

El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula

Jesús Estepa

La utilización del patrimonio cultural en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales no es algo nuevo, sin embargo, su tratamiento en el currículum y en la práctica de la enseñanza se ha llevado a cabo de forma anecdótica y episódica, desde una perspectiva marcadamente disciplinar y con un planteamiento conceptual escasamente integral y sistémico. En este artículo se analizan algunos de los obstáculos de tipo conceptual, ideológico y metodológico que pueden impedir su desarrollo y experimentación en el aula y se presenta una propuesta de didáctica del patrimonio que intenta superar estas limitaciones.

Palabras clave: Ciencias sociales, Cultura, Enseñanza, Educación, Ciencias de la educación, Patrimonio

Patrimony in the teaching of the social sciences: obstacles and proposals for its treatment in the classroom

The use of cultural patrimony in the teaching-learning process of the social sciences is not new, however, its treatment in the curriculum and in the practice of teaching has been frequently carried out in an anecdotal and episodic way, from a perspective that is markedly disciplinary and with a conceptual theory that was scarcely integrated or systematic. In this article we analyse some of the obstacles of a conceptual, ideological and methodological type that may impede its treatment in the classroom and we present a teaching proposal of patrimony that tries to overcome these limitations.

En una reciente tesis doctoral sobre la producción del conocimiento escolar en la clase de historia en la educación secundaria (Merchán, 2001) se ponen de manifiesto, entre otras interesantes cuestiones, las 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 las prácticas de aula se hace para conseguir tales objetivos. De tal trabajo de investigación extraemos en referencia a este asunto el dato de que un 52% del profesorado encuestado manifiesta 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.º de ESO entrevistados manifiestan que en efecto la clase de historia les ha servido para comprender el presente y, del análisis de las prácticas de aula, se desprende que ni en las clases de historia suele llegarse al presente, ni este se suele utilizar como fuente para la selección de los contenidos a trabajar en el aula. Algo muy similar creemos que ocurre con la enseñanza del patrimonio: la mayor parte del profesorado ve la conveniencia y utilidad de su inserción en el currículum y en la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales, pero son todavía muy escasas las experiencias didácticas que abordan el estudio del patrimonio de una forma sistemática y tampoco los alumnos suelen conocer los elementos patrimoniales ni implicarse en su defensa y conservación. En este trabajo vamos a intentar concretar una propuesta didáctica sobre el patrimonio a partir del análisis de algunas de las dificultades y limitaciones que pueden impedir su tratamiento innovador en el medio educativo, en el que es muy necesario una renovación de la enseñanza de la geografía, historia y otras ciencias sociales, que no son en general disciplinas escolares atractivas para los alumnos, ni facilitadoras de una formación que les permita comprender la realidad social y participar en ella con una actitud crítica, solidaria y respetuosa con el medio ambiente así como con otras culturas y formas de vida pasadas y presentes.

Obstáculos para una didáctica del patrimonio

En los trabajos que hemos realizado y estamos realizando observamos una serie de problemas para el tratamiento del patrimonio en el aula, obstáculos de carácter epistemológico, ideológico y metodológico, que a continuación analizamos brevemente.

En los materiales didácticos, e incluso en la bibliografía especializada, en los diseños museográficos y en los planteamientos museológicos, en las concepciones de muchos gestores del patrimonio y, en el propio profesorado y alumnado, hemos detectado una visión restrictiva del concepto de patrimonio que lo asimila casi exclusivamente a los elementos monumentales, no valorándose o considerándose de segundo orden el patrimonio etnológico y tecnológico, e, igualmente, que lo analiza e interpreta con un marcado sesgo disciplinar, dificultando una visión integral del mismo. Sin embargo, ya la UNESCO en su propuesta de definición de patrimonio ampliaba el concepto cuando lo definía como "el legado que recibimos del pasado, lo que vivimos en el presente y lo que transmitimos a las generaciones futuras" (véase Prats y Hernández, 1999). En las últimas décadas, con las aportaciones de nuevas disciplinas como la arqueología industrial y la reciente legislación patrimonial tanto internacional como de nuestro Estado (1) y Comunidad Autónoma (2), se ha ido asumiendo esta ampliación del concepto. de modo que no sólo los grandes monumentos o tesoros forman parte del patrimonio

