. 105-110.

FERNÁNDEZ CERVANTES, M. y COSTAS, F. (2000) "El valor del patrimonio industrial en una dimensión educativa europea." *Iber*, 23. 51-61.

FERNÀNDEZ CERVANTES, M. y SANTACANA, J. (1998) *L'arqueologia del segle XXI. Restes i objectes del passat industrial*. Graó, Barcelona.

FERNÁNDEZ DURÁN, J.A. (1997) *Patrimonio de la Humanidad en España*. América ibérica, Madrid.

Universidad de Huelva 2009

FERNÁNDEZ RUBIO, C. (1998) "Devenir histórico y situación actual de las Ciencias Sociales en la formación de maestros." En M.R. Piñeiro y R. Pérez (coord.) *Educación y Medio*. Universidad de Oviedo, Oviedo.

FERNÁNDEZ SALINAS, V. (dir.) (1996) *Bases para una Carta sobre Patrimonio y Desarrollo en Andalucía*. Junta de Andalucía, Sevilla.

FERNÁNDEZ, L.E. y FERNÁNDEZ, E. (1995) "Arqueología y paisaje (el aprovechamiento didáctico de la arqueología en las enseñanzas medias). *Puerta Nueva. Revista de Educación*, 24. 16-31.

FERRÁN, M. (1997) *SPSS para Windows. Programación y análisis estadístico*. McGraw-Hill, Madrid.

FINES, J. (1997) "Nuffield Primary Project." *Teaching History*, 87. 14-20.

FINOCCHIO, S. y GARCÍA, P. (1993) "Construyendo un paradigma para la enseñanza de las Ciencias Sociales." En S. Finocchio (coord.) *Enseñar Ciencias Sociales*. Troquel, Buenos Aires.53-135.

FISCHER, M.F. (1995) "Patrimoine: historique et actualité d'une notion." *Patrimoine Européen*, 3. 5-7.

FLANDERS, N.A. (1977) *Análisis de la interacción didáctica*. Anaya, Madrid.

FOCCROULLE, B. (1995) "Le droit au patrimoine, condition de la démocratie." *Patrimoine européen*, 3. 26-27.

FOGG, M. (1995) "The use of Sixteenth/Seventeenth Century wills and inventories as historical sources in the Primary School." *Teaching History*, 80. 27-30.

FONSECA, J. (1999) "La antropología ante las nuevas tecnologías." En AA.VV. *Anuario Etnológico de Andalucía. 1995-1997*. Junta de Andalucía, Sevilla. 319-320.

FRIERA, F. (1995) *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Ediciones de la Torre, Madrid.

FUENTES, E.J. (1998) *Aprendiendo a enseñar historia*. Diputación Provincial de Lugo, Lugo.

GALINDO, R. (1996) *El conocimiento del profesorado de secundaria y la enseñanza de la Historia. Cuatro estudios de caso*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

GALINDO, R. (1997) *La enseñanza de la Historia en Educación Secundaria. Una perspectiva desde el profesorado que la imparte*. Algaida, Sevilla.

GALINDO, R. (1998) "La didáctica de las ciencias sociales desde la perspectiva de la teoría de Shulman sobre el conocimiento didáctico del contenido. Una propuesta para la formación inicial." *Iber*, 18. 85-92.

GARCÍA BLANCO, A. (1994) *Didáctica del Museo. El descubrimiento de los objetos*. Ediciones de la Torre, Madrid.

GARCÍA BLANCO, A. y CABALLERO, L. (1992) "La comunicación del Parque Arqueológico." en *Jornadas Internacionales de Arqueología de Intervención*. Gobierno Vasco, Bilbao. 373-409.

Universidad de Huelva 2009

GARCÍA CUETOS, M.P. (1998) "El papel del historiador del arte en los procesos de intervención en el patrimonio. Reflexiones desde la experiencia profesional." En AA.VV. *Historia del Arte y Bienes Culturales*. Junta de Andalucía, Granada. 56-61.

GARCÍA DÍAZ, J.E. (1988) "Fundamentos para la construcción de un modelo sistémico del aula." En R. Porlán, J.E. García y P. Cañal (eds) *Constructivismo y enseñanza de las Ciencias*. Díada, Sevilla. 41-74.

GARCÍA DÍAZ, J.E. y GARCÍA PÉREZ, F.F. (1989) *Aprender investigando*. Díada, Sevilla.

GARCÍA DÍAZ, J.E. y GARCIA PÉREZ, F.F. (2001) "El conocimiento metadisciplinar y las didácticas específicas." En F.J. Perales y otros (eds.) *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*. Vol. I. Grupo Editorial Universitario, Granada. 409-421.

GARCÍA FERNÁNDEZ, J. (1987) *Legislación sobre Patrimonio Histórico*. Tecnos, Madrid.

GARCÍA GUTIERREZ, A. (Dir.) (1998a) *Tesauro de Patrimonio Histórico Andaluz*. Junta de Andalucía, Granada.

GARCÍA GUTIÉRREZ, A. (1998b) *Principios de lenguaje epistemográfico: la representación del conocimiento sobre Patrimonio Histórico Andaluz*. Junta de Andalucía, Granada.

GARCÍA PÉREZ, F.F. (1999) *El medio urbano en la Educación Secundaria Obligatoria: las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares*. Universidad de Sevilla. Tesis doctoral inédita.

GARCÍA RUIZ, A.L. (1993) "Materiales y recursos didácticos." En A. L. García (dir.) *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*. Algaida, Madrid. 95-124.

GIL, J., RODRÍGUEZ, G. y GARCÍA, E. (1995) *Estadística básica aplicada a las Ciencias de la Educación*. Kronos, Sevilla.

GIMÉNEZ, M. (1999) "Patrimonio industrial en Andalucía: una apuesta conservacionista." En AA.VV. *Anuario Etnológico de Andalucía. 1995-1997*. Junta de Andalucía, Sevilla. 301-304.

GIMENO, J. (1991) "Los materiales y la enseñanza." *Cuadernos de Pedagogía*, 194. 10-15.

GIMENO, J. y PÉREZ, A.I. (1993) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Barcelona.

GISBERT, J.A. (1992) "El Patrimonio Histórico como oferta al desarrollo turístico de una región. Criterios de actuación. La experiencia de Denia." en *Jornadas Internacionales de Arqueología de Intervención*. Gobierno Vasco, Bilbao. 351-371.

GOMBRICH, E.H. (1989) "Porqué conservar los edificios históricos." *Composición Arquitectónica. Art & Architecture*, 2. 115-138.

GÓMEZ, E. (1996) *De la concepción a la acción. La práctica docente de una profesora de Ciencias Sociales. Un estudio de caso*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Málaga.

Universidad de Huelva 2009

GONZÁLEZ ALCANTUD, J.A. (1999) "Nuevas y antiguas técnicas al servicio de la comprensión etnográfica y de la reflexividad patrimonial." En AA.VV. *Anuario Etnológico de Andalucía. 1995-1997.* Junta de Andalucía, Sevilla. 313-318.

GONZÁLEZ MARCÉN, P. (ed.) (1996) *Actes del Seminari Arqueologia i Ensenyament.* Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

GONZÁLEZ MARCÉN, P. (ed.) (1998) *Actes del II Seminari Arqueologia i Ensenyament.* Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

GONZÁLEZ MARCÉN, P. y otros (1998) "La recerca a l'abast: l'experiència del Parc arqueològic del patronat Flor de Maig". En P. González *Actes del II seminari. Arqueologia i ensenyament.* Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. 65-84.

GONZÁLEZ SANMAMED, M. y FUENTES ABELEDO, E.J. (1995) "Formación del profesorado y Didáctica de las Ciencias Sociales: implicaciones desde la detección de necesidades." *Innovación Educativa*, 5. 129-139.

GRANT, S.G. (1996) "Locating Authority Over Content and Pedagogy: Cross-Current Influences on Teachers' Thinking and Practice." *Theory & Research in Social Education*, 24 (3). 237-272.

GREFFE, X. (1990) *La valeur économique du patrimoine. La demande et l'offre de monuments.* Anthropos-Economica, París.

GROSSMAN, P. (1990) "Mapping the terrain; knowledge growth in teaching." En H.C. Maxman y H.J. Waltberg (eds.) *Effective teaching: current research.* McCutchan, Berkeley CA.

GUZMÁN, M.F. (1993a) *Arquitectura, percepción y conocimiento. Propuesta didáctica.* Comares, Granada.

GUZMÁN, M.F. (coord) (1993b) *Itinerarios artísticos de Granada. Propuesta didáctica.* Grupo de Investigación Didáctica de las Ciencias Sociales, Granada.

GUZMÁN, M.F. (1994a) *Pintura, percepción y conocimiento. Propuesta didáctica.* Comares, Granada.

GUZMÁN, M.F. (1994b) *Escultura, percepción y conocimiento. Propuesta didáctica.* Comares, Granada.

HAEUSSLER BOHAN, C. & DAVIS, O.L. (1998) "Historical Constructions: How Social Studies Student Teachers' Historical Thinking is Reflected in Their Writing of History." *Theory & Research in Social Education*, 26 (2). 173-197.

