



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Educación patrimonial y socialización del patrimonio en entornos rurales y comunitarios

Coords.

Pablo de Castro Martín

Ursula Luna

CONSTRUIR DESDE
ABAJO

Dykinson, S.L.

EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y SOCIALIZACIÓN DEL PATRIMONIO EN ENTORNOS RURALES Y COMUNITARIOS



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y SOCIALIZACIÓN DEL
PATRIMONIO EN ENTORNOS RURALES
Y COMUNITARIOS

Coords.

PABLO DE CASTRO MARTÍN
URSULA LUNA

Dykinson, S.L.

2025



Esta obra se distribuye bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

Este libro ha sido sometido a evaluación por pares académicos con el método de doble ciego, así como parte de nuestro Consejo Editorial. Para más información, véase:

https://www.dykinson.com/quienes_somos/

Este libro forma parte de las actuaciones derivadas del proyecto de investigación PID2023-147913OB-I00 (*Las comunidades patrimoniales como agentes educativos en entornos rurales: valoración, conservación y transmisión del patrimonio cultural inmaterial*) financiado por Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España, a través de la Agencia Estatal de Investigación (10.13039/501100011033) y la Unión Europea (FEDER, EU) en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia.



EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y SOCIALIZACIÓN DEL PATRIMONIO EN ENTORNOS RURALES Y COMUNITARIOS

Ilustración de portada: La Mari Muriel / Plan Nacional de Educación Patrimonial

Maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid 2025

N.º 307 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2025

ISBN: 979-13-7006-994-0

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra.

Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

ÍNDICE

PRÓLOGO. EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y PERIFERIAS	7
OLAIA FONTAL MERILLAS	
ÁLEX IBÁÑEZ ETXEBERRIA	
PABLO DE CASTRO MARTÍN	
URSULA LUNA	
CAPÍTULO I. EVALUACIÓN DE ESPACIOS EXPOSITIVOS DESDE LA MIRADA DOCENTE: UN ESTUDIO EMPÍRICO E INTERDISCIPLINAR SOBRE RECURSOS EDUCATIVOS EN MUSEOS DE MURCIA	13
MARÍA DEL CARMEN SÁNCHEZ-FUSTER	
DAVID LÓPEZ-RUIZ	
CAPÍTULO II. SORIA A TRAVÉS DE LA LENTE. UNA PROPUESTA EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL.....	33
JUAN CARLOS FERNÁNDEZ DEL ÁLAMO	
CAPÍTULO III. EL MAR CUENTA CUENTOS: LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO MARÍTIMO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	55
FEIJÓO-OUTUMURO, JULIA	
CASTRO-FERNÁNDEZ, BELÉN	
CAPÍTULO IV. PATRIMONIO MUSICAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR. LOS BIENES DE INTERÉS CULTURAL INMATERIAL DE LA REGIÓN DE MURCIA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO	89
JUAN CARLOS MONTOYA RUBIO	
NORBERTO LÓPEZ NÚÑEZ	
ALBA MARÍA LÓPEZ MELGAREJO	
CAPÍTULO V. APROVECHAMIENTO DIDÁCTICO DE UN YACIMIENTO DE NEANDERTALES. LA ROCA DELS BOUS Y EL CAMP D'APRENENTATGE DE LA NOGUERA.....	107
SÒNIA MAÑÉ OROZCO	
CAPÍTULO VI. CONSTRUYENDO UNA COMUNIDAD PARA LA GESTIÓN SOSTENIBLE DEL PATRIMONIO CULTURAL DEL CERRO DE LOS INFANTES.....	129
LAURA REINA ALONSO	
OLGA LEYVA GUTIÉRREZ	
BEGOÑA SERRANO ARNÁEZ	
M ^a LUISA HERNÁNDEZ RÍOS	
CAPÍTULO VII. LOS EMBALSES COMO RECURSOS EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL. EL CASO DE FUENTES CARRIONAS EN MONTAÑA PALENTINA	147
JOSÉ JAVIER RUIZ MONGE	
JAVIER ARIAS MADERO	