histórico, sino también los pequeños edificios, el paisaje urbano, las máquinas, muebles y otros enseres, las iglesias, los castillos, los documentos de los archivos, los libros de las bibliotecas, los yacimientos arqueológicos, las viejas costumbres y leyendas de nuestros antepasados más lejanos o cercanos y las artesanías que elaboraban con sus manos. Además, empieza a desarrollarse una corriente de pensamiento e investigación con una concepción más plural y abierta del patrimonio que define como elementos patrimoniales los 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). Esta nueva perspectiva, integral y holística, al no hacer distinciones entre patrimonio cultural y natural, permite el desarrollo de procesos de colaboración docente e investigadora entre la didáctica de las ciencias sociales y la didáctica de las ciencias experimentales por lo que, en coherencia con esta perspectiva conceptual, en nuestro propio grupo de investigación ya hemos realizado algunos trabajos sobre esta temática entre ambas áreas.

Esta nueva perspectiva conceptual sobre el patrimonio va extendiéndose entre especialistas, didactas y profesores, de modo que tal visión restrictiva en un futuro no muy lejano dejará de ser un obstáculo para su tratamiento integral en el aula. No obstante, al ampliarse el concepto, también aumentan el número de objetos patrimoniales y su diversidad, lo que dificulta su conocimiento por el profesor y, por ende, su tratamiento didáctico. Además este conjunto de elementos patrimoniales está en constante renovación por los mitos e iconos contemporáneos. Todo ello también redundará en el aumento de la complejidad del patrimonio, que integra con esta nueva perspectiva objetos materiales e inmateriales y presenta un carácter cada vez más fragmentario y disperso. Si en los museos y colecciones el patrimonio está unido, suele ser recogiendo piezas que pueden proceder de diversos puntos y que, en todo caso, están fuera de su contexto, por lo que se dificulta su interpretación y, por tanto, su tratamiento didáctico. También contribuye a esta descontextualización el cambio de uso que muchos de estos elementos patrimoniales han sufrido, perdiendo el significado de la función para la que fueron creados.

Tampoco podemos obviar que, a pesar de esta novedosa concepción holística, existen problemas específicos para cada sector del patrimonio. Así, el patrimonio tecnológico suele ser rechazado por el público y el alumnado porque no es "antiguo ni bonito", aunque el objetivo de su conservación no es que sea contemplado como una obra maestra, sino que ayude a comprender mejor una parte de la historia social y económica de una época y un país (Fernández, 1999). En cuanto al patrimonio etnológico, no suele ser reconocido por los usuarios como un bien patrimonial, lo que resulta más grave en el caso de actividades económicas y prácticas artesanales desaparecidas por la revolución tecnológica. En lo referente al patrimonio arquitectónico, señala Hernández Martínez (1998) que, por un lado, la ciudad del siglo XX se ha superpuesto a la ciudad histórica dificultando la percepción de la trama urbana y, por otro, resulta difícil hacer valorar a los alumnos la importancia global de la ciudad, ya que generalmente se sienten atraídos por un edificio singular. En el caso del patrimonio arqueológico el mayor problema es la descontextualización, ya que las piezas suelen mostrarse en los museos, fuera de su lugar de origen. Sin embargo, existen experiencias, que aunque no sólo se han diseñado pensando en alumnos, sino en la población en general, cumplen un papel importante en la educación. Es el caso del acondicionamiento didáctico de diversos yacimientos arqueológicos o museos, que mediante diseños escenográficos y un tratamiento integral permiten una comprensión sistémica y compleja de las sociedades a todo tipo de público.

