

En este artículo se plantean algunas dificultades y obstáculos que tiene la enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio Integrado y, por ello, su integración en el currículo escolar. Es una reflexión didáctica a partir de la experiencia que tiene la autora en la Formación Inicial de Maestros de Educación Primaria cuando enseña Didáctica del Patrimonio. Como alternativa para solucionar estos problemas que lleva consigo el aprendizaje de todo patrimonio se describen algunas de las experiencias didácticas diseñadas en el aula por los estudiantes de maestro, al mismo tiempo que se reivindica la construcción de un conocimiento patrimonial profesional y escolar deseable ligado a la vida.

PALABRAS CLAVES: *Didáctica del patrimonio; Patrimonio integrado; Dificultades y obstáculos en la enseñanza y el aprendizaje; Formación inicial de maestros; Propuestas didácticas.*

Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio integrado. Una experiencia en la formación de maestros

pp. 43-53

Rosa María Ávila

Universidad de Sevilla*

La cuestión de la integración del Patrimonio en el currículo se ha convertido en un tema prácticamente central en la educación formal, hasta tal punto que hoy nadie duda de que la enseñanza del Patrimonio ya no sólo pertenece a las Humanidades y/o a las Ciencias Sociales, sino también a otras ciencias asociadas al estudio de la naturaleza, la tecnología, la geología, etc., en la medida en que todas ellas llevan consigo un tipo de patrimonio cuyo común denominador es ser símbolo identitario de los pueblos. Dicha reivindicación quizás venga dada porque durante mucho tiempo, a pesar de que el patrimonio ha estado siempre presente en el currículo de la enseñanza obli-

gatoria, como contenido actitudinal, éste ha ido cediendo terreno en favor de otras materias de gran importancia para la inserción social de los alumnos/as como futuros ciudadanos como pueden ser la lectura, la escritura, el cálculo u otras materia relacionadas con las Ciencias Sociales (Geografía, Historia, etc.) o las Ciencias Experimentales (Ciencias Naturales, Biología, Física, etc.).

Hoy, sin embargo, la reivindicación de la educación patrimonial en todas estas disciplinas casi se ha convertido en un axioma. Los defensores de esta perspectiva nos hemos apresurado a demostrar que el patrimonio es un símbolo identitario de tal importancia que

* Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Avda. Ciudad Jardín, nº 24. 41005, Sevilla. E-mail: rmavila@us.es

✉ Artículo recibido el 1 de marzo de 2005 y aceptado en abril de 2005.

su integración en el currículo puede hacer progresar la educación, en general, de los alumnos en la escuela, provocando el desarrollo de un pensamiento de gran potencialidad que las disciplinas tanto Sociales como Experimentales, e incluso las Matemáticas, requieren.

De acuerdo con esta manera de defender la integración del patrimonio en el currículo y como formadora de profesores que experimenta en sus clases propuestas integradoras del Patrimonio en el currículo de la formación inicial de maestros, he comenzado a percibir que las argumentaciones que acabo de realizar en las líneas anteriores, cargadas de razón, se desvirtúan cuando los estudiantes de maestro tratan de diseñar una propuesta didáctica para la construcción de un conocimiento escolar deseable referido al Patrimonio Cultural. Por una parte, porque la enseñanza y el aprendizaje de esta perspectiva patrimonial va ligada a la formación adquirida en las disciplinas de referencia, a sus contenidos y a las dificultades y obstáculos que su aprendizaje plantea. Por otra, porque en el proceso educativo patrimonial también influyen las concepciones culturales que la escuela ha generado en la forma de plantear la enseñanza del patrimonio.

En lo que sigue intentaré describir cuáles son estas dificultades, de donde vienen y cómo se podrían subsanar a través de una serie de experiencias realizadas con mis alumnos, estudiantes de maestro, en las que no sólo el arte, como elemento patrimonial histórico-artístico, sino también cualquier otro tipo de patrimonio se puede configurar como un punto de partida desde el cual los alumnos puedan llegar a desarrollar un pensamiento más complejo, como he dicho más arriba, y un conocimiento patrimonial deseable para ser enseñado en la escuela.

Dificultades y obstáculos en la enseñanza y aprendizaje del patrimonio integrado

El discurso que realizo a continuación se contextualiza en las reflexiones que he realizado en mis clases de Didáctica del Arte y la Cultura Andaluza, asignatura optativa de 3er. Curso de