HANNOUN, H. (1977) *El niño conquista el medio.* Kapelusz, Buenos Aires.

HAWKES, A. (1996) "Objects or pictures in the infant classroom?" *Teaching History*, 85. 30-35.

HEREDIA, A. (1993) *Archivística general. Teoría y práctica.* Diputación Provincial de Sevilla, Sevilla.

HERNÀNDEZ CARDONA, F.X. (1997) "L'arqueologia en les publicacions de didàctica i difusió." En F.X. Menéndez (coord.) *Actes I Jornades d'Arqueologia i Pedagogia.* Museu d'Arqueologia de Catalunya, Barcelona. 131-145.

Universidad de Huelva 2009

HERNÀNDEZ CARDONA, F.X. (1998a) "La didàctica en els espais de presentació del patrimoni. Consideracions epistémològiques". En P. González *Actes del II seminari. Arqueologia i ensenyament.* Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. 139-149.

HERNÀNDEZ CARDONA, F.X. (1998b) "Museología y didáctica. Consideraciones epistemológicas." *Iber*, 15. 31-37.

HERNÀNDEZ CARDONA, F.X. (1999) "Museología, Museografía y Didáctica de las Ciencias Sociales." En C. Domínguez, J. Estepa y J.M. Cuenca (eds.) *El Museo. Un espacio para el aprendizaje.* Universidad de Huelva, Huelva. 79-90.

HERNÀNDEZ CARDONA, F.X. (2000) "Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales." *Iber*, 24. 19-31.

HERNÀNDEZ CARDONA, F.X. y SANTACANA MESTRE, J. (1995) "Ideas, estrategias y recursos." *Cuadernos de Pedagogía*, 236. 12-25.

HERNÀNDEZ CARDONA, F.X., PIBERNAT, L. y SANTACANA, J. (1998) "La Historia y su método. Fundamentación epistemológica para una didáctica del patrimonio." *Iber*, 17. 27-39.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (1994) *Manual de Museología.* Síntesis, Madrid.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (2001) "La construcción de la identidad docente en la formación inicial de profesorado de secundaria." En F.J. Perales y otros (eds.) *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI.* Vol. I. Grupo Editorial Universitario, Granada. 210-219.

HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, A. (1998) "El tratamiento didáctico del patrimonio artístico en la ESO y en el Bachillerato." En R. Calaf y otros, *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales (Arte). 12.* Universidad de Zaragoza, Zaragoza. 215-262.

HIJANO, M. (2000) *La cultura andaluza en la escuela. Cultura y política educativa.* Sarriá, Málaga.

HUGHES, A.S. (1997) "Toward a More Thoughtful Professional Education for Social Studies Teachers: Can Problem-Based Learning Contribute?" *Theory & Research in Social Education*, 25 (4). 431-445.

IMBERNÓN, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Graó, Barcelona.

IMBERNÓN, F. (1999) "De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el estado español." En A. Pérez, J. Barquín y J.F. Angulo (eds) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica.* Akal, Madrid. 181-207.

IRES (1991) *Investigando nuestro mundo.* Díada, Sevilla.

ISTED, C.-L. (1998) "History is just a second ago." *Teaching History*, 90. 26-28.

ITURRATE, G. (1996) "L'arxiu, una rebotiga de fons didàctiques infrautilizada." *Balma*, 5. 89-101.

ITURRATE, G. y otros (1996) *Les fonts en les ciències socials. Instruments per a l'estudi de les societats.* Graó, Barcelona.

Universidad de Huelva 2009

JIMÉNEZ, J.C. (1997) "El Patrimonio Industrial. Algunas consideraciones relativas a su concepto y significado." *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 21. 99-105.

JIMÉNEZ, R. y WAMBA, A.M. (2000) "Nuevas perspectivas del programa Maimónides: desde el patrimonio tecnológico al patrimonio integral." En AA.VV. *O movimento CTS na Península Ibérica*. Universidade de Aveiro.

KNIGHT, J. (1990) "En route... Thornton Abbey." *Remnants. Journal of the English Heritage Education Service*, 11. 3-6.

KNUDSON, D.M., CABLE, T.T. & BECK, L. (1999) *Interpretation of Cultural and Natural Resources*. Venture Publishing, State College.

KON, J.H. (1995) "Teachers' curricular decision making in response to a new social studies textbook." *Theory & Research in Social Education*, XXIII (2). 121-146.

LAFUENTE, E. (1985) *La fundamentación y los problemas de la Historia del Arte*. Instituto de España, Valencia.

LAÍN, M., LAVÍN, A.C. y YÁÑEZ, A. (1996) "Arqueología, difusión y educación." *Revista de Arqueología, 178*. 6-7.

LATORRE, A., del RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1997) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado Ediciones, Barcelona.

LAVADO, P. (1998) "La maleta de Lord Carnavon. De la arqueología experimental a las maletas y kits didácticos". En F. X. Menéndez *Actes II Jornades d'Arqueologia i pegagogia*. Museu d'Arqueologia de Catalunya, Barcelona. 77-95.

LEGUINA, J. y BAQUEDANO, E. (eds.) (2000) *Un futuro para la memoria. Sobre la administración y el disfrute del Patrimonio Histórico Español*. Visor, Madrid.

LEMING, J.S. (1991) "Teacher Characteristics and Social Studies Education." In J. Shaver (ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. MacMillan, New York. 222-236.

LEÓN, A. (1990) *El Museo. Teoría, praxis y utopía*. Cuadernos Arte Cátedra, Madrid.

LEWIS, G.D. (1984) "Collections, collectors and museums; a brief world survey." In J.M.A. Thompson (ed.) *Manual of Curatorship: A Guide to Museum Practice*. Butterworths, London. 23-37.

LICERAS, A. (1993) "Importancia educativa del Medio. Finalidades y objetivos." En A. L. García (dir.) *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*. Algaida, Madrid. 17-44.

LIMÓN, M. y CARRETERO, M. (1996) "Razonamiento y solución de problemas de contenido histórico." En M. Carretero (ed) Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia. Visor, Madrid.

LINCOLN, Y.S. (1998) "From Understanding To Action: New Imperatives, New Criteria, New Methods For Interpretative Researches." *Theory & Research in Social Education*, 26 (1). 12-29.

Universidad de Huelva 2009

LODINI, E. (1984) "Il Curriculo como Sfondo e como Esito della Programmazione". En F. Frabboni, E. Lodini y M. Manini: *La Scuola di Base a tempo lungo: modelli, curriculo, contenuti.* Liguri, Nápoles. 71-87.

LÓPEZ BARGADOS, A. (1997) "La antropología social del arte y el sistema de los objetos." En A. López, F. Hernández y J.M. Barragán. *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía.* Angle Editorial, Barcelona.11-48.

LÓPEZ FACAL, R. (2000) "Pensar históricamente (una reflexión crítica sobre la enseñanza de la Historia)." *Iber*, 24. 46-55.

LÓPEZ FACAL, R. (2001) "Enseñanza de la historia y formación de la identidad nacional." En J. Estepa, F. Friera y R. Piñeiro (eds.) *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales.* KRK, Oviedo. 145-169.

LÓPEZ GARCÍA, J.S. (1998) "La Historia del Arte y su papel en el conocimiento y la salvaguarda de monumentos y conjuntos." En AA.VV. *Historia del Arte y Bienes Culturales.* Junta de Andalucía, Granada. 63-65.

LOSTE, M.A. (1990) "La obra de arte y la Didáctica de la Historia en la Enseñanza Secundaria Obligatoria." En A. Ansón y otros. *Aspectos didácticos de Geografía e Historia (Arte). 5.* ICE-Universidad de Zaragoza, Zaragoza. 85-106.

LOWENTHAL, D. (1998a) *El pasado es un país extraño.* Akal, Madrid.

LOWENTHAL, D. (1998b) "La fabrication d'un héritage." D. Poulot (éd.) *Patrimoine et Modertiné.* L'Harmattan, Paris. 107-127.

LOZANO, H. (1989) "La Serranía de Ronda. Un itinerario histórico-natural." En AA.VV. *Hespérides. IX Coloquio Metodológico-Didáctico.* Hespérides, Córdoba. 103-124.

LUC, J.N. (1985) *La enseñanza de la Historia a través del Medio.* Cincel, Madrid.

LUIS, A. (1998) "La renovación del arte como objeto de enseñanza en España: entre la continuidad y el cambio." En R. Calaf y otros. *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales (Arte).* Universidad de Zaragoza, Zaragoza. 143-214.

LUQUE, M. (2000) "Atapuerca es un terreno fértil para la interpretación." *Ciclos*, 8. 25-28.

LLOBET, C. (2000) "Los conocimientos de Historia del Arte de los alumnos de formación inicial del profesorado de Educación Primaria: un estudio de caso." En J. Pagés, J. Estepa y G. Travé (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación de profesores de Ciencias Sociales.* Universidad de Huelva, Huelva. 413-424.

LLOPIS, C. (1996) *Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Secundaria.* Narcea, Madrid.