CAPÍTULO VIII. EL PATRIMONIO DESDE LOS AFECTOS: LA METODOLOGÍA DE LOS MAPAS AFECTIVOS APLICADA EN UNA EXPERIENCIA EN VALLADOLID	179
ANA LAURA ASSUMPÇÃO	
PABLO DE CASTRO MARTÍN	
PAULO CÉSAR CASTRAL	
CAPÍTULO IX. MUSEO PARTICULAR, ETNOLOGÍA DE ANDAR POR CASA. DIDÁCTICA Y SOCIALIZACIÓN DEL PATRIMONIO COTIDIANO A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES	207
ALEXANDRE REBOLLO-SÁNCHEZ	
MARIA FELIU-TORRUELLA	
RAFAEL SOSPEDRA-ROCA	
CAPÍTULO X. PROYECTO AR.GU.I.A. PROIEKTUA (BIZKAIA): EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y CIENCIA CIUDADANA DESDE LA ARQUEOLOGÍA Y LA HISTORIA.....	231
TERESA CAMPOS-LOPEZ	
IRATXE GILLATE	
NAIARA VICENT	
CAPÍTULO XI. ACADEMIA, ENSEÑANZA ARTÍSTICA Y SOCIALIZACIÓN DEL PATRIMONIO EN LA ESPAÑA DEL S. XIX: LA PROPUESTA CONTRAHEGEMÓNICA DE <i>EL ARTISTA EN ITALIA</i> (GALOFRE, 1851)	259
IGNACIO NIETO MIGUEL	
JUAN P. ARREGUI	

EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y PERIFERIAS

OLAIA FONTAL MERILLAS
ÁLEX IBÁÑEZ ETXEBERRIA
PABLO DE CASTRO MARTÍN
URSULA LUNA

En las últimas décadas, la educación patrimonial ha evolucionado desde un enfoque centrado en la mera transmisión de conocimientos sobre bienes culturales, hacia una perspectiva más amplia, crítica y participativa, que reconoce el patrimonio como una construcción social, viva y situada. Hoy entendemos que educar en patrimonio no es únicamente informar sobre el pasado, o sobre conservar objetos valiosos, sino, ante todo, generar procesos de apropiación, diálogo, memoria y transformación que fortalezcan los vínculos entre las personas, los territorios y sus culturas.

Educación patrimonial y socialización del patrimonio en entornos rurales y comunitarios, recoge y articula una serie de experiencias y reflexiones que encarnan esta visión contemporánea y comprometida. A lo largo de sus 11 capítulos y con la participación de 26 autores y autoras, se construye una obra coral, multidisciplinar e interinstitucional que dialoga sobre el papel de la educación patrimonial en distintos entornos –muchos de ellos rurales o periféricos– y propone estrategias para su socialización desde una perspectiva situada, afectiva y participativa.

El conjunto de trabajos aquí reunidos representa un cruce fértil de trayectorias académicas y profesionales, con autores procedentes de instituciones diversas como la Universidad de Murcia, la Universidad de Valladolid, la Universidad de Santiago de Compostela, la Universidad de Granada, la Universidad de Barcelona (a través del grupo

DIDPATRI), la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU, grupo GIPyPAC), la Universidad de Burgos, y el Campo de Aprendizaje de la Noguera, dependiente del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya. Asimismo, la obra incorpora una valiosa aportación internacional desde el Instituto de Arquitectura e Urbanismo de la Universidade de São Paulo (IAU USP, Brasil), ampliando la mirada y permitiendo el intercambio de enfoques desde diferentes realidades geográficas y culturales.

El libro se abre con el capítulo “Evaluación de espacios expositivos desde la mirada docente: un estudio empírico e interdisciplinar sobre recursos educativos en museos de Murcia”, que propone una reflexión crítica sobre cómo el profesorado percibe y utiliza los espacios museográficos en su práctica educativa. Basado en un estudio empírico desarrollado en diversos museos de la Región de Murcia, este trabajo evidencia la necesidad de fortalecer los vínculos entre los museos y las instituciones educativas, así como de repensar sus estrategias de mediación cultural para responder a los desafíos de la educación contemporánea.

A continuación, el capítulo “Soria a través de la lente. Una propuesta en educación patrimonial” muestra una experiencia de innovación didáctica que emplea la fotografía como herramienta para redescubrir y reinterpretar el entorno rural de Soria. Mediante el uso de imágenes tomadas por el propio alumnado, el proyecto genera nuevas narrativas patrimoniales desde una mirada joven, afectiva y crítica, que pone en valor tanto los elementos materiales como inmateriales del territorio.

La vinculación entre educación patrimonial y formación docente se desarrolla también en “El mar cuenta cuentos: la enseñanza del patrimonio marítimo en la formación de profesorado de educación primaria”, donde se exploran las posibilidades pedagógicas del patrimonio vinculado al mar, muchas veces ausente en los discursos institucionales. El enfoque adoptado combina recursos literarios, narrativos y sensoriales para proponer una educación patrimonial que fomente el vínculo emocional con el entorno y la diversidad cultural costera.