la Diplomatura de Educación Primaria. Pero, antes de entrar en el problema central de este trabajo, centrado en el *cómo enseñar el patrimonio cultural andaluz*, haré alusión a una serie de cuestiones previas relativas a lo que significa la interrelación de significados que los futuros maestros deberían hacer a partir de los aprendizajes realizados en otras asignaturas del currículo de maestro, en su formación inicial, encaminada a la construcción de un conocimiento profesional deseable. Así por ejemplo, los estudiantes de maestro han trabajado en otras asignaturas de Ciencias de la Educación, como son Ciencias Sociales y su Didáctica, Ciencias Experimentales y su Didáctica o Educación Ambiental, tres problemas profesionales referidos al para qué enseñar, qué enseñar y cómo tener en cuenta las concepciones de los niños y niñas de Educación Primaria, desde las dificultades que éstos tienen para interpretar el medio socio-natural que les rodea. Teniendo esto en cuenta, cuando les paso un cuestionario donde les pido que se pronuncien en relación a cómo se les ha enseñado el patrimonio en la escuela y cómo se debería enseñar, mis alumnos nunca olvidan lo aprendido en las materias antes señaladas y de un modo casi automático optan por la idea de un patrimonio integrado, una metodología investigativa en tono a problemas, a la inserción de dicho patrimonio como contenido curricular, etc. Asumen, por tanto, que:

– Es relevante que lo que se haga en la clase en relación a la enseñanza y aprendizaje del Patrimonio sea útil para el desarrollo personal de los niños y para capacitarlos como ciudadanos críticos ante los problemas socio-ambientales que rodean a todo tipo de elementos patrimoniales.

– Los contenidos deben formularse integrando tres referentes: las aportaciones de las disciplinas de referencia de cada elemento patrimonial a trabajar, las ideas que tienen los niños y niñas de Educación Primaria sobre dichos contenidos y los problemas socio-ambientales en los que puede estar inmerso el Patrimonio.

– Es muy importante dar protagonismo a los niños, y para ello hay que conocer bien la evolución de sus ideas a lo largo del proceso de ense-

ñanza-aprendizaje, ajustando en cada momento la intervención educativa a dicha evolución.

Sin embargo, el debate respecto a lo aprendido en otras didácticas específicas no garantiza en absoluto su aplicación a la programación y diseño de actividades y experiencias didácticas sobre la enseñanza del Patrimonio, que genera una serie de problemas, tal y como paso a comentar a continuación.

El problema del concepto de patrimonio integrado y el currículo integrado

Cuando mis alumnos se disponen a diseñar una experiencia didáctica sobre Patrimonio Cultural, una primera cuestión en el diseño de su unidad didáctica es el *qué enseñar*, referido a la trama de contenidos y de problemas a trabajar desde una concepción patrimonial integrada en el currículo. Con esta actividad de formación profesional, lo deseable es que entiendan que nos apartamos de una concepción fragmentaria del conocimiento, en general, y patrimonial, en particular, para trabajarlo de forma interdisciplinar u holística (véase el artículo de Estepa, Wamba y Jiménez en este mismo número), de manera que los distintos contenidos manejados y relacionados con las materias de referencia nos ayuden a trabajar contextos patrimoniales ricos en problemas relativos a conocer, valorar, difundir y conservar el patrimonio a través de problemas socio-ambientales. Esto supone optar por un enfoque curricular que aplica conscientemente la metodología y el lenguaje desde el punto de vista de más de una disciplina para analizar un asunto, cuestión, problema, tema, o experiencia central.

Trabajar de esta manera el currículo y, por tanto, el patrimonio integrado significa para mis alumnos algo motivador, por lo que de innovador tienen estas propuestas, en contraste con el enfoque fragmentado del conocimiento que suele ser habitual en su formación. El problema se genera cuando mis futuros maestros no saben distinguir a la hora de programar contenidos lo que es integración, interdisciplinariedad, globalización y, mucho menos, carácter holístico. En mi opinión, esto sucede porque, de acuerdo con Beane (1997, las definiciones de

currículos integrados, interdisciplinares, transdisciplinares, etc. son todavía confusas, al haber sido no sólo mal interpretadas sino también mal planteadas en el aula, antes y aún ahora que la integración está tan presente en el ámbito educativo.

Por tanto, con la finalidad de que mis alumnos aprendan un conocimiento profesional deseable sobre patrimonio integrado, en el aula se plantean varias maneras y grados en el diseño de las conexiones entre las disciplinas y el conocimiento que representan las distintas asignaturas: diseño de contenidos basado en una disciplina, el arte por ejemplo; desde disciplinas comunes (la antropología, la etnología, la sociología, etc.), empleadas para el diseño de unidades didácticas interdisciplinares, porque, desde mi punto de vista, trabajar con la idea de Patrimonio integrado significa buscar, desarrollar y construir una competencia en el estudiante a través de la aplicación y la utilización consciente del conocimiento, habilidades, y métodos de más de una disciplina para investigar y examinar cualquier elemento patrimonial, como un problema social relevante, por ejemplo.