M.E.C. (1989) *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria I.* Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

MAESTRO, P. (1993a) "Epistemología histórica y enseñanza." *Ayer*, 12. 135-155.

MAESTRO, P. (1993b) "Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado." En L. Montero y J.M. Vez (eds.) *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado.* Vol. I. Tórculo, Santiago de Compostela. 311-340.

Universidad de Huelva 2009

MAESTRO, P. (2000) "Didáctica de la historia, historiografía y enseñanza." *Iber*, 25. 91-111.

MARCELO, C. (1993) "Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido." En L. Montero y J.M. Vez (eds.) *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Vol. I. Tórculo, Santiago de Compostela. 151-185.

MARCHENA, N. y CARRASCO, G. (1996) "La promoción turística del Patrimonio Cultural en Andalucía." En AA.VV. *Difusión del Patrimonio Histórico*. Junta de Andalucía, Sevilla. 79-85.

MARRERO, J. (1992) "Las teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza." En A. Estebaranz y V. Sánchez (eds.) *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*. Vol. I. Visor, Madrid. 9-21.

MARRÓN, M.J. (1997) "Creación de materiales didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales y su empleo en el aula. Labor conjunta de profesores y alumnos. Algunos ejemplos prácticos". En L. Arranz (coord.) *Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos. Tomo II*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. 203-220.

MARTÍN CÁCERES, M. (1998) "El patrimonio. Una perspectiva social de carácter holístico." *Cuadernos de la Asociación de Amigos del Museo de Huelva, 1*. 85-93.

MARTÍN del POZO, R. y PORLÁN, R. (1999) "Tendencias en la formación inicial del profesorado sobre los contenidos escolares." *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35. 115-128.

MARTÍN GUGLIELMINO, M. (1996) "Reflexiones en torno a la difusión del Patrimonio." En AA.VV. *Difusión del Patrimonio Histórico*. Junta de Andalucía, Sevilla. 14-27.

MARTÍN HERNÁNDEZ, U. (1993) "El patrimonio histórico-artístico. La disciplina y su didáctica." En L. Montero y J.M. Vez (eds.) *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Tórculo, Santiago de Compostela. 547-552.

MARTÍN HERNÁNDEZ, U. (2000) "Los archivos en la enseñanza de la historia." *Aula. Historia Social*, 5. 88-94.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1991) "El cambio profesional mediante los materiales." *Cuadernos de Pedagogía*, 189. 61-64.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992) "¿Cómo analizar los materiales?" *Cuadernos de Pedagogía*, 203. 14-22.

MARTÍNEZ LÓPEZ, J.M. (1993) "Los contenidos del Área de Conocimiento del Medio." En A. L. García (dir.) *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*. Algaida, Madrid. 45-69.

MARTÍNEZ, A.N. y ORTEGA, R. (1998) "La protección del patrimonio histórico en los libros de texto de educación primaria: análisis y proyecto práctico." En F.X. Menéndez (coord.) *Actes II Jornades d'Arqueologia i Pedagogia*. Museu d'Arqueologia de Catalunya, Tarragona. 163-172.

Universidad de Huelva 2009

MARTÍNEZ, C.A. y RIVERO, A. (2001) "El conocimiento profesional sobre el conocimiento escolar en la clase de Conocimiento del Medio." *Investigación en la escuela*, 45. 67-75.

MATARÁN, J.A. y otros (1998) *Normativa sobre el Patrimonio Histórico Cultural.* M.E.C., Madrid.

MATTOZZI, I. (2001) "La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición." En J. Estepa, C. Domínguez y J.M. Cuenca (eds.) *Museo y Patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva, Huelva. 57-95.

McBRIDE, R. (1999) "Culture Shock. Using Art and Art Controversy to Teach History." *Social Education*, 65 (6). 410-414.

McMANAMON, F.P. (1999) "An introduction to heritage resources law. What are heritage resources and why are they protected?" In S. Hutt, C.M. Blanco & O. Varmer. *Heritage Resources Law. Protecting the Archeological and Cultural Environment.* National Trust for Historic Preservation, New York. 1-16.

MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M.C. (1992) "Análisis del pensamiento del profesor de Ciencias Sociales." En A. Estebaranz y V. Sánchez (eds.) *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional.* Vol. I. Visor, Madrid. 125-176.

MEJÍAS, J.L. (1999) "Legislación sobre el Patrimonio Cultural en Colombia." *Patrimonio Cultural y Derecho*, 3. 203-213.

MENÉNDEZ, F.X. (ed.) (1997) *Actes I Jornades d'Arqueologia i Pedagogia.* Museu d'Arqueologia de Catalunya, Barcelona.

MENÉNDEZ, F.X. (ed.) (1998) *Actes II Jornades d'Arqueologia i Pedagogia.* Museu d'Arqueologia de Catalunya, Barcelona.

MERCHÁN, F.J. (1993) "Propuestas sobre el diseño de unidades didácticas: Técnica y Progreso en el siglo XX." *Investigación en la escuela*, 21. 74-89.

MERCHÁN, F.J. (2001) *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la Educación Secundaria.* Universidad de Sevilla. Tesis doctoral inédita.

MEYER-BISCH, P. (1995) "Nature du droit au patrimoine culturel en tant que droit de l'homme." *Patrimoine européen*, 3. 28-31.

MILLER, J.H. (1999) "Historic and cultural resources protection under historic preservation laws." In S. Hutt, C.M. Blanco & O. Varmer. *Heritage Resources Law. Protecting the Archeological and Cultural Environment.* National Trust for Historic Preservation, New York. 17-30.

MILLS, V. (1995) "Fiction, empathy and teaching history." *Teaching History*, 81. 7-9.

MONEREO, C. y otros (1999) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela.* Graó, Barcelona.

MONTERO, L. (1992) "El aprendizaje de la enseñanza: la construcción del conocimiento profesional." En A. Estebaranz y V. Sánchez (eds.) *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional.* Vol. I. Visor, Madrid. 57-82.

Universidad de Huelva 2009

MORALES, J. (1998a) *Guía práctica para la interpretación del Patrimonio. El arte de acercar el legado natural y cultural al público visitante*. Junta de Andalucía, Madrid.

MORALES, J. (1998b) "La interpretación del patrimonio natural y cultural: todo un camino por recorrer." *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 25. 150-157.

MORENO, F. (dir.) (1999) *El Patrimonio Cultural en el Consejo de Europa. Textos, Conceptos y Concordancias*. Hispania Nostra, Madrid.

MORENO, I. (1991) "Patrimonio etnográfico, estudios etnológicos y antropología en Andalucía: problemas y perspectivas." En *Anuario Etnológico de Andalucía. 1988-1990*. Junta de Andalucía, Sevilla. 9-15.

MORENO, I. (1999a) "El patrimonio cultural como capital simbólico: valoración/usos." En AA.VV. *Anuario Etnológico de Andalucía 1995-1997*. Junta de Andalucía, Sevilla. 325-330.

MORENO, I. (1999b) "La identidad cultural andaluza y los retos del siglo XXI." En J. Hurtado y E. Fernández (eds.) *Cultura Andaluza*. Ayuntamiento de Sevilla-Universidad de Sevilla, Sevilla. 141-151.

MORIN, E. (1998) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona.

MOSQUERA, E. (1994) "De la utilidad de la arquitectura para el patrimonio." En AA.VV. *Arquitectura y Patrimonio. Memoria del futuro. Una reflexión sobre la relación entre Patrimonio y Arquitectura*. Junta de Andalucía, Cádiz. 16-28.

MOSS, G. y otros (2000) *Libros de texto y aprendizaje en la escuela*. Díada, Sevilla.

OSSANNA, E.O., BARGELLINI, E.M. y LAURINO, E.S. (1987) *El material didáctico en la enseñanza de la Historia*. El Ateneo, Buenos Aires.

OSUNA, M. y otros (2001) "El museo que queremos." *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 34. 127-137.

PADRÓ, J. (1996) "La interpretación: un método dinámico para promover el uso social del Patrimonio Cultural y Natural." En AA.VV. *Difusión del Patrimonio Histórico*. Junta de Andalucía, Sevilla. 8-13.

PAGÈS, J. (1993) "Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales." *Infancia y aprendizaje*, 62-63. 121-151.

PAGÈS, J. (1994) "La Didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum y la formación del profesorado." *Signos, teoría y práctica de la educación*, 13. 38-51.

PAGÈS, J. (1996) "Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son? ¿cómo aprovecharlas?" *Investigación en la Escuela*, 28.103-114.

PAGÈS, J. (1997a) "Líneas de investigación en didácticas de las Ciencias Sociales." En P. Benejam y J. Pagès (coord.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. I.C.E. (Universidad de Barcelona)-Horsori, Barcelona. 209-226.

Universidad de Huelva 2009

PAGÈS, J. (1997b) "La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales." En AA.VV. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Díada, Sevilla. 49-86.

PAGÈS, J. (1997c) "La formación inicial de maestros y maestras de educación primaria: reflexiones sobre las luces y las sombras de los nuevos planes de estudio" *Investigación en la escuela*, 31. 89-98.