En lo que respecta al acondicionamiento didáctico de los yacimientos, es muy interesante la tipología que establece Pérez-Juez (1999). En ella distingue como forma más simple la *consolidación de estructuras* y el *vallado del área*. Es lo que más comúnmente se ha venido haciendo, y lo que tiene menos aprovechamiento didáctico. Un segundo tipo sería la *restauración de los edificios y restos mejor conservados y más representativos*. Una intervención más radical es la *construcción del yacimiento*, este es el caso del yacimiento ibérico de Calafell en Tarragona (Santacana, 1997), donde se ha reconstruido el poblado y en donde se imparten talleres de tejido, construcción de adobe, etc. El acceso directo a las mismas actividades de hace dos mil años, difícilmente explicables y comprensibles desde un punto de vista teórico, facilitan ese acercamiento al mundo antiguo. También son interesantes en esta línea, las experiencias de *talleres de arqueología* o la llamada *arqueología experimental*, entre las que destacamos el Arqueódromo de Borgoña en Francia, o el que se ha montado por el patronato Flor de Maig de la Diputación de Barcelona mediante un convenio con la Universidad Autónoma de Barcelona, en ambos ejemplos se profundiza en los métodos de excavación arqueológica a partir de la simulación de una excavación. Si la reproducción de un yacimiento arqueológico se hace duplicando exactamente el yacimiento original, estamos ante una *réplica*, es el caso de Lascaux II en Dordoña o Altamira en Santillana del Mar. Finalmente, un paso más en la búsqueda de métodos didácticos para yacimientos arqueológicos son los *parques de historia viviente* o recreaciones de historia: Williamsburg (Virginia), recreación de la vida en los nacientes Estados Unidos; Plimoth Plantation (Massachusetts), recreación de los lugares de reunión, viviendas y caracterización de personajes del Mayflower (Hernández, Pibernat y Santacana, 1998).

También existen museos que se han diseñado desde una perspectiva holística y atendiendo a las necesidades del público en vez de a las de las disciplinas científicas de referencia. Con este planteamiento didáctico, no se trata tanto de mostrar y explicar la pieza en sí, sino el significado cultural del conjunto de elementos patrimoniales que se exponen. Un ejemplo interesante sería el Museo de Historia de Cataluña (Hernández, 1998).

Por otra parte, en relación con el concepto de patrimonio, su definición, criterios y tipología, debe profundizarse en la reflexión antropológica, sociológica y política, ya que para que un elemento pueda ser considerado como patrimonial debe ser legitimado socialmente. En este sentido, las razones implícitas que sirven para seleccionar un determinado repertorio patrimonial están dominadas, casi siempre, por la función de legitimar simbólicamente los discursos de identidad. La actuación sobre el patrimonio no es, pues, aséptica ni algo en manos de expertos y técnicos, pese a la gran importancia de estos, sino parte de una política que pretende expresar los rasgos identitarios de acuerdo con una determinada visión de la realidad (Prats y Hernández, 1999). Es esta cuestión de la identidad una problemática muy sometida al debate y la controversia, por su fuerte carga ideológica, como pudo apreciarse en gran parte de los trabajos presentados al XII

Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales (Estepa, Frieria y Piñeiro, 2001), por lo que es conveniente ser críticos con ciertas revitalizaciones desde la esfera política de algunas de sus manifestaciones que estimamos manipuladora, por potenciar discursos de identidad basados en una valoración excesiva de lo propio y diferente. Estas manipulaciones ideológicas, son las que pueden convertirse en un obstáculo para la didáctica del patrimonio si no se desvelan a través de actividades de enseñanza-aprendizaje que estimulen en el alumnado una actitud crítica y reflexiva (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998).

Otro problema para el tratamiento del patrimonio en el aula es la pervivencia de su consideración elitista, limitada a intelectuales, eruditos e investigadores, que se dedican a su estudio, conservación, protección y valoración. Hasta hace poco más de una década, la mayor parte de la sociedad se ha visto excluida de la participación directa en nuestro patrimonio. Sólo se permitía la visita a museos, apoyada por carteles y folletos que carecían de un planteamiento didáctico, y la visita a yacimientos quedaba normalmente restringida a los especialistas mientras duraran los estudios. Esta concepción ha ido cambiando tanto por los motivos disciplinares y legislativos antes indicados, como por la extensión de la llamada civilización del ocio, en la que el turismo cultural está adquiriendo una importancia creciente proporcionando una rentabilidad económica directa o indirecta. El bien patrimonial, por tanto, se inscribe en un circuito de consumo, cuyo éxito se basa en conseguir el máximo número posible de visitantes. La expansión de este turismo ha ocasionado que el conocimiento y disfrute del patrimonio se haya ampliado a otros sectores de la población, lo que ha supuesto una nueva orientación tanto en la investigación sobre el propio patrimonio como de las estrategias para su conservación, difusión y tratamiento didáctico, si bien existe el peligro de que esta nueva orientación refuerce imágenes tóxicas y estereotipadas del patrimonio, si únicamente se rige por criterios de pura rentabilidad económica.