Pues bien, cuando mis alumnos se enfrentan a esta tarea vuelven a las concepciones presentes en la cultura academicista desde hace mucho tiempo, optando por un elemento patrimonial monumentalista de tipo histórico-artístico, a partir del cual comienzan a contar la vida y la genialidad del artista que lo realizó así como el tiempo en el que se hizo a través de genuinas descripciones formales del elemento patrimonial escogido, ejemplificado en monumentos como: catedrales, iglesias, castillos, etc. Para ellos, simplemente con contextualizar estos elementos patrimoniales en la época en que fueron realizados es más que suficiente para trabajar, en cierto modo, el patrimonio desde una perspectiva integrada, porque sostienen que al situarlo en el tiempo, trabajan también la historia del monumento. Pero, aún más, cuando les pido que contextualicen el diseño de su actividad didáctica en el Decreto de Enseñanza tiene serias dudas a la hora de comprender que el tipo de patrimonio escogido puede responder a bloques temáticos referidos no sólo

a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales sino que se olvidan que el objeto patrimonial escogido está influenciado por problemas socio-ambientales que lo deterioran y que como ciudadanos críticos deberíamos denunciar a las autoridades correspondientes para su conservación y puesta en valor.

Indudablemente la experiencia, como formadora de maestros, me hace creer que, a pesar de la confusión conceptual antes aludida, los formadores de profesores deberíamos ser más flexibles con nuestros alumnos a la hora de trabajar el concepto de patrimonio cultural integrado, porque, desde una perspectiva constructivista del conocimiento, partir de los intereses de los alumnos es un requisito *sine qua non* para poder realizar un aprendizaje significativo, y que, por tanto, contemplar aquellos elementos patrimoniales más cercanos y conocidos por los estudiantes —más ligados a su vida cotidiana—, supone el punto de partida para construir conocimiento patrimonial integrado deseable y significativo, desde el punto de vista curricular como desde el concepto propiamente dicho, desde distintas perspectivas disciplinares. A pesar de que soy consciente de que estos enfoques se aplican y se basan en una asignatura específica, me atrevo a sostener que, normalmente, estos modelos curriculares ayudan a aumentar la motivación de los alumnos, en mi caso estudiantes de maestro, porque el conocimiento se encuentra más interrelacionado y menos fragmentado, como veremos en las experiencias que describo en los apartados siguientes.

Problemas relativos a la aplicación didáctica de las concepciones de los niños y niñas de Educación Primaria

Otro de los problemas que se plantea en mis clases a la hora de trabajar el patrimonio integrado, cuando los estudiantes de maestro se disponen a diseñar actividades para construir conocimiento escolar deseable desde el punto de vista de la educación patrimonial, es la aplicación de sus conocimientos didácticos relativos a las concepciones de los niños/as de Educación Primaria. Como he dicho antes, cuando

mis futuros maestros cursan la asignatura de Didáctica del Arte y la Cultura Andaluza, conocen las concepciones que los niños y niñas de Primaria tienen sobre las Ciencias Sociales, las Ciencias Experimentales y sobre el conocimiento del medio en el que viven. Asignaturas donde me consta han elaborado una hipótesis de progresión sobre dichas ideas; y digo que me consta, porque algunos de estos alumnos cursan conmigo la asignatura de Ciencias Sociales y su Didáctica donde trabajamos las concepciones de los alumnos y su aplicación didáctica. Pero, cuando diseñan sus actividades relativas al patrimonio integrado, estas dificultades de aprendizaje se olvidan, quedando la hipótesis de progresión tan sólo en el recuerdo. Por ejemplo, es muy común que el tiempo histórico sea la coordenada más usada cuando se disponen a enseñar a los niños y niñas de Primaria la Torre del Oro, por citar algunos de los elementos patrimoniales que trabajamos.

Pero, aún más, se olvidan de los conceptos de organización, cambio, causalidad, desigualdad, simultaneidad, etc., conceptos metadisciplinares, estructuradores de contenidos, por demás, comunes a otras ciencias como las Experimentales y, por tanto, integradores conceptuales, procedimentales y actitudinales (véase Ávila y Estepa, 1999). Es decir, la organización de su discurso didáctico se vuelve enciclopédica, terminando por enseñar aquello que la cultura escolar le ha transmitido durante años: que sólo existe un patrimonio, el histórico-artístico, que dicho patrimonio es signo de ocio y de valor cultural y que la cultura es tener mucha información sobre un tema, desprovista de toda racionalidad organizativa y didáctica, en la dirección que sostiene Luis Gómez (1998), cuando se refiere a la enseñanza del arte en la escuela.

En este orden de cosas, me parece importante subrayar la idea de la permanencia del conocimiento fragmentado en la construcción del conocimiento profesional deseable y, por ende, del conocimiento escolar deseable, debido, a mi modo de ver, a una gran dificultad en su construcción como es el no saber transferir los conocimientos aprendidos en otros ámbitos disciplinares para construir un ámbito de enseñanza

y aprendizaje más global, más próximo, en definitiva, a la realidad natural, social y cultural que nos rodea. Consciente pues, de que éste es un problema generalizado en la construcción del conocimiento, en general (véase al respecto la investigación realizada por Haskell, 2001), podría decir que este problema se agrava cuando se trata de construir conocimiento patrimonial integrado, ya que mis futuros maestros cuando hacen una primera aproximación a este concepto apenas saben desde qué elemento patrimonial partir y, cuando esto se produce, después de un debate, suelen trabajarlo con poca rigurosidad en los criterios didácticos de carácter integrador, aunque la profesora les ayude a buscar el elemento patrimonial de partida. En este orden de cosas, para mis alumnos es el patrimonio histórico-artístico, de tipo monumentalista y excepcionalista, el que más y mejor se presta a construir el conocimiento patrimonial deseable, porque en éste se integran otras perspectivas como la estética, la artística, la histórica, etc. Con lo cual a partir de aquí llegar a una concepción simbólico-identitaria y holística es bastante fácil, aunque, a pesar de ello, la construcción de este conocimiento no esté exento de las dificultades señaladas en líneas anteriores.