Desde otro enfoque disciplinar, el capítulo “Patrimonio musical en educación superior. Los bienes de interés cultural inmaterial de la Región

de Murcia a través del aprendizaje colaborativo” propone un modelo de enseñanza universitaria centrado en el trabajo colectivo sobre el patrimonio inmaterial, en este caso el musical. A través del análisis y la reinterpretación de piezas reconocidas como bienes culturales, se fomenta el aprendizaje significativo, la conciencia identitaria y la implicación del alumnado con su contexto sociocultural.

La conexión entre arqueología, historia y educación se aborda en el capítulo “Aprovechamiento didáctico de un yacimiento de neandertales. La Roca dels Bous y el Camp d’Aprentatge de la Noguera”, una propuesta desarrollada desde el ámbito educativo no universitario, en un campo de aprendizaje dependiente del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya. En este proyecto, el patrimonio arqueológico se convierte en una herramienta pedagógica activa, donde los estudiantes experimentan, interpretan y reconstruyen el pasado a partir de vivencias directas en el yacimiento.

El compromiso con la participación ciudadana y la sostenibilidad se hace explícito en “Construyendo una comunidad para la gestión sostenible del patrimonio cultural del Cerro de los Infantes”, donde se narra un proceso de trabajo comunitario en torno a un enclave arqueológico en peligro de degradación. Esta iniciativa combina la investigación arqueológica con el diseño de estrategias participativas para la gestión del patrimonio, mostrando que la conservación cultural es inseparable del empoderamiento local.

Una propuesta singular se presenta en el capítulo “Los embalses como recursos en educación patrimonial. El caso de Fuentes Carrionas en Montaña Palentina”, que reivindica estos espacios artificiales como parte del paisaje cultural. A partir de un enfoque historicista, se pone el acento sobre la necesidad de desarrollar las posibilidades educativas de estos entornos, integrando aspectos históricos, ecológicos y sociales que permitan una comprensión compleja del patrimonio hidráulico.

Las emociones como vía de acceso al patrimonio se convierten en el eje central del capítulo “El patrimonio desde los afectos: la metodología de los mapas afectivos aplicada en una experiencia en Valladolid”, una

propuesta metodológica que invita a los participantes a construir mapas en los que se representan los lugares significativos desde una perspectiva subjetiva y vivencial. Esta experiencia permite identificar patrimonios cotidianos y afectivos muchas veces excluidos de las narrativas oficiales.

En un tono más etnográfico, el capítulo “Museo particular, etnología de andar por casa. Didáctica y socialización del patrimonio cotidiano a través de las redes sociales” explora cómo las redes digitales pueden convertirse en espacios para la construcción de museos íntimos, familiares y no institucionales. A través de la recopilación de objetos, relatos y memorias personales compartidas en plataformas digitales, se potencia una mirada crítica y democratizadora sobre el concepto de patrimonio.

El décimo capítulo, “Proyecto AR.GU.I.A. Proiektua (Bizkaia): educación patrimonial y ciencia ciudadana desde la arqueología y la historia”, presenta una experiencia que combina la investigación arqueológica con la participación activa de la ciudadanía. En ella, la educación patrimonial se articula con la ciencia ciudadana y la historia local para generar aprendizajes significativos y fortalecer el tejido social a través del conocimiento del pasado.

Finalmente, el volumen se cierra con una revisión crítica de los orígenes de la educación musical y patrimonial en el siglo XIX. “Academia, enseñanza artística y socialización del patrimonio en la España del s. XIX: la propuesta contrahegemónica de *El Artista en Italia* (Galofre, 1851)” ofrece una lectura histórica que permite comprender los debates en torno a la formación estética, la legitimación cultural y la democratización del patrimonio en un momento clave de la historia de la educación.

En su conjunto, este libro no solo documenta buenas prácticas y estudios de caso en el campo de la educación patrimonial, sino que también lanza una invitación clara a repensar el papel de las instituciones, los saberes y los sujetos implicados en la construcción social del patrimonio. La diversidad de los contextos abordados –desde entornos rurales hasta espacios digitales, desde yacimientos arqueológicos hasta embalses de montaña, desde museos tradicionales hasta museos particulares

construidos en redes sociales– nos habla de un campo en expansión, profundamente vinculado a las realidades locales y a las aspiraciones colectivas.

La pluralidad institucional y territorial que atraviesa esta obra es un testimonio del compromiso de sus autores y autoras con una educación patrimonial transformadora, abierta y crítica. Desde la academia hasta las aulas, desde los campos de aprendizaje hasta las comunidades vecinales, todos los proyectos aquí recogidos apuestan por una pedagogía del patrimonio que sea también una pedagogía de la participación, la emoción y la justicia social.