PAGÈS, J. (2000a) "El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigacioens sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS." En J. Pagés, J. Estepa y G. Travé (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación de profesores de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva, Huelva. 41-57.

PAGÈS, J. (2000b) "La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado." *Iber*, 24. 33-44.

PAGÈS, J. (2000c) "Un punto de vista sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales." *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 14. 3-21.

PAGÈS, J., ESTEPA, J. y TRAVÉ, G. (eds.) (2000) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva-AUPDCS, Huelva.

PALENZUELA, P., COBACHO, M.A. y GUZMÁN, M. (coord.) (2000) *Patrimonio Natural. Guía para la puesta en valor del patrimonio del medio rural*. Junta de Andalucía, Córdoba.

PALONSKY, S.B. (1993) "A knowledge base for social studies teachers." *The International Journal of Social Education*, 7 (3). 7-23.

PARCERISA, A. (1999) *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Graó, Barcelona

PARRA, J.M. (1997) "El libro de texto, recurso didáctico para el aprendizaje del conocimiento social." En L. Arranz (coord.) *Actas del 5º Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos*. Tomo II. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. 231-251.

PASTOR, F. y QUESADA, P. (1999) "Educación, Arqueología y museos." *Apuntes de Arqueología*, 7. 23-27.

PAZ, J.J. de y DOMÍNGUEZ, C. (1991) "Indumentaria y danza como parte del ritual festivo. Valor didáctico de la etnografía." *Borrador*, 6. 40-42.

PEARCE, S. (1998) "A role for History in initial teacher education." *Teaching History*, 90. 10-11.

PEART, B. (1986) "Interpretation in Informal Learning" *Journal of Interpretation*, 11 (1). 33-40.

PÉREZ, A. y GIMENO, J. (1992) "El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores." Investigación en la Escuela, 17. 51-73.

PÉREZ, C. y otros (1998) *Centros de ciencia. Espacios interactivos para el aprendizaje*. Universidad del País Vasco. Bilbao.

Universidad de Huelva 2009

PÉREZ-JUEZ, A. (1999) "El yacimiento como recurso didáctico: acondicionamiento, restauración, reconstrucción y otras ideas." *Apuntes de Arqueología*, 7. 19-22.

PIÑA, J., SANTIAGO, A. y SOBRINO, J. (1997) "La arqueología industrial: un mundo por descubrir." En M.L. Holgado y otros (coord.) *El patrimonio tecnológico de Andalucía*. Junta de Andalucía, Sevilla. 5-66.

PLUCKROSE, H. (1993) *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. M.E.C.-Morata, Madrid.

POL, E. (1995) "Aprendizaje y enseñanza del Arte: fundamentos y propuestas." *Signos*, 14. 68-83.

PORLÁN, R. (1993) *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Díada, Sevilla.

PORLÁN, R. (1994) "Las concepciones epistemológicas de los profesores: el caso de los estudiantes de magisterio." *Investigación en la escuela*, 22. 67-84.

PORLÁN, R. (1999) "Formulación de contenidos escolares." *Cuadernos de Pedagogía*, 276. 65-70.

PORLÁN, R. (2001) "La formación de profesores de secundaria: principios para una nueva formación inicial." En F.J. Perales y otros (eds.) *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*. Vol. I. Grupo Editorial Universitario, Granada. 201-207.

PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998) *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Díada, Sevilla.

PORLÁN, R. RIVERO, A. y MARTÍN, R. (1997) "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos." *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2), 155-171.

PORLÁN, R. y otros (1996) "Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos". *Investigación en la escuela*, 29, 23-38.

PORRO, J.M. (1995) "Patrimonio y cultura: dos términos en interacción." *Boletín informativo del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 12*. 27-31.

POWNALL, J., HUTSON, N. & STONE, P. (1991) "Science and historic environment." *Remnants. Journal of the English Heritage Education Service*, 15. 1-4.

POZO, J.I. (1985) *El niño y la Historia*. M.E.C. Madrid.

PRATS CUEVAS, J. (1996) "El estudio de la historia local como opción didáctica ¿destruir o explicar la historia?" *Iber*, 8. 93-105.

PRATS CUEVAS, J. (1997a) "La investigación en didáctica de las Ciencias Sociales (notas para un debate deseable)." En AA.VV. *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Díada, Sevilla. 9-25.

PRATS CUEVAS, J. (1997b) "El nuevo modelo curricular y la elección del libro de texto." En L. Arranz (coord.) *Actas del 5º Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos*. Tomo I. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. 71-85.

Universidad de Huelva 2009

PRATS CUEVAS, J. (2000a) "Recursos de historia en Internet." *Aula. Historia Social*, 6. 88-93.

PRATS CUEVAS, J. (2000b) "Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales." *Íber*, 24. 7-17.

PRATS CUEVAS, J. (2001) "Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales." En F.J. Perales y otros (eds.) *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI.* Vol. I. Grupo Editorial Universitario, Granada. 245-259.

PRATS CUEVAS, J. y HERNÁNDEZ, A. (1999) "Educación por la valoración y conservación del patrimonio." En AA.VV. *Por una ciudad comprometida con la educación.* Ajuntament de Barcelona, Barcelona. 108-124.

PRATS, LL. (1996) "Antropología y patrimonio." En J. Prat y A. Martínez (eds) *Ensayos de antropología cultural.* Ariel, Barcelona. 294-299.

PRATS, LL. (1997) *Antropología y patrimonio.* Ariel, Barcelona.

PRIETO, J. (1993) *Cultura, culturas y Constitución.* Cortes Generales-Centro de Estudios Constitucionales, Madrid.

QUEROL, M.A. y MARTÍNEZ, B. (1996) *La gestión del Patrimonio Arqueológico en España.* Alianza, Madrid.

QUINQUER, D. (1997) "Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos." En P. Benejam y J. Pagès (coord.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales en la Educación Secundaria.* ICE-Horsori, Barcelona. 97-121.

QUINTANA, J.M. (1980) *Sociología de la educación. La enseñanza como sistema social.* Editorial Hispano Europea, Barcelona.

RICHARDSON, V. (1996) "The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach." In J. Sikula (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education. A Project of the Association of Teacher Educators.* Macmillan, New York. 102-119.

RODRÍGUEZ BECERRA, S. (1997) "Patrimonio cultural, patrimonio antropológico y museos de antropología." *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 21. 42-52.

RODRÍGUEZ RATIA, F. (1993) "Orientaciones metodológicas." En A.L. García (dir.) *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria.* Algaida, Madrid. 71-93.

RODRÍGUEZ RATIA, F. (1997) "Del libro de texto al libro guía de unidades didácticas." En L. Arranz (coord.) *Actas del 5º Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos.* Tomo II. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. 253-259.

ROVIRA, C. (1998) "Conèixer la ciutat: arqueologia, patrimoni i pedagogia a Lleida". En F. X. Menéndez *Actes II Jornades d'Arqueologia i pegagogia.* Museu d'Arqueologia de Catalunya, Barcelona. 195- 203.

ROZADA, J.M. (1997) *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico).* Akal, Madrid.

Universidad de Huelva 2009

RUIZ, A. y RUIZ, R. (1999) *El Patrimonio Histórico como recurso didáctico.* Junta de Andalucía, Sevilla.

RUIZ ZAPATERO, G. (1998) "Fragmentos del pasado: la presentación de sitios arqueológicos y la función social de la arqueología". En P. González *Actes del II seminari. Arqueologia i ensenyament.* Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. 7-34.

RUIZ, M. (1992) *La Cultura Andaluza en la Educación Primaria.* Junta de Andalucía, Sevilla.

RÜSEN, J. (1997) "El libro de texto ideal. Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia." *Iber*, 12. 79-93

SADA, P.(1998) "Arqueologia, museus i escoles: experiènces, propostes i pespectives". En F. X. Menéndez *Actes II Jornades d´Arqueologia i pegagogia.* Museu d´Arqueologia de Catalunya, Barcelona. 97-107.

SAN MARTÍN, C. (1998) "El museo integral del territorio. Una propuesta para los museos locales y comarcales de Andalucía." *Revista de Museología*, 13. 43-52.

SAN MARTÍN, C. y otros (1992) *Aprender con el Museo.* Junta de Andalucía, Sevilla.

SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. y de la CALLE, M. (1997) "Materiales curriculares para el patrimonio cultural: MEC y Comunidades Autónomas". En L. Arranz (coord.) *Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos. Tomo II.* Universidad Complutense de Madrid, Madrid. 261-281.

SÁNCHEZ DE HORCAJO, J.J. y otros (1997) *Sociología del Arte. Los Museos madrileños y su público.* Libertarias/Prodhufi, Madrid.

SÁNCHEZ, P., BARREIRO, C. y MONCLÚS, A. (1992) "Sobre el D.C.B. de Ciencias Sociales, Geografía e Historia." En A. Monclús (coord.) *La enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales.* Editorial Complutense, Madrid. 133-143.

SANTACANA, J. (1995) "Los parques arqueológicos en Europa. Noticia de unos espacios didácticos desconocidos hasta ahora en España." *Iber*, 3. 100-112.