Por tanto, apoyándome en la perspectiva constructivista del conocimiento y, sin obviar mi dedicación a la didáctica del patrimonio histórico-artístico, paso a continuación a describir cuáles pueden ser las ventajas que tendría trabajar el patrimonio integrándolo en el currículum como recurso para el estudio de las disciplinas de referencia o como construcción compleja de sí mismo ligándolo a experiencias vitales.

El patrimonio histórico-artístico como fuente para abordar otros elementos patrimoniales y/u otras disciplinas

Como hemos señalados en varias ocasiones (véase Ávila, 2001 y 2003), el Patrimonio histórico-artístico y su disciplina de referencia, la Historia del Arte, han venido jugando en el sistema educativo un papel secundario por la es-

casa atención institucional, tanto universitaria como escolar, que se le ha dado a sus finalidades educativas y por las escasas experiencias didácticas que se realizan en los contextos escolares; sin embargo, los que nos dedicamos a su investigación didáctica sostenemos que éste puede constituir un importante centro de atención tanto en el currículum del profesorado como en el currículum escolar, por dos cuestiones básicas. En primer lugar, porque el currículum puede abarcar o reflejar en distinto grado los intereses de la comunidad y de los estudiantes cuyo conocimiento también puede organizarse en torno a temas más globales e históricos, y el patrimonio histórico-artístico lo hace así. En segundo lugar, porque, como hemos dicho, entre los diferentes criterios utilizados por mis alumnos de magisterio, cuando tratan de enseñar patrimonio cultural, existe siempre una situación cíclica de aceptación y/o rechazo de distintos elementos patrimoniales (véase al respecto Estepa, 2001), predominando siempre el patrimonio histórico-artístico en sus variantes patrimoniales. En este sentido, la relevancia de trabajar con este tipo de patrimonio, como punto de partida para trabajar el patrimonio cultural integrado con referencia a sus diferentes disciplinas, es bastante significativa a la hora de diseñar experiencias didácticas según el contexto y el tiempo para aplicarlas.

Así, la mayoría de mis estudiantes incluyen el Patrimonio histórico-artístico y el Arte como instrumento en la enseñanza y el aprendizaje de otras disciplinas. En este sentido, cuando se han buscado modos de conectar las distintas disciplinas que conforman un patrimonio integrado, los futuros maestros han utilizado el Arte como fuente para ejemplificar diversas formas del conocimiento, para aclarar un tema en particular y/o potenciar ciertas habilidades. En consecuencia, es normal que los estudiantes utilicen las representaciones artísticas cuando intentan concretar propuestas didácticas para enseñar otras materias escolares, porque para ellos, el Arte funciona como un estímulo en el desarrollo de percepciones multisensoriales entre ellos mismos, de tal manera que éste puede ser utilizado para ilustrar conceptos complejos

de manera sencilla. Por ejemplo, un equipo escogió la pintura “Los tres músicos” de Picasso para mejorar las habilidades orales y escritas de los niños y niñas de Educación Primaria. Este enfoque de habilidades interdisciplinares utilizó un asunto central para la organización del currículo y demostró que el contenido específico es importante, aunque el concepto de patrimonio a tratar sólo se integre a medida que los estudiantes aprenden a utilizar técnicas cada vez más complejas de pensamiento que les ayuden a trasladar determinados métodos de investigación a las actividades que aprenden a diseñar en los recorridos patrimoniales in situ. A mi modo de ver, esta manera de trabajar subraya la importancia de la cognición y del aprender a aprender.

Encontramos otro ejemplo de la utilización del Arte en un grupo de ciencias que nunca habían recibido clases de Historia del Arte ni había tenido conciencia de que el patrimonio existe. La finalidad de la experiencia diseñada era explicar las diversas percepciones a lo largo de la historia del movimiento solar y terrestre, para lo cual escogieron una serie de obras de arte, que ejemplificaban los diferentes conceptos sobre la naturaleza del Sol y su significado para el hombre a lo largo de la Historia. Así, por ejemplo: “trono” en el reino de Tutankamon (1350 a.C.); las estaciones del año a través del análisis de paisajes pintados por Monet: “Otoño en Argenteuil” (1873); Brueghel con “Cazadores en la nieve” (invierno) (1565), etc. Utilizar el Patrimonio histórico-artístico para aprender temas, asignaturas o técnicas se viene convirtiendo en un método usual entre los estudiantes de maestro que cursan Didáctica del Arte y la Cultura Andaluza, y también en otras asignaturas referidas al Conocimiento del Medio, impartidas por otros profesores ligados a la Didáctica de las Ciencias Experimentales (en la asignatura Globalización, por ejemplo), aunque en el desarrollo curricular no se cuestionen los criterios que favorecen la organización del conocimiento, a pesar de establecer conexiones entre las distintas disciplinas.