A estas limitaciones y dificultades, habría que añadir la valoración del patrimonio como un lastre para el desarrollo económico, bien porque su conservación pueda aparecer como un obstáculo para la modernización urbanística o pueda impedir la ejecución de algún gran proyecto de ingeniería o comunicaciones (pantano, autovía, aeropuerto). Sin duda esta concepción del patrimonio ha estado muy presente en los políticos y gestores, así como entre los empresarios de la construcción y un importante sector de la población, por lo que puede estar arraigada también entre el alumnado. Es, pues, una concepción simplista sobre las interacciones no lineales entre patrimonio-economía-sociedad, que debe hacerse evolucionar hacia visiones más complejas y multicausales para una correcta interpretación.

Otro obstáculo se refiere al patrimonio documental y al archivo como institución que lo custodia, ya que, en general, son muy escasas las alusiones a este tipo de patrimonio, su conservación, difusión y utilización didáctica, cuando en definitiva es el que posibilita en gran manera la reconstrucción de nuestro pasado (3). El patrimonio documental como fuente de nuestra memoria histórica no permite una lectura fácil para el ciudadano medio y el escolar, además no goza del atractivo estético o ambiental de otros elementos patrimoniales, sin embargo, la riqueza y valoración de este patrimonio no debe ser ignorada. Cuando los archivos se plantean labores no sólo de conservación y ordenación, sino también de difusión, y el profesorado tiene formación e información en relación con el patrimonio documental, se han podido llevar a cabo experiencias didácticas que han facilitado en el alumnado aprendizajes de tipo conceptual, procedimental y actitudinal en relación con el mismo muy enriquecedoras (véase Estepa, Rey de las Peñas y Villalobos, 1993; Ponce, 1998). En todo caso, se trata de experiencias puntuales y casi anecdóticas que no permiten sacar al patrimonio documental de su condición marginal y limitada al estudio de investigadores e intelectuales, y asimismo adolece especialmente de estrategias para su tratamiento didáctico.

Hay otro obstáculo de carácter metodológico que no podemos obviar para un tratamiento didáctico del patrimonio, las salidas fuera del aula. Para analizar e interpretar el significado de muchos de los elementos patrimoniales es necesario el contacto directo, la visita al lugar y, aunque desde una perspectiva didáctica no cabe duda que este es un recurso que puede contribuir a romper con la rutina y monotonía escolar, también es cierto que cualquier salida escolar supone un esfuerzo adicional del profesorado para su organización y planificación curricular, así como una mayor responsabilidad laboral por el propio cuidado del alumno e incluso una ruptura coyuntural de la organización escolar del centro, todo ello va a limitar en muchas ocasiones el número de estas salidas así como el tratamiento didáctico del patrimonio para evitarlas.

En relación con este último aspecto, otra limitación es la propia formación del profesorado, tanto inicial como permanente. No hay ninguna atención a la didáctica del patrimonio ni a la formación de competencias profesionales en relación con su enseñanza. En las distintas especialidades de la titulación de maestro no suele existir ninguna asignatura específica, y en el CAP, todavía la única vía de formación inicial del profesorado de secundaria existente en Andalucía, tampoco. En cuanto a la formación permanente, cuando se imparte algún curso sobre esta temática, suele hacerse no desde una perspectiva integradora de todos los elementos patrimoniales, sino por un especialista en algunas de las disciplinas que investigan sobre las distintas modalidades patrimoniales.