SANTACANA, J. (1997) "Una experiència didàctica de reconstrucció: el poblat ibèric de Calafell i els procediments de l'arqueologia." *Actes I Jornades d'Arqueologia i Pedagogia.* Museu d'Arqueologia de Catalunya, Barcelona. 123-130.

SANTACANA, J. (1998) "La ciudad ibérica de Calafell: un tratamiento didáctico de la arqueología." *Aula. Historia Social*, 2. 89-94.

SANTACANA, J. y HERNÀNDEZ, F.X. (1999) *Enseñanza de la arqueología y la prehistoria. Problemas y métodos.* Milenio, Lleida.

SANTOS, M.A. (1991) "¿Cómo evaluar los materiales?" *Cuadernos de Pedagogía*, 194. 29-31.

SANZ, M. y SOBRINO, J. (1998) *Patrimonio Industrial y Obra Pública como recurso didáctico. Los Puertos.* Junta de Andalucía, Sevilla.

SANZ, R. (1997) "Propuesta para el análisis de los libros de texto del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la ESO." En L. Arranz (coord.) *Actas del 5º Congreso*

Universidad de Huelva 2009

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

SCHÖN, D.A. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós, Barcelona.

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

SERÓ, J. y DEASIT, M. (1996) "La enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia." En V. García (dir) *Enseñanzas sociales en educación intermedia*. Rialp, Madrid. 81-179.

SERRA, R. (1995) "Les colònies industrials al Berguedà i les seves possibilitats didàctiques: El cas concret de la Colònia Vidal." *Balma*, 2. 65-72

SHAVER, J.P. (1993) "Epistemology and the Education of Social Science Teachers." En L. Montero y J.M. Vez (eds.) *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Vol. I. Tórculo, Santiago de Compostela. 297-310.

SHULMAN, L.S. (1986) "Those who understand: Knowledge Growth in Teaching." *Educational Researcher*, 15, 2. 4-14.

SHULMAN, L.S. & GROSSMAN, P.L. (1988) *Knowledge Growth in Teaching: a Final Report to the Spencer Foundation*. Standford University, Stanford. CA.

SIBONY, D. (1998) "Le patrimoine. Un lieu d'être autrement." J. Le Goff (prés.) *Patrimoine et passions identitaires*. Fayard, Paris. 33-41.

SLEKAR, T.D. (1998) "Epistemological Entanglements: Preservice Elementary School Teachers' Apprenticeship of Observation and the Teaching of History." *Theory & Research in Social Education*, 26, 4. 485-507.

SMITH, J.K. & HESHUSIUS, L. (1986) "Closing down the conversation: the end of quatitative-qualitative debate among educational inquires." *Educational Researcher*, 15 (1). 4-12.

SOBRINO, J. (1996) *Arquitectura Industrial en España, 1830-1990*. Cátedra. Madrid.

SOBRINO, J. (1997) "La fábrica de vidrio de La Trinidad." En M.L. Holgado y otros. (coords.) *Talleres de Patrimonio Andaluz. El patrimonio tecnológico de Andalucía*. Junta de Andalucía, Sevilla. 347-390

SOBRINO, J. (1999) "La arquitectura industrial: de sala de máquinas a caja de sorpresas." *Ábaco*, 19. 19-28.

SOCIAS, I. (1996) "El valor del arte y la renovación de la didáctica de las ciencias sociales." *Iber*, 8. 7-16.

SOLER, N., MAROTO, J. y ORTEGA, D. (1998) " El Disseny del Parc Arqueològic de les Coves del Reclau (Serinyà, Pla de l'estany)". En P. González *Actes del II seminari. Arqueologia i ensenyament*. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. 35-43.

SOUTO, X.M. (1999) "El proyecto Gea-Clío." *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, IV, 161. (http://www.ub.es/geocrit/b3w-161.htm).

Universidad de Huelva 2009

THORNTON, S.J. (1991) "Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies." In J.P. Shaver (ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. MacMillan, New York. 237-248.

TIELVE, N. (2000) "La ciudad y el arte. Los nuevos comportamientos artísticos ante el escenario urbano." *Ábaco*, 23. 112-118.

TILDEN, F. (1957) *Interpreting Our Heritage*. The University of North Carolina Press, Chapel Hill.

TRAVÉ, G. (2001) "Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales." En F.J. Pozuelos y G. Travé (eds.) *Entre pupitres. Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*. Universidad de Huelva, Huelva. 173-239.

TRAVÉ, G. y CUENCA, J.M. (1998) "Aportaciones de la Didáctica de la Historia a la formación inicial del profesorado. Metodología y actividades: en busca de Shaltish (al-Andalus)." En C. Armengol, M. Feixas y A. Pérez (coords.) *Actas de las I Jornadas Estatales de Experiencias Educativas*. Praxis, Barcelona. 109-110.

TREPAT, C. (1995) *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Graó, Barcelona.

TRICART, J. (1987) "Le milieu naturel terrestre, intégration systémique." *Geomorphologie Dynámique*, 36 (1). 3-16.

TRUEBA, B. (1997) "Modelos didácticos y materiales curriculares en educación infantil." *Investigación en la escuela*, 33. 35-46.

VALDIVIESO, M.T. (1996) "La propuesta de Cultura Andaluza en la legislación educativa." *Borrador*, 13. 54-56.

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

VAQUER, M. (1998) *Estado y cultura: la función cultural de los poderes públicos en la constitución española*. Centro de Estudios Ramón Areces-Universidad Carlos III, Madrid.

VARGAS, I. (1997) "La identidad cultural y el uso social del patrimonio histórico. El caso de Venezuela." *Boletín informativo del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 20*. 82-86.

VÁZQUEZ, B. (2000) *Resolución de problemas en Física y Química: una aproximación a la evaluación de los obstáculos en alumnos de Educación Secundaria*. Memoria de Investigación. Programa de Doctorado 1997/99. Inédito. Universidad de Huelva.

VERA, M.I. y PÉREZ, D. (2002) "Una aproximación al perfil inicial de los futuros profesores de Ciencias Sociales de Enseñanza Secundaria." En J. Estepa, M. de la Calle y M. Sánchez (eds) *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. ESLA, Madrid. 51-68.

Universidad de Huelva 2009

VILANOVA, M. (1998) "La Catedral de Barcelona: un patrimoni històric a l'abast del mon escolar". En F. X. Menéndez *Actes II Jornades d'Arqueologia i pegagogia.* Museu d'Arqueologia de Catalunya, Barcelona. 203-211.

VILLALVÍ, M.M. (1998) "Cercar la història dels nostres pobles a partir del patrimi arquitectónic". En En F. X. Menéndez *Actes II Jornades d'Arqueologia i pegagogia.* Museu d'Arqueologia de Catalunya, Barcelona. 259-264.

WALKER, J.C. & EVERS, C.W. (1988) "The epistemological unity of educational research." In J.P. Keeves (ed.) *Educational research, methodology and measurement: an international handbook.* Pergamon Press, Oxford.

WAMBA, A. (2001) *Modelos didácticos personales y obstáculos para el desarrollo profesional: estudios de caso con profesores de Ciencias Experimentales en Educación Secundaria.* Tesis doctoral inédita. Universidad de Huelva.

WAMBA, A. y JIMÉNEZ, R. (1996) "Un programa para una mejor comprensión de la ciencia: el Programa Maimónides." *Acento Andaluz. Revista de Educación*, 0. 33-36.

WASBURN, L.H. (1997) "Accounts Of Slavery: An Analysis of United States History Textbooks From 1900 to 1992." *Theory & Research in Social Education*, 25 (4). 470-491.

WOLFF, J. (1998) *La producción social del Arte.* Istmo, Madrid.

YÁÑEZ, A. y LAVÍN, A.C. (1999) "La legislación española en materia de Arqueología hasta 1912: análisis y evolución en su contexto." *Patrimonio Cultural y Derecho*, 3. 123-145.

YELL, M.M. (2000) "Uncovering Pompeii: examining evidence." *Social Education*, 65 (1). 60-67.

ZABALA, A. (1990) "Materiales curriculares". En T. Mauri y otros. *El currículum en el centro educativo.* I.C.E. Universidad de Barcelona/Horsori, Barcelona. 125-167.

ZABALA, A. (1992) "Los proyectos de investigación del medio. Los problemas reales como eje estructurador de los procesos de enseñanza/aprendizaje." *Aula de innovación educativa*, 8. 17-23.

ZABALZA, M.A. (1988) *Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica.* Narcea, Madrid.

ZEICHNER, K.M. y LISTON, D.P. (1999) "Enseñar a reflexionar a los futuros docentes." En A. Pérez, J. Barquín y J.F. Angulo (eds.) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica.* Akal, Madrid. 506-532.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

ANEXOS

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

ANEXO I

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

BASE DE DATOS BIBLIOGRÁFICA.

Departamento de Didáctica de las Ciencias.

(Experimentales, Sociales y Matemáticas).