En este orden de cosas, coincido con Green (1993) cuando sugiere que el objetivo de las ex-

periencias artísticas debería ser “abrir nuevas perspectivas y animar a los jóvenes a observar y escuchar, y superar lo ya asumido y la rutina” (p. 36). Los alumnos pueden aprender a interpretar representaciones artísticas mundiales. El estudio de las representaciones es importante porque la cuestión de la interpretación nunca es única o explícita, al contrario los significados son dinámicos y fluidos y pueden ser investigados desde múltiples puntos de vista.

Por ejemplo, hay muchos modos de describir e interpretar un jardín local. A través de una investigación sistemática, los alumnos podrían analizar los nombres de las plantas, los ciclos de crecimiento, y/o las sustancias químicas y orgánicas de las plantas bajo un microscopio. A través de las Artes, los estudiantes pueden analizar los significados sociales y culturales de los jardines y comparar esas interpretaciones con otros significados culturales de diferentes períodos y lugares geográficos (véase al respecto el artículo de Jorge Palma en este mismo número). Así, los jardines en la cultura islámica simbolizan conceptos espirituales del Paraíso, mientras que los jardines del siglo XVII del Palacio de Versalles en Francia eran muestras extravagantes del control ejercido sobre la Naturaleza por la cultura. Por consiguiente, la investigación estética, al igual que los ejercicios de estudio basados en un jardín de la escuela, puede aportar, de forma complementaria, información formal, expresiva y contextual a la capacidad crítica del alumno. La Poesía, el Teatro, y la Música pueden utilizarse para describir e interpretar el efecto que produce el jardín en la percepción, en el pensamiento y los sentimientos de los alumnos, como se viene demostrando cada año cuando visitamos el Real Alcázar de Sevilla y sus jardines.

Esta manera de utilizar el patrimonio en el ámbito educativo obligatorio responde, a mi modo de ver, a enfoques transdisciplinares (Ávila, 2005) en la medida en que el diseño curricular se centra en la idea de que los estudiantes realicen conexiones de mejor calidad y más duraderas entre materias a través del análisis de situaciones de la vida real. Los currículos transdisciplinares se desarrollan en torno a temas,

acontecimientos relacionados con la comunidad, y/o los intereses de los alumnos. El contenido del curso no tiene que estar necesariamente predeterminado; por el contrario, los docentes implicados colaboramos e interactuamos con nuestros alumnos, a través de una puesta en común o lluvia de ideas para desarrollar unidades de estudio temáticas referidas a cualquier elemento patrimonial. Lo importante es el significado y la relevancia a través de un enfoque centrado en la experiencia vital; es decir, el conocimiento se analiza como algo enmarcado dentro del contexto cultural de la vida real (Drake, 1993)). Este tipo de experiencias ofrecen un infinito número de temas relevantes para trabajar el patrimonio tanto para los profesores como para los alumnos, siendo éstos los que deben elegir.

En resumen, podría argumentar que estas experiencias curriculares ofrecen algo más que una mera descripción de elementos patrimoniales, en la medida en que en las distintas propuestas didácticas se analizan ideas desde la perspectiva de diferentes disciplinas para crear una comprensión global. Una de sus características principales es su énfasis en interpretaciones tanto individuales como colectivas de una materia, idea o tema., dirigidas a contextualizar y ampliar el abanico de significados de un elemento patrimonial concreto. En este sentido, la interpretación a través de del Arte puede aumentar las posibilidades que tienen los alumnos de considerar otras realidades patrimoniales distintas. La interpretación de estas realidades patrimoniales debería incluir la construcción social de los significados en situaciones de la vida diaria. Teniendo esto en cuenta, tanto el Arte como cualquier otro tipo de elemento patrimonial puede ayudar a los alumnos a comprender ciertos procesos dinámicos que se encuentran dentro de la interpretación de cuestiones, ideas y temas sobre el patrimonio propiamente dicho. Casi me atrevo a afirmar que la conexión entre los conocimientos patrimoniales dentro del currículo también motiva a los alumnos, porque éstos pueden comenzar “a entrever” (parafraseando a Hooks, 1990, p.113) las relaciones que existen entre los conceptos

disciplinares fragmentados y los procesos de construcción de conocimiento patrimonial integrado.