Para terminar con estas consideraciones sobre los obstáculos para el desarrollo de una didáctica del patrimonio, es necesario llamar la atención en cuanto a la escasa investigación publicada sobre el tratamiento didáctico del patrimonio en el aula. Esta investigación debería centrarse en los tres elementos básicos que intervienen en el proceso educativo: el profesor, los contenidos de su formación inicial y permanente, sus concepciones sobre el patrimonio y sus prácticas de enseñanza en relación con el mismo, en suma, su conocimiento profesional sobre lo que debe saber y saber hacer en relación con la enseñanza del patrimonio; el currículum oficial, que orienta sobre la valoración y el enfoque que debe darse al patrimonio en el ámbito educativo, así como los materiales curriculares y libros de texto, que conforman en gran parte las prácticas del profesorado al ser utilizados como instrumentos básicos en el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje; finalmente, un tercer núcleo de investigación debe ser el alumno, y en especial sus concepciones y percepciones, ya que los niños, los jóvenes, e incluso los adultos, no ven en los elementos patrimoniales lo que el especialista o el profesor ve. Lo que los alumnos ven en la realidad depende de sus experiencias previas, del tipo de

conceptos que han adquirido. De este modo, por ejemplo, la percepción del espacio arqueológico presenta las dificultades propias de la percepción espacial y las añadidas de la contextualización de las ruinas. Por ello, para tener un conocimiento del pasado, ha de ser posible tener imágenes de la vida real y concreta de ese pasado. En ese sentido la didáctica del patrimonio debe investigar el diseño de imágenes fidedignas, impresionistas, de fuerza, comprensibles, que den pistas para conocer y que dejen intuir, es lo que se ha denominado imágenes y paisajes virtuales (Hernández, 2000).

Hacia una didáctica del patrimonio cultural

Estos obstáculos y limitaciones, deben ser tenidos en cuenta tanto en la formación del profesorado como en la formulación de propuestas didácticas acerca del patrimonio, sin embargo no creemos que impidan su tratamiento en el aula. En este sentido, esbozamos a continuación una propuesta didáctica que estamos desarrollando e investigando para intentar superar algunos de estos obstáculos.

Desde nuestra perspectiva, la didáctica del patrimonio no tiene como finalidad directa el conocimiento de los elementos patrimoniales, ni el patrimonio debe ser un nuevo contenido a añadir a la asignatura de conocimiento del medio de educación primaria o de ciencias sociales, geografía e historia de la ESO, ni un motivo para llevar a cabo salidas extraescolares que puedan hacer más atractivas estas asignaturas para los alumnos, sino que debe integrarse en el currículum, y en particular en la enseñanza de las ciencias sociales, para permitir una mejor comprensión de la realidad social. No cabe duda que este proceso de integración didáctica del patrimonio como conocimiento escolar se llevará a cabo de distinta manera según la perspectiva que se adopte en relación con la epistemología de este tipo de conocimiento, en este sentido compartimos en gran parte las reflexiones e investigaciones que sobre el conocimiento escolar se han hecho desde el Proyecto Curricular IRES (Grupo de Investigación en la Escuela, 1991). Sin embargo, el contenido y construcción de este conocimiento ha sido asimilado con frecuencia en la bibliografía especializada sobre patrimonio con el de la difusión/divulgación a todo tipo de público, como los museos o los centros de interpretación. Existen, no obstante, diferencias significativas entre didáctica y divulgación (4), e igualmente, conviene no olvidar, como afirma Asensio (1999), que el aula y los centros de interpretación patrimonial son dos ámbitos de aprendizaje e instrucción diferentes, uno formal y otro informal, con diferencias no sólo de matiz, por lo que no son subsumibles, de modo que mientras que las didácticas de aprendizaje formal emplean un marco constructivista, las didácticas de aprendizaje informal utilizan un marco más amplio, no necesaria y exclusivamente constructivista.