AUTOR: _____

_____

ARTÍCULO: _____

_____

_____

LIBRO/REVISTA: _____

_____

AÑO ED.: _____ **EDITORIAL:** _____

PÁGINAS: _____ **LUGAR ED.:** _____

DEPÓSITO: _____ **ÁREA:** _____

ESPECIALIDAD: _____

P. CLAVE I: _____

P. CLAVE II: _____

NIVEL: _____

OBSERVACIONES: _____

_____

_____

_____

_____

PRESTAMO: _____ **RESUMEN:** _____

CONTEXTO: _____ **TEMA:** _____

Ficha de base de datos bibliográficos.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

ANEXO II

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

PLANTILLA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN DEL CURRICULUM OFICIAL.

DENOMINACIÓN: _____

_____

ADMINISTRACIÓN: _____

PUBLICACIÓN: _____

PÁGINAS:_____ FECHA:_____

Objetivos ☛ Contenidos ☛ Metodología ☛ Evaluación ☛ Recursos ☛

CATEGORÍA 1. Concepto y Tipología Patrimonial.

Concepto de Patrimonio.	*Tipología patrimonial.*
☛ Perspectiva fetichista. ☛ Perspectiva excepcionalista. ☛ Perspectiva monumentalista. ☛ Perspectiva estética. ☛ Perspectiva histórica (antigüedad). ☛ Perspectiva simbólico-identitaria.	☛ Patrimonio Natural. ☛ Patrimonio Histórico. ☛ Patrimonio Arqueológico. ☛ Patrimonio Documental. ☛ Patrimonio Artístico. ☛ Patrimonio Etnológico. ☛ Patrimonio Tecnológico. ☛ Patrimonio Cultural (Holístico/Integral).

CATEGORÍA 2. Enseñanza/aprendizaje del Patrimonio.

Integración en el curriculum educativo.	*Recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio.*	*Contenidos*
☛ Patrimonio sin interés educativo. ☛ Integración anecdótica. ☛ Fuente para el análisis sociohistórico-natural. ☛ Imbricación plena en los curricula.	☛ Clases magistrales. ☛ Charlas-coloquios. ☛ Materiales específicos. ☛ Visitas: ☛ Primarias. ☛ Secundarias. ☛ Experiencias-simulaciones. ☛ Unidades didácticas integradoras.	☛ Conceptuales. ☛ Procedimentales. ☛ Actitudinales. ☛ Integración .

CATEGORÍA 3. Metas de la enseñanza del Patrimonio.

Conservación del Patrimonio	*Finalidad E/A Patrimonio.*
☛ No es necesario actuar. ☛ Participación pasiva. ☛ Intervención activa.	☛ Finalidad cultural. ☛ Finalidad práctica. ☛ Finalidad crítica.

Comentario:

FECHA: _____ DEPÓSITO: _____

Plantilla para recogida de información relativa a la caracterización didáctica del patrimonio en el curriculum oficial. Elaboración propia.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

ANEXO III

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

PLANTILLA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN DE MATERIALES CURRICULARES.

AUTOR/S: _____

_____

TÍTULO: _____

_____

_____

INSTITUCIÓN/EDITORIAL: _____

PÁGINAS:_____ FECHA:_____ NIVEL EDUCATIVO: _____

Objetivos ☛ Contenidos ☛ Metodología ☛ Evaluación ☛ Recursos ☛

CATEGORÍA 1. Concepto y Tipología Patrimonial.

Concepto de Patrimonio.	*Tipología patrimonial.*
☛ Perspectiva fetichista. ☛ Perspectiva excepcionalista. ☛ Perspectiva monumentalista. ☛ Perspectiva estética. ☛ Perspectiva histórica (antigüedad). ☛ Perspectiva simbólico-identitaria.	☛ Patrimonio Natural. ☛ Patrimonio Histórico. ☛ Patrimonio Arqueológico. ☛ Patrimonio Documental. ☛ Patrimonio Artístico. ☛ Patrimonio Etnológico. ☛ Patrimonio Tecnológico. ☛ Patrimonio Cultural (Holístico/Integral).

CATEGORÍA 2. Enseñanza/aprendizaje del Patrimonio.

Integración en el curriculum educativo.	*Recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio.*	*Contenidos*
☛ Patrimonio sin interés educativo. ☛ Integración anecdótica. ☛ Fuente para el análisis sociohistórico-natural. ☛ Imbricación plena en los curricula.	☛ Clases magistrales. ☛ Charlas-coloquios. ☛ Materiales específicos. ☛ Visitas: ☛ Primarias. ☛ Secundarias. ☛ Experiencias-simulaciones. ☛ Unidades didácticas integradoras.	☛ Conceptuales. ☛ Procedimentales. ☛ Actitudinales. ☛ Integración .

CATEGORÍA 3. Metas de la enseñanza del Patrimonio.

Conservación del Patrimonio	*Finalidad E/A Patrimonio.*
☛ No es necesario actuar. ☛ Participación pasiva. ☛ Intervención activa.	☛ Finalidad cultural. ☛ Finalidad práctica. ☛ Finalidad crítica.

Comentario:

FECHA: _____ DEPÓSITO: _____

Plantilla para recogida de información relativa a la caracterización didáctica del patrimonio en materiales curriculares (I). Elaboración propia.

Universidad de Huelva 2009

Objetivos que se trabajan
Contenidos que se desarrollan
Propuesta metodológica
Características evaluativas

Plantilla para recogida de información relativa a la caracterización didáctica del patrimonio en materiales curriculares (II). Elaboración propia.

Universidad de Huelva 2009

ANEXO IV

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

ENCUESTA SOBRE CONCEPCIONES ACERCA DEL PATRIMONIO.

CURSO: TURNO: ESPECIALIDAD:

1. ¿Qué entiendes por Patrimonio?

2. Marca con una X los elementos que consideras que son patrimoniales:

a.	El Polo Industrial Onubense. ☜	a.	Los pinos del Parque Moret. ☜
b.	La playa de Punta Umbría. ☜	b.	Los Astilleros de Huelva. ☜
c.	El Parque Nacional de Doñana. ☜	c.	El Museo de Huelva. ☜
d.	Los molinos de trigo del río Tinto. ☜	d.	La Palmera de la Pza. Quintero Báez. ☜
e.	Los camaleones del litoral onubense. ☜	e.	La ciudad de Huelva. ☜
f.	Las minas romanas de Riotinto. ☜	f.	La estatua de Colón. ☜
g.	Las aves que anidan en la Gran Vía. ☜	g.	La calle Concepción. ☜
h.	El cementerio actual. ☜	h.	La iglesia de San Pedro. ☜

3. ¿Qué criterios has seguido para determinar lo que es o no patrimonial?

4. Crees que hay que diferenciar el Patrimonio Cultural del Patrimonio Natural. Justifícalo.

5. Qué procedimiento de integración del Patrimonio en la escuela te parece más eficaz:

a. A través de visitas a elementos patrimoniales (Museos, yacimientos arqueológicos, espacios naturales,...) ☜

b. Incluyéndolo como una fuente para el análisis y conocimiento de las Ciencias Sociales y Naturales. ☜

c. Como decoración o ilustración, mediante fotos, dibujos y diapositivas. ☜

d. Integrándolo en una unidad didáctica. ☜

e. Como un contenido transversal a diferentes áreas de conocimiento. ☜

f. Diseñando proyectos de aula y/o talleres relacionados con el Patrimonio. ☜

Universidad de Huelva 2009

6. Qué función crees que debe primar en:

a) Un Museo	• Investigación. • Gestión. • Conservación. • Difusión.	b) Un Espacio Natural.	• Investigación. • Gestión. • Conservación. • Difusión.

7. Qué utilidad del conocimiento patrimonial te parece más interesante:

a. Facilitar en conocimiento de nuestra Historia y la de otros países. ☜
b. Capacitar para el desenvolvimiento en el medio natural, social y cultural. ☜
c. Sensibilizar para la conservación de nuestros monumentos. ☜
d. Favorecer la comprensión de nuestra cultura y la de otras sociedades. ☜
e. Es una forma de encontrar trabajo, aprobando unas oposiciones para trabajar en un centro de conservación y difusión patrimonial. ☜
f. Ayuda para participar en concursos. ☜
g. Es una forma de conocer el desarrollo y evolución del medio socionatural. ☜

8. Cómo puede la población colaborar en la conservación del patrimonio.

9. Cómo crees que la sociedad valora el Patrimonio.

a. Demasiado. ☜
b. Mucho. ☜
c. Bastante. ☜
d. Poco. ☜
e. Nada. ☜

Universidad de Huelva 2009

ANEXO V

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

ENCUESTA SOBRE CONCEPCIONES ACERCA DEL PATRIMONIO.

Maestro: ___ (Espec.: _____) Humanidades: ___ C.A.P.: ___

1. ¿Qué entiendes por Patrimonio?

2. Indica cinco elementos de la provincia de Huelva que identificarías con Patrimonio.
   1._____
   2._____
   3._____
   4._____
   5._____

3. ¿Qué criterios has seguido para determinar lo que es patrimonial?

4. Consideras que hay que diferenciar el Patrimonio Cultural del Patrimonio Natural. Justificalo.

5. Qué función crees que debe primar en:

a) Un Museo	• Investigación. • Gestión. • Conservación. • Difusión.	b) Un Espacio Natural.	• Investigación. • Gestión. • Conservación. • Difusión.