La comprensión del Patrimonio a partir de la experiencia vital

Las experiencias didácticas con respecto a la organización curricular que se basan en la experiencia vital de los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuando investigan un elemento patrimonial de cualquier tipo, son de suma importancia para la comprensión del concepto de patrimonio integrado, porque, como señala Apple (1990), el “significado” del contenido no sólo se ha de encontrar en el texto o en el producto cultural por sí mismo, en sus códigos y regularidades (aunque esa lectura forma parte esencial de un análisis completo), sino que éste también se construye a través de la interacción entre el texto, el contexto y los que trabajan con él (p.158), en nuestro caso entre el contenido curricular patrimonial y el alumno en el contexto que le rodea.

Creo, por tanto, que el Patrimonio debería jugar un papel importante en la enseñanza, enfocado hacia una comprensión de ideas y cuestiones centradas en las vidas de los alumnos y de aquellos que los rodean; el Patrimonio puede servir no sólo como vehículo para aprender más sobre las circunstancias e inquietudes de su comunidad, sino también para generar, construir y reconstruir el conocimiento patrimonial deseable. Por ejemplo, una de las actividades programadas con mis alumnos de Didáctica del Arte y la Cultura Andaluza hace referencia a la problemática socio-ambiental “Patrimonio en peligro” y/o “Salvemos el Patrimonio”; en otras ocasiones, una actividad de denuncia sobre la situación en la que se encuentran muchos de los espacios patrimoniales de carácter histórico-artístico, etnológico y natural, que constituyen una fuente de riqueza a la vez que un indispensable soporte de nuestra memoria colectiva; una situación, a veces preocupante, de abandono, expolio o derribo que impiden su conservación y disfrute por los ciudadanos. El objetivo

de esta experiencia es sensibilizar a los alumnos para que tomen conciencia, como ciudadanos, acerca de la degradación del Patrimonio que les rodea en su lugar de residencia y trabajo.

Durante toda la actividad, los alumnos trabajan la integración de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a partir de fotos realizadas de aquel elemento patrimonial que quieren denunciar y salvar reflexionando, analizando y reinterpretando el Patrimonio escogido. Así mismo se trabaja el Patrimonio integrado, tal y como he indicado más arriba, con el texto y el contexto que rodea a dicho patrimonio, desde otras actividades de ampliación del conocimiento patrimonial como: la utilización de la prensa para buscar noticias sobre dicho patrimonio, la realización de entrevistas simuladas entre los propios alumnos, y detalles sobre la historia en cuestión del elemento patrimonial elegido. Esta experiencia siempre es significativa tanto para los estudiantes de maestro como para la profesora formadora implicada, porque es cuando el Patrimonio es verdaderamente patrimonio, en tanto en cuanto es asumido como tal por quienes lo usan y disfrutan; es el momento del reconocimiento social del patrimonio, concebido como un conjunto de elementos, de diversa índole, en el que un colectivo social se reconoce. Este patrimonio, por ley, debe ser transmitido a las generaciones venideras, mejorado y acrecentado, porque forma parte de nuestras propias vidas.

Las aportaciones de esta experiencia didáctica hace que el conocimiento patrimonial se construya a partir de las ideas, cuestiones y problemas referidos a contextos culturales presentes en el aula, debido a que los alumnos exponen, demuestran y ponen de manifiesto significados relacionados con ideas clave relativas al conocimiento patrimonial: conocer, valorar, difundir y conservar el patrimonio, desde experiencias vitales más cercanas que exponen al grupo clase. De esta manera el conocimiento patrimonial no es simplemente algo que los alumnos acumulan y retienen para sí mismos sino que se pone a disposición del grupo para que éste comprenda el problema o la cuestión en torno a la cual se organiza la actividad.

Algunas ideas para la integración curricular del Patrimonio

Cuando los docentes nos disponemos a tomar decisiones bien fundadas sobre qué y cómo enseñar es importante que participemos activamente en cuestionar y reconstruir ideas y problemas educativos relacionados con el currículo, en general, y del patrimonio en particular, a partir de sus finalidades educativas. Aunque en la bibliografía consultada existen distintas maneras de enfocar el currículo integrado, tengo que hacer patente la idea de que en ninguna de ellas, salvo raras excepciones, se trata de forma explícita en la formación inicial de profesorado ni en programas de desarrollo curricular. Es más, se puede constatar que, con el paso del tiempo, el conocimiento disciplinar ha caracterizado las experiencias personales como algo separado de la teoría educativa. Por tanto, es importante que los profesores implicados reflexionemos y consideremos desde un punto de vista crítico nuestros enfoques con respecto a las distintas perspectivas curriculares contrastando la información que hay sobre ellas en el ámbito de la investigación didáctica a lo largo de la historia. No en vano, la mayoría de los docentes, tal y como hemos visto, mantienen posturas filosóficas y eclécticas relacionadas con la organización del conocimiento en el currículo, en la línea que manifiesta Thornton (1991).