La finalidad básica de esta didáctica debe ser facilitar una mejor comprensión al alumnado de las sociedades históricas y del presente. Los elementos patrimoniales (edificios, mobiliario, enseres, documentos escritos, máquinas, etc.) constituyen un legado material que permite una reconstrucción del pasado más tangible y concreta. Esta recuperación del pasado a través del patrimonio debe facilitar además, para que tenga una finalidad educativa, y no meramente erudita, académica o culturalista, la comprensión crítica de nuestro presente, al permitir la interpretación del significado de tales vestigios en la actualidad. Es decir, debe ayudar a entender las sociedades actuales en un proceso de evolución histórica, proceso del que el patrimonio constituye una herencia que nos vincula con nuestras raíces culturales y tradiciones, permitiendo apreciar los cambios y permanencias en modos de vida, mentalidades, gustos estéticos, organización política, económica y social.

Junto a estas finalidades, constituye el *qué enseñar* de esta didáctica los elementos patrimoniales histórico-artísticos, las tradiciones y costumbres y los elementos del patrimonio tecnológico y natural, es decir, todo aquello que han producido las diversas sociedades lleven o no en sí un intento conmemorativo o de permanencia para el futuro. Sin embargo, como afirma Hernández Martínez (1998), no se trata de separar el patrimonio de la historia o del arte, y, por extensión, de la naturaleza o los conocimientos tecnológicos, sino de enfocar estos contenidos con un tratamiento patrimonial, ya que precisamente el testimonio directo de estas épocas pasadas son los objetos que integran el patrimonio.

Estamos, pues, ante productos sociales que se constituyen en fuentes para la construcción de la historia pero que, desde nuestra perspectiva, tienen aún más valor como elementos tangibles que permiten al alumnado un acercamiento más directo al tiempo histórico, al cambio y las permanencias de las sociedades. Además, como señala Mattozzi (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 la didáctica del patrimonio esta dimensión sistémica para producir procesos de comprensión de los sistemas a los cuales pertenecen los bienes objeto de estudio.

Es necesario, pues, que el alumnado pueda aprender a través del conocimiento de los elementos patrimoniales tanto los conceptos que se utilizan en los estudios sobre la sociedades del pasado y del presente (feudalismo, capitalismo, monarquía absoluta, revolución, estilo artístico, etc.), como los procedimientos de análisis e interpretación que se usan para describir y explicar el funcionamiento y organización de las sociedades (identificación, uso y proceso de fuentes; aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico; utilización de la empatía, etc.) e igualmente los valores y actitudes que se pretenden construir a través de la enseñanza de las ciencias sociales como la identidad individual y cultural, actitudes de valoración y respeto hacia las diversas formas de vida y culturas o la preservación del medio ambiente, del que forma parte el propio patrimonio.

En cuanto al *cómo enseñar*, entendemos que una primera pauta metodológica debe ser la de propiciar el contacto directo del alumnado con los elementos patrimoniales, si bien éste no genera por sí mismo aprendizaje, ya que la experiencia personal es el mejor modo de fomentar el cambio de actitud del alumno y de la alumna. Es necesario, además, el desarrollo de actividades que procuren la implicación efectiva del alumno y de la alumna en la tutela del patrimonio, ya que es deber de todos su defensa y conservación. Hay, finalmente, una tercera pauta metodológica que consideramos

fundamental: las actividades que se diseñen o se realicen por el profesorado deben procurar la contextualización espacial y temporal del patrimonio, intentando que se localicen en el espacio original y que presenten el elemento patrimonial en relación con la sociedad que lo produce así como con la sociedad que lo custodia o exhibe.