6. ¿Crees que una exposición es un buen recurso para la enseñanza del Patrimonio? Justifica la respuesta.

7. ¿Cómo debería plantearse una exposición para que fuese eficaz en la transmisión de contenidos?

Universidad de Huelva 2009

8. Qué procedimientos de integración del Patrimonio en la enseñanza te parecen más eficaces. Jerarquiza la respuesta de 1 al 6 (1 poco eficaz, 6 muy eficaz).

a. A través de visitas a elementos patrimoniales de forma espontánea (Museos, yacimientos arqueológicos, espacios naturales,...) ☜

b. Incluyéndolo como una fuente para el análisis y conocimiento de las Ciencias Sociales y Naturales. ☜

c. Como decoración o ilustración, mediante fotos, dibujos y diapositivas. ☜

d. Integrándolo en una unidad didáctica. ☜

e. Como un contenido transversal a diferentes áreas de conocimiento. ☜

f. Diseñando proyectos de aula y/o talleres relacionados con el Patrimonio. ☜

9. Qué utilidad del conocimiento patrimonial te parece más interesante. Jerarquiza del 1 al 7 (1 poca interesante, 7 muy interesante).

a. Facilitar el conocimiento de nuestra Historia y la de otros países. ☜

b. Capacitar para el desenvolvimiento en el medio natural, social y cultural. ☜

c. Sensibilizar para la conservación de nuestros monumentos. ☜

d. Favorecer la comprensión de nuestra cultura y la de otras sociedades. ☜

e. Es una forma de encontrar trabajo, aprobando unas oposiciones para un centro de conservación y difusión patrimonial. ☜

f. Ayuda para participar en concursos. ☜

g. Es una forma de conocer el desarrollo y evolución del medio socionatural. ☜

10. Cómo puede la sociedad colaborar en la conservación del patrimonio. Pon ejemplos.

11. Cómo crees que la sociedad valora el Patrimonio.

a. Mucho. ☜

b. Suficiente. ☜

c. Poco. ☜

Universidad de Huelva 2009

ANEXO VI

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

ENCUESTA SOBRE CONCEPCIONES RESPECTO A LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO.

Titulación:_____ Especialidad:_____

Población de nacimiento:_____ Edad:_____ Sexo: M ☛ F ☛

1. Durante tu carrera universitaria, ¿has cursado alguna asignatura relacionada con el patrimonio cultural? Indica cuáles.

2. Durante tu enseñanza preuniversitaria, ¿qué contenidos patrimoniales estudiaste y qué estrategias y recursos empleaban los profesores para ello?

3. ¿Y durante la enseñanza universitaria?

4. Te parece interesante recibir formación sobre didáctica del patrimonio, ¿por qué?

5. Crees que en los currículos educativos se le concede la suficiente dedicación y el tratamiento adecuado a los referentes patrimoniales. ¿Por qué?

Universidad de Huelva 2009

6. ¿Qué entiendes por patrimonio cultural?

7. Indica cinco elementos de la provincia de Huelva que identificarías con patrimonio cultural.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

8. ¿Qué criterios has seguido para determinar lo que es patrimonial?

9. ¿Crees que existe relación entre patrimonio cultural y patrimonio natural? ¿Por qué?

10. Indica algunos contenidos sociales pueden trabajarse en la enseñanza a partir de elementos patrimoniales:

De carácter conceptual: _____
_____

De carácter procedimental: _____
_____

De carácter actitudinal: _____
_____

11. ¿Qué puede aportar el patrimonio para la mejora de la enseñanza de las Ciencias Sociales?

Universidad de Huelva 2009

12. ¿Cómo integrarías los contenidos patrimoniales en la programación del Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural para la Enseñanza Primaria? Puntúa cada uno de los siguientes items del 1 al 5.

	A través de visitas a elementos patrimoniales de forma espontánea (Museos, yacimientos arqueológicos, espacios naturales,...).
	Analizando un elemento patrimonial para extraer información sobre contenidos socionaturales.
	Como ilustración de otros contenidos sociales, mediante fotos, dibujos y diapositivas.
	A través de la integración en las programaciones docentes de los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales que aporta el patrimonio.
	No es necesaria la integración del patrimonio en los diseños educativos.
	Planificando el uso de los referentes patrimoniales en los objetivos y contenidos de las programaciones, así como en sus criterios evaluativos.
	Diseñando actividades de carácter complementario.
	Otros (especificar):

13. ¿Cuáles de las siguientes actividades te parecen más interesantes para la enseñanza del patrimonio? Puntúa cada una de ellas del 1 al 5.

	Una charla por parte de un especialista.
	La explicación del profesor.
	Visita a un museo o centro de interpretación del patrimonio.
	El análisis y comentario de diapositivas.
	Realización de juegos de simulación y de toma de decisiones relacionados con los problemas patrimoniales.
	Visita a un yacimiento arqueológico.
	Diseñando un taller de trabajo donde se experimente con procedimientos de carácter patrimonial.
	Visualización de un vídeo didáctico
	Otros (especificar):

14. ¿Cómo organizarías las actividades anteriormente indicadas?
Puntúa cada una de ellas del 1 al 5.

	Cómo eje entorno al cual se diseñan unidades didácticas para el trabajo en el aula.
	Como complemento a las explicaciones y a las actividades propuestas en los libros de texto.
	Como actividades esporádicas.
	Otros (especificar):

Universidad de Huelva 2009

15. ¿Para qué te parece interesante enseñar contenidos patrimoniales?
Puntúa cada respuesta del 1 al 5.

	Para facilitar el conocimiento de nuestra Historia y la de otros países.
	Para capacitarnos en el desenvolvimiento dentro del medio natural, social y cultural.
	Como sensibilización para la conservación de nuestros monumentos.
	Para favorecer el conocimiento y comprensión de nuestra cultura e Historia y la de otras sociedades.
	Es una forma de encontrar trabajo en un centro de conservación y difusión patrimonial.
	Facilitar el conocimiento del desarrollo y evolución del medio socionatural.
	Como elemento básico para capacitar a los ciudadanos en la interpretación e intervención en los conflictos sociales actuales.
	Como instrumento relevante dentro de la "cultura del ocio".
	Para interpretar y racionalizar las inquietudes nacionalistas y autonomistas de las comunidades.
	Para conocer, interpretar, comprender y respetar los rasgos culturales que identifican y simbolizan a las diferentes sociedades.
	Otros (especificar):

16. ¿Por qué crees que es necesario actuar para conservar nuestro patrimonio? Explica algún ejemplo en el que podrías colaborar en la mejora del patrimonio.

17. La conservación del patrimonio es una obligación de:
(marca las que creas oportunas)

- Las instituciones públicas exclusivamente.
- Las instituciones privadas exclusivamente.
- Los ciudadanos.
- Las instituciones públicas y privadas.
- Los ciudadanos y las instituciones públicas.

18. Indica cinco elementos del patrimonio universal que consideres como imprescindibles para protegerlos ante la eventualidad de un desastre natural o humano y explica muy brevemente porqué.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Universidad de Huelva 2009

ANEXO VII

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

PLANTILLA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN DE CONCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN INICIAL.

GRUPO: _____ TURNO: M ☛ T ☛

TITULACIÓN: _____

ESPECIALIDAD: _____

POBLACIÓN: _____

EDAD: _____ SEXO: M ☛ F ☛

CATEGORÍA 1. Concepto y Tipología Patrimonial.

Concepto de Patrimonio.	*Tipología patrimonial.*
☛ Perspectiva fetichista. ☛ Perspectiva excepcionalista. ☛ Perspectiva monumentalista. ☛ Perspectiva estética. ☛ Perspectiva histórica (antigüedad). ☛ Perspectiva simbólico-identitaria.	☛ Patrimonio Natural. ☛ Patrimonio Histórico. ☛ Patrimonio Arqueológico. ☛ Patrimonio Documental. ☛ Patrimonio Artístico. ☛ Patrimonio Etnológico. ☛ Patrimonio Tecnológico. ☛ Patrimonio Cultural (Holístico/Integral).

CATEGORÍA 2. Enseñanza/aprendizaje del Patrimonio.

Integración en el curriculum educativo.	*Recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio.*	*Contenidos*
☛ Patrimonio sin interés educativo. ☛ Integración anecdótica. ☛ Fuente para el análisis sociohistórico-natural. ☛ Imbricación plena en los curricula.	☛ Clases magistrales. ☛ Charlas-coloquios. ☛ Materiales específicos. ☛ Visitas: ☛ Primarias. ☛ Secundarias. ☛ Experiencias-simulaciones. ☛ Unidades didácticas integradoras.	☛ Conceptuales. ☛ Procedimentales. ☛ Actitudinales. ☛ Integración .

CATEGORÍA 3. Metas en la enseñanza del Patrimonio.

Conservación del Patrimonio	*Finalidad E/A Patrimonio.*
☛ No es necesario actuar. ☛ Participación pasiva. ☛ Intervención activa.	☛ Finalidad cultural. ☛ Finalidad práctica. ☛ Finalidad crítica.