En este artículo he revisado varios métodos dentro de la enseñanza relacionados con diferentes perspectivas filosóficas con respecto al currículo y diversos métodos en torno a la organización del conocimiento patrimonial deseable, con la finalidad de subsanar, en lo posible, algunas de las dificultades y obstáculos de aprendizaje que éste plantea cuando se lleva a la práctica. Por tanto, me parece que, aunque los currículos interdisciplinares e integrados tengan definiciones imprecisas para su puesta en práctica, los profesores que nos dedicamos a la enseñanza del Patrimonio deberíamos ser conscientes de las diversas implicaciones curriculares, de las consecuencias y del papel que debería tener el patrimonio en la educación. Nuestra experiencia sugiere la posibilidad de

aplicación de métodos curriculares integrados como un modo de proporcionar a los estudiantes experiencias de aprendizaje significativas. Este conocimiento dentro del currículo no tiene que estar necesariamente centrado en el Arte, como patrimonio, de forma exclusiva o limitado al campo de una determinada disciplina, pero sí deberíamos tener en cuenta que los alumnos necesitan tiempo para, de una forma directa, experimentar, reflexionar, considerar desde una perspectiva crítica, e integrar experiencias educativas a través de las diferentes disciplinas de referencia en cada elemento patrimonial. Porque, como sostiene Beane (1997), la coherencia del conocimiento disciplinar se potencia a medida que los alumnos analizan los leves matices y las relaciones valiosas desde el punto de vista del contexto de la vida real, al que se hace referencia en las diversas áreas académicas. Este es el conocimiento que no se aprovecha y que a veces se escurre entre las grietas que existen en las asignaturas en los currículos diferenciados. La importancia de las experiencias educativas significativas a través de cuestiones individuales y sociales integradas es subrayada también por Greene (1993) cuando afirma que el alumno estará en condiciones de aprender cuando asuma el compromiso de actuar sobre su propio mundo. Si se conforma con admirarlo o simplemente aceptarlo tal y como se le da, si es incapaz de romper su egocentrismo, entonces permanecerá alienado con respecto a sí mismo y a sus propias posibilidades. Incluso puede que tenga ciertos elementos del currículo memorizados por rutina; pero el aprendizaje verdadero, como es generar significados o alcanzar un dominio en la forma de interpretar cualquier hecho socionatural, como en nuestro caso el Patrimonio Cultural, no tendrá lugar (Greene, 1993, p.249).

También he defendido que las metodologías didácticas y las experiencias de aprendizaje son más significativas cuando el conocimiento se integra dentro de la vida y el mundo de los alumnos y se sitúa en un contexto dentro de un diálogo tanto en el interior de una comunidad como a escala regional, nacional y global. Las experiencias de aprendizaje significativas tienen

lugar con más facilidad cuando los alumnos analizan cuestiones basadas en la vida diaria desde varias perspectivas. Así, los alumnos pueden plantear problemas y solucionar cuestiones de la vida real que les permitan comprender cómo se construyen diferentes realidades desde diferentes perspectivas multiculturales presentes en el Patrimonio.

He intentado explicar y presentar el papel del patrimonio, en general, del histórico-artístico, en particular, desde diferentes enfoques con respecto a la organización del conocimiento profesional deseable así como al conocimiento didáctico curricular, fundamentándolo a través de diversas fuentes. El conocimiento curricular puede servirse de muchas fuentes. Los profesores, en general, y los de Ciencias Sociales, en particular, han aprendido normalmente a seleccionar temas curriculares referidos al Patrimonio desde la Historia del Arte, configurando sus clases seleccionando artistas, obras, interpretaciones críticas, períodos históricos, y/o estilos artísticos. Sin embargo -y éste es un asunto fundamental- los enfoques hacia un currículo integrado no deberían dar prioridad a una u otra área en la organización del conocimiento patrimonial; mejor dicho, serían las cuestiones relativas a la vida real las que proporcionen a los alumnos un instrumento y una base coherente para construir sus propias perspectivas patrimoniales. Teniendo esto en cuenta, currículo y unidades didácticas sobre cualquier tipo de patrimonio deberían organizarse en torno a conceptos generales o ideas transversales a varias áreas de conocimiento: la identidad humana, cambio, interculturalidad, comunicación, valores estéticos, etc., por poner un ejemplo de entre muchos otros.

Para conseguir todo lo anterior, creo que los profesores que enseñamos Patrimonio deberíamos de participar en las prácticas escolares integrándonos en las aulas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria para poder reconceptualizar y reorganizar “el qué” y “el cómo” enseñar el Patrimonio en la formación inicial del profesorado. Hoy por hoy, la integración del Patrimonio en el currículo necesita de un trabajo de aproximación desde las prácticas escolares a

través de las cuales se generará un conocimiento patrimonial potencialmente significativo y en evolución constante. En este sentido, profesores y estudiantes de maestro podríamos participar en una investigación activa sobre nuestras propias experiencias para potenciar la capacidad de reflexión a la hora de diseñar propuestas curriculares en torno a la idea de integrar el Patrimonio en el currículo y referida al propio concepto de Patrimonio integrado. En este orden de cosas, para que esto ocurra, los profesores interesados en la enseñanza del Patrimonio deberíamos formar parte de los equipos escolares de planificación para colaborar en la ampliación de programas de enseñanza para la construcción de un conocimiento patrimonial escolar y profesional deseable.