Junto a esta contextualización, es necesario desarrollar una metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la que el alumnado sea algo más que un mero espectador o receptor, implicándose en la construcción del conocimiento. Es decir, si pretendemos que realmente se produzca un aprendizaje, es fundamental utilizar una metodología activa y participativa en la que el alumno o la alumna sea protagonista en la medida en que construye su conocimiento atribuyendo sentido y significado a los contenidos de la enseñanza. Esta actitud de responsabilidad del alumno y de la alumna sobre su propio aprendizaje va a depender en gran manera de su motivación para aprender significativamente, pero también de la intervención del profesor o de la profesora en orden a despertar dicha motivación, siendo las estrategias de enseñanza que este emplea el vehículo para propiciarla. En este sentido, estimamos que una metodología investigativa (Merchán y García, 1994) puede ser la más adecuada tanto para interesar al alumno o a la alumna en su proceso de aprendizaje como para lograr aprendizajes realmente significativos (5). En relación con la didáctica del patrimonio, la secuencia básica de actividades giraría en torno al planteamiento de problemáticas sobre la organización económica, política, social o cultural, en las que podríamos contrastar el presente con el pasado utilizando como recurso los elementos patrimoniales. De este modo, al menos durante la educación primaria y la ESO, se trabajaría 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 y las actividades realizadas para su mantenimiento y conservación, de sociedades del presente con las del pasado, describiendo y analizando tales elementos de la realidad social a través de preguntas del tipo: *¿cómo se hace? ¿cómo se hacía en el siglo XVIII? ¿qué ha cambiado?, ¿cómo es? ¿cómo era hace 100 años? ¿qué diferencias observas?* Interrogantes semejantes a los aquí formulados, u otros de mayor o menor complejidad en función de las concepciones y desarrollo cognitivo del alumnado, podrían articular un proceso de investigación escolar en el que los elementos patrimoniales se utilizaran como fuente de información concreta y tangible para la comprensión de procesos y hechos de cierta complejidad y abstracción.

Por último, para llevar a cabo una propuesta didáctica de estas características contamos con recursos insuficientes, bien porque todavía son escasas las experiencias y materiales didácticos publicados que utilizan el patrimonio en la enseñanza de las ciencias sociales, bien por el enfoque o perspectiva que adoptan. Por ello, estamos empeñados tanto en la investigación de los obstáculos que dificultan el tratamiento didáctico del patrimonio, como en el diseño, experimentación y evaluación de materiales curriculares. Todo ello, con la finalidad de informar y formar al profesorado en el diseño y desarrollo de propuestas didácticas fundamentadas y coherentes para la utilización del patrimonio cultural en la enseñanza de las ciencias sociales.

Bibliografía

ASENSIO, M.; POL, E.: "Nuevos escenarios para la interpretación del patrimonio: el desarrollo de programas públicos" en DOMÍNGUEZ, C.; ESTEPA, J.; CUENCA, J.M. (ed.): *El Museo. Un espacio para el aprendizaje*. Huelva, Universidad de Huelva, 1999, pp. 47-77.

BLANES, G.; SEBASTIÁ, R.: *El aprovechamiento didáctico de los archivos y su concreción en el Archivo Municipal de Alcoi*. Alicante, Club Universitario, 1999.

CUENCA, J.M.; TRAVÉ, G.: "Cambio y continuidad: de al-Andalus a nuestros días" en BENEJAM, P.; PAGÉS, J. (coord.): *Ciencias Sociales. Contenidos, actividades y recursos*. Barcelona. Praxis, 1999, pp. 348/149-216.

ESTEPA, J.; REY, R.; VILLALOBOS, J.L.: *Aprender con el Archivo*. Sevilla, Junta de Andalucía, 1993.

ESTEPA, J.: "El archivo en la enseñanza de la Historia" en *Tria*, n. 2, 1995, pp. 53-72.

ESTEPA, J.; DOMÍNGUEZ, C.; CUENCA, J.M.: "La enseñanza de valores a través del patrimonio" en *Los valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza, Universidad de Lleida- AUPDCS, 1998, pp. 327-336.

ESTEPA, J.; FRIERA, F.; PIÑEIRO, R. (edit.): *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo, KRK-AUPDCS, 2001.

FERNÁNDEZ, M.: "El Museu de la Ciència i de la Tècnica de Catalunya" en *Aula Historia Social*, n. 3, 1999, pp. 90-95.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA: Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES). Sevilla, Díada, 1991.

HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, A.: "El tratamiento didáctico del patrimonio artístico en la ESO y en el Bachillerato" en CALAF, R. y

otros: Aspectos didácticos de Ciencias Sociales (Arte). Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1998, pp. 215-262.