Comentario:

FECHA:

Plantilla para recogida de información obtenida a través de los cuestionarios aplicados a los docentes en formación inicial.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

ANEXO VIII

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UNIVERSIDAD DE HUELVA. PLAN DE ESTUDIOS (Troncales y Obligatorias).			
Primer curso			
Asignaturas	Créditos	Asignaturas	Créditos
Educación Artística y su Didáctica	10	Sistemas biológicos	4'5
Organización del Centro Escolar	4'5	Didáctica General	8
Psicología de la Educación y del desarrollo en edad escolar	8	Teorías e instituciones contemporáneas de la educación	4'5
Sociología de la Educación	4'5	Lengua y Literatura Española	8
Matemáticas Básicas	4'5		
Segundo curso			
Asignaturas	Créditos	Asignaturas	Créditos
Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica	12	Orientación Escolar	4'5
Ciencias Sociales y su Didáctica	12	Literatura Española	4'5
Idioma extranjero y su Didáctica	4'5	Practicas I	16
Educación Física y su Didáctica	4'5		
Tercer curso			
Asignaturas	Créditos	Asignaturas	Créditos
Didáctica de la Lengua y la Literatura	6	Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial	8
Problemas Sociales de la actualidad	6	Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación	4'5
Matemáticas y su Didáctica	12	Prácticas II	12

Plan de estudios de la muestra de maestros en formación inicial.
(*) Programas revisados.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

ANEXO IX

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

LICENCIADO EN HISTORIA. UNIVERSIDAD DE HUELVA. PLAN DE ESTUDIOS			
Asignaturas troncales y obligatorias.			
Primer curso			
Asignaturas	Créditos	Asignaturas	Créditos
Prehistoria Universal*	12	Historia Moderna Universal*	9
Historia Antigua Universal*	9	Historia Contempor. Universal*	9
Historia Medieval Universal	9	Introducción a la Arqueología*	4'5
Segundo curso			
Asignaturas	Créditos	Asignaturas	Créditos
Historia Antigua de España*	9	Prehistoria de España*	9
Historia Medieval de España	9		
Tercer curso			
Asignaturas	Créditos	Asignaturas	Créditos
Historia Moderna de España*	9	Historia Contempor. de España*	9
Cuarto curso			
Asignaturas	Créditos	Asignaturas	Créditos
Arqueología*	9	España Actual*	6
Historia de América*	9	Paleografía y Diplomática, Epigrafía y Numismática*	4'5
El Mundo Actual	6		
Quinto curso			
Asignaturas	Créditos	Asignaturas	Créditos
Métodos y técnicas de investigación histórica (Edad Moderna)	4'5	Métodos y técnicas de investigación histórica (Edad Contemporánea)	4'5
Tendencias historiográficas actuales (Historia Moderna)	4'5	Tendencias historiográficas actuales (Historia Contemporánea)	4'5
Cultura y Civilización en América*	4'5		
Asignaturas optativas.			
Asignaturas	**Créditos**	**Asignaturas**	**Créditos**
Arqueología Protohistórica del Mundo Mediterráneo*	4'5	Historia e Instituciones del Próximo Oriente Antiguo*	4'5
Las Colonizaciones Orientales en el Mediterráneo	4'5	Arqueología Protohistórica de la Península Ibérica*	4'5
Documentos para la Historia de Grecia y Roma*	4'5	Introduc. a los desarrollos teóricos, metodológicos y técnicos para el análisis y explicación de las sociedades prehistóricas*	9
Historia del Libro*	6		
Antropología e Historia	6		
Cultura y Religiosidad en la Edad Moderna	9	Descubrimiento y colonización de América*	9
Introducción a la Historia del Arte*	6	Civilización Medieval	9
Geografía de la Península Ibérica*	6	Arqueología Medieval y Moderna*	4'5
Historia e Instituciones de la Antigua Roma I	4'5	Historia e Instituciones de la Antigua Roma II*	4'5
Historia e Instituciones de la Antigua Grecia*	4'5	Bizancio, Islam y Extremo Oriente en la Edad Media*	9
Historia del Documento*	4'5	Metodología Arqueológica*	9
Fuentes y historiograf. medieval*	9	Historia de la Escritura Latina*	9

Materias de relacionadas con el patrimonio dentro del plan de estudios de la titulación de Historia. Universidad de Huelva. (*) programas revisados

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

ANEXO X

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

	VARIABLES		CP	TP	INTEDUC	RECYESTR	CONTENID	CONSERV	FINALID
Rho de Spearman	Concepto de patrimonio (CP)	Coeficiente de correlación	1,000	**,261****	,153	,030	,008	,034	**,179***
		Sig. (unilateral)	,	,003	,058	,379	,469	,364	,033
		N	107	107	107	107	104	107	107
	Tipología patrimonial (TP)	Coeficiente de correlación	**,261****	1,000	,143	,056	-,025	,041	**,161***
		Sig. (unilateral)	,003	,	,071	,284	,399	,338	,049
		N	107	107	107	107	104	107	107
	Integración educativa (Inteduc)	Coeficiente de correlación	,153	,143	1,000	**,226****	,092	-,090	,136
		Sig. (unilateral)	,058	,071	,	,010	,176	,177	,081
		N	107	107	107	107	104	107	107
	Recursos y estrategias (Recyestr)	Coeficiente de correlación	,030	,056	**,226****	1,000	-,004	-,155	,133
		Sig. (unilateral)	,379	,284	,010	,	,484	,056	,087
		N	107	107	107	107	104	107	107
	Contenidos patrimoniales (contenid)	Coeficiente de correlación	,008	-,025	,092	-,004	1,000	,025	**,262****
		Sig. (unilateral)	,469	,399	,176	,484	,	,402	,004
		N	104	104	104	104	104	104	104
	Conservación del patrimonio (Conserv)	Coeficiente de correlación	,034	,041	-,090	-,155	,025	1,000	,011
		Sig. (unilateral)	,364	,338	,177	,056	,402	,	,453
		N	107	107	107	107	104	107	107
	Finalidades Enseñ. patrimonio (Finalid)	Coeficiente de correlación	**,179***	**,161***	,136	,133	**,262****	,011	1,000
		Sig. (unilateral)	,033	,049	,081	,087	,004	,453	,
		N	107	107	107	107	104	107	107

Correlaciones.

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral)

Universidad de Huelva 2009

	VARIABLES	CP	TP	INTEDUC	RECYESTR	CONTENID	CONSERV	FINALID
Correlación	Concepto de patrimonio (CP)	1,000	,260	,153	,029	-,008	,067	,167
	Tipología patrimonial (TP)	,260	1,000	,197	,039	-,036	,087	,162
	Integración educativa (Inteduc)	,153	,197	1,000	,248	,055	-,074	,145
	Recursos y estrategias (Recyestr)	,029	,039	,248	1,000	-,022	-,159	,150
	Contenidos patrimoniales (contenid)	-,008	-,036	,055	-,022	1,000	,050	,243
	Conservación del patrimonio (Conserv)	,067	,087	-,074	-,159	,050	1,000	-,026
	Finalidades Enseñ. patrimonio (Finalid)	,167	,162	,145	,150	,243	-,026	1,000
Sig. (unilateral)	Concepto de patrimonio (CP)		,004	,061	,386	,469	,251	,045
	Tipología patrimonial (TP)	,004		,023	,348	,360	,190	,051
	Integración educativa (Inteduc)	,061	,023		,006	,291	,227	,070
	Recursos y estrategias (Recyestr)	**,386**	**,348**	,006		,411	,054	,065
	Contenidos patrimoniales (contenid)	**,469**	**,360**	**,291**	**,411**		,306	,006
	Conservación del patrimonio (Conserv)	**,251**	,190	,227	,054	**,306**		,396
	Finalidades Enseñ. patrimonio (Finalid)	,045	,051	,070	,065	,006	**,396**	

Matriz de correlaciones.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		,567
Pruebe de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	37,351
	Gl	21
	Sig.	,015

KMO y prueba de Bartlett.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva

Reunido el Tribunal integrado por los abajo firmantes en el día de la fecha, para Juzgar la Tesis Doctoral de D. / Dª. JOSE MARIA CUENCA LÓPEZ

Titulada EL PATRIMONIO EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. ANÁLISIS DE CONCEPCIONES, DIFICULTADES . . . .

acordó otorgarle la calificación de SOBRESALIENTE CUM LAUDE POR UNANIMIDAD

Huelva, 11 de JULIO de 2002

El Vocal — Fdo. Joaquín Prats

El Vocal

El Vocal — F. XAVIER HERNANDEZ

El Presidente — M. Luzuriaga

El Secretario — Rosa M. Cid

El Doctorando

UNIVERSIDAD DE HUELVA
DEPARTAMENTO DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES (MATEMÁTICAS)
02 ABR. 2002
ENTRADA N.º 671/2

Universidad de Huelva 2009

UNIVERSIDAD DE HUELVA
BIBLIOTECA
0000210301

Universidad de Huelva 2009