Por último, a lo largo de este artículo he ofrecido algunas experiencias con respecto al papel del Arte en la enseñanza y aprendizaje del Patrimonio con el objetivo de ampliar el centro de atención curricular o, simplemente, como recurso para integrar diversas cuestiones, ideas o temas. El Patrimonio, en general, y el Histórico-artístico, en particular, son parte esencial de la cultura humana, estando muy relacionados con la vida real de los ciudadanos. Quizás, si los docentes que nos dedicamos a la formación del profesorado, como paso previo, enseñáramos a nuestros alumnos a aprender con experiencias educativas significativas ligadas a la vida, el patrimonio pasaría de ocupar una posición marginal a instalarse en el centro del currículo escolar.

REFERENCIAS

- APPLE, M. (1990). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- ÁVILA, R. M. y ESTEPA, J. (1999). Interdisciplinariedad o integración. La construcción del conocimiento histórico-artístico desde referentes metadisciplinares. En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, *Un currículo de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Actas del X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales (Universidad de La Rioja. Logroño, 23 al 26 de marzo de 1999). Sevilla: Díada, pp. 237-247.
- ÁVILA, R. M. (2000). *Historia del arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada.
- ÁVILA, R. M. (2002). La didáctica del patrimonio histórico-artístico. Una asignatura pendiente. *Ben Baso*, 19, 12-15.
- ÁVILA, R. M. (2003). Dificultades, obstáculos y necesidades de formación en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. En E. Ballesteros *et al.* (coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCCSS y Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 165-178.
- ÁVILA, R. M. (2005). Repensando la Enseñanza del Arte desde una perspectiva multicultural. Implicaciones didácticas. En C. García *et al.*, *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. Almería: AUPDCCSS y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, pp. 33-42.
- BALLESTEROS, E. *et al.* (2003). *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: AUPDCCSS y Universidad de Castilla-La Mancha.
- BEANE, J. A. (1997). *Curriculum integration. Designing the core of democratic education*. New York and London: Teachers College Press.
- CUENCA, J. M. (2004). *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. En: <http://www.lib.umi.com/cr/uhu/fullcit?p3126904>.
- DOMÍNGUEZ, C. (2002). El papel del patrimonio en la construcción de la identidad europea. Ante un reto educativo. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 34, 73-86.
- DRAKE, S. (1993). *Planning integrated curriculum. The call to adventure*. Londres: Verso.
- ESTEPA, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-105.
- FONTAL, O. (2004). *La educación patrimonial*. Oviedo: Trea.

- HASKELL, R. E. (2001). *Transfer of learning: Cognition, instruction, and reasoning*. San Diego: Academic Press.
- HOOKS, K. (1998). The differences in theory that matter in the practices of school improvement. *American Educational Research Journal*, 34 (1), 3-31.
- LUIS GÓMEZ, A. (1998). La renovación del arte como objeto de enseñanza en España: entre la continuidad y el cambio. En R. Calaf *et al.*, *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales (Arte)*. 12. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, pp. 143-214.
- THORNTON, S. J. (1991). Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies. En J. P. Shaver (ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of National Council for the Social Studies*. New York: Macmillan, pp. 237-248.

SUMMARY

This article deals with some of the difficulties and obstacles in teaching and learning the Integrated Heritage and, therefore, in its integration in the teaching curriculum. It is a didactic reflection based on the experience of the author in teaching Heritage Didactics during Initial Training of Primary School Teachers. Some of the didactic experiences worked out in the classroom by students who train to be Primary School teachers are presented as an alternative to solve these problems of learning about the heritage, and claim at the same time the setting up of a desirable professional and educational heritage knowledge linked to real life.

KEY WORDS: *Heritage Didactics; Integrated Heritage; Difficulties and Obstacles in Teaching and Learning; Initial Training of Primary School Teachers; Didactic Proposals.*

RÉSUMÉ

Cet article aborde certaines difficultés et certains obstacles posés par l'enseignement et l'apprentissage du Patrimoine Intégré et par conséquent par son intégration dans le curriculum scolaire. Il s'agit d'une réflexion didactique basée sur l'expérience de l'auteur dans la Formation Initiale des Enseignants d'Éducation Primaire dans le cadre de l'enseignement de la Didactique du Patrimoine. Comme alternative permettant de résoudre ces problèmes liés à l'apprentissage de tout patrimoine, cet article propose quelques-unes des expériences didactiques élaborées en classe par les étudiants aspirant à être enseignants, tout en revendiquant la construction d'une connaissance patrimoniale professionnelle et scolaire souhaitable en lien avec la vie.

Mots clé: *Didactique du patrimoine; Patrimoine intégré; Difficultés et obstacles dans l'enseignement et l'apprentissage; Formation initiale des enseignants d'éducation primaire; Propositions didactiques.*