HERNÁNDEZ, F.X.; PIBERNAT, L.; SANTACANA, J.: "La historia y su método. Fundamentación epistemológica de una didáctica del Patrimonio" en *Iber*, n. 17, 1998, pp. 27-39.

HERNÁNDEZ, F.X.: "Innovación en museografía didáctica. El Museo de Historia de Cataluña" en *Aula de Historia Social*, n. 1, 1998, pp. 96-103.

HERNÁNDEZ, F.X.: "Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales" en *Iber*, n. 24, 2000, pp. 19-31.

ITURRATE, G.: "L'arxiu, una rebotiga de fons didàctiques infrautilitzada" en *Balma*, n. 5, 1996, pp. 89-101.

MERCHÁN, J.; GARCÍA, F.F.: "Una metodología basada en la idea de investigación" en AISENBERG, B.; ALDEROQUI, S. (comps.): *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós, 1994.

MERCHÁN, J.: *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la Educación Secundaria*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Universidad de Sevilla, 2001.

MARTÍN, U.: "Los archivos en la enseñanza de la historia" en *Aula Historia Social*, n. 5, 2000, pp. 88-94.

MATTOZZI, I.: "Didáctica de los Bienes Culturales: a la búsqueda de una definición" en ESTEPA, J.; DOMÍNGUEZ, C.; CUENCA, J.M. (ed.): *Museo y patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva. Universidad de Huelva, 2001, pp.53-82.

PÉREZ-JUEZ, A.: "El yacimiento como recurso didáctico: acondicionamiento, restauración, reconstrucción y otras ideas" en *Apuntes de Arqueología*, n. 7, 1999, pp. 19-22.

PONCE, P.: *Aprender con el Archivo Municipal. La vida cotidiana en Berja de 1617 a 1627*. Sevilla. Junta de Andalucía, 1998.

PRATS, J.; HERNÁNDEZ, A.: "Educación por la valoración y conservación del patrimonio" en AA.VV.: *Por una ciudad comprometida con la educación*. Barcelona. Ayuntamiento de Barcelona, 1999, pp. 108-124.

QUEROL, M.A.; MARTÍNEZ, B.: *La gestión del Patrimonio Arqueológico en España*. Madrid. Alianza, 1996.

SANTACANA, J.: "Una experiència didàctica de reconstrucció: el poblat ibèric de Calafell i els procediments de l'arqueologia" en *Actes I Jornades d'Arqueologia i Pedagogia*. Barcelona. Museu d'Arqueologia de Catalunya, 1997, pp. 123-130.

TRIBÓ, G.: "Arxius, fonts i didáctica de la historia de Catalunya" en *Balma*, n. 2, 1995, pp. 117-132.

Dirección de contacto

Jesús Estepa
Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Universidad de Huelva

1. Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español.

2. Ley del Patrimonio Histórico de Andalucía de 3 de junio de 1991. Véase Mattozzi (2001) donde se lleva a cabo un minucioso análisis en cuanto a objetivos, contenidos y metodología de las diferencias entre divulgación y didáctica, si bien también se señalan las similitudes. No obstante, esta cuestión ha sido abordada por numerosos especialistas desde perspectivas muy similares, aunque con matices en relación con la valoración de la divulgación, así para Hernández (2000) es competencia de la Didáctica de las Ciencias Sociales tanto la enseñanza como la divulgación desde la perspectiva de lo que ha denominado el "paradigma autónomo".

3. Sobre la didáctica del patrimonio documental realicé un trabajo de fundamentación y revisión bibliográfica (Estepa,

1995) en donde analizaba planteamientos didácticos pioneros como los de J. N. Luc en Francia o A. Ubieta en España, desde entonces han aparecido algunos artículos en nuestro país que profundizan en esta problemática entre los que destacamos el de Tribó (1995), Iturrate (1996), Martín (2000) y experiencias de práctica de aula como las de Ponce (1998) y Blanes y Sebastián (1999).

4. Un ejemplo de unidad didáctica que utiliza este tipo de metodología en la enseñanza del patrimonio es la de Cuenca y Travé (1999).