Este libro, que se publica como parte de un compromiso con el acceso abierto al conocimiento, constituye una de las acciones derivadas del proyecto de investigación PID2023-147913OB-100 (*Las comunidades patrimoniales como agentes educativos en entornos rurales: valoración, conservación y transmisión del patrimonio cultural inmaterial*) financiado por Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España, a través de la Agencia Estatal de Investigación (10.13039/501100011033) y la Unión Europea (FEDER, EU) en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. Al tratarse de una publicación digital de libre distribución, animamos a investigadores, docentes, estudiantes, profesionales del patrimonio y miembros de comunidades locales a consultar, compartir y difundir esta obra en sus redes, contextos educativos y proyectos comunitarios.

EVALUACIÓN DE ESPACIOS EXPOSITIVOS DESDE LA MIRADA DOCENTE: UN ESTUDIO EMPÍRICO E INTERDISCIPLINAR SOBRE RECURSOS EDUCATIVOS EN MUSEOS DE MURCIA

MARÍA DEL CARMEN SÁNCHEZ-FUSTER
Universidad de Murcia

DAVID LÓPEZ-RUIZ
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es analizar las percepciones de los futuros maestros en relación con los recursos educativos que ofrecen tres museos de la ciudad de Murcia (Museo Arqueológico, Museo Santa Clara la Real y Museo Ramón Gaya) vinculados a los contenidos curriculares de las asignaturas de Ciencias Sociales y Expresión Plástica. Esta investigación pretende dar respuesta a varias cuestiones relacionadas con la calidad y el valor didáctico de los museos y la formación del profesorado: ¿Conoce el alumnado el patrimonio museístico de su entorno? ¿Presentan los museos recursos adecuados para trabajar contenidos curriculares de Ciencias Sociales y Expresión Plástica? ¿Ofrecen los museos seleccionados recursos didácticos adaptados a la etapa de educación infantil? ¿Ofertan los museos recursos didácticos atractivos para el alumnado de la etapa de educación infantil? Con tal fin se ha realizado una visita a estos museos para posteriormente elaborar y aplicar un cuestionario semiestructurado con el propósito de realizar una evaluación de los espacios expositivos desde el punto de vista patrimonial y educativo y recoger las percepciones de 66 estudiantes de 4.º curso de Educación Infantil de la Universidad de Murcia (Figura 1).

FIGURA 1. Alumnado en la visita guiada al Museo Ramón Gaya (Murcia)



Fuente: Sánchez Fuster C.

La función del museo en la sociedad contemporánea es realmente significativa, y en esa reflexión destaca la importancia de reconocer, conservar y difundir la cultura visual a través de estas instituciones (Fraile y Alonso, 2013). La idea de considerar el museo como un recurso vivo es realmente importante, ya que constituye estar en continua adaptación a las necesidades y dinámicas que la sociedad, con sus constantes cambios. Demanda, más aún si este vínculo es direccionable hacia el sistema educativo. La expansión del arte a espacios públicos muestra una evolución en la forma en que el museo se conecta con la sociedad. Esta estrategia de llevar las posibilidades de los museos al aula demuestra un esfuerzo por romper las barreras tradicionales y hacer que la cultura sea más accesible. La interacción directa con los museos en entornos cotidianos puede tener un impacto profundo en la conciencia cultural y la apreciación del arte en general.

Ahora bien, ¿es el museo un recurso didáctico esencial en el aula? Considerando la riqueza de experiencias y conocimientos que un museo puede ofrecer, utilizarlo como herramienta de apoyo educativo puede ser extremadamente beneficioso por las diferentes posibilidades que ofrece especialmente en las asignaturas de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) y Plástica. La comprensión de su contenido, así como las diferentes expresiones culturales que albergan suponen un entorno museístico capaz de potenciar la comprensión y el aprecio del contenido de una manera que va más allá de lo que se pudiera lograr en un aula tradicional si atendemos a las consideraciones de Calaf, et al. (2017). Además, los museos también ofrecen oportunidades para desarrollar habilidades críticas, como el pensamiento analítico y la interpretación, puesto que la experiencia práctica de explorar y relacionarse con diferentes manifestaciones del arte y la cultura contribuyen a fomentar la creatividad y poner en valor la curiosidad en los estudiantes y fomentan el pensamiento crítico (Craft, 2014; Monteagudo-Fernández, Gómez-Carrasco y Chaparro-Sainz 2021).

En definitiva, el museo, lejos de ser considerado como un almacén de objetos culturales, significa un recurso educativo dinámico y en constante evolución. Por todo ello, incorporar visitas a museos dentro de los contextos educativos supone enriquecer las posibles experiencias de aprendizaje y proporcionar una perspectiva única y valiosa sobre la historia, el arte y la diversidad cultural, entre otras (Bosch, 1998).

El International Council of Museums (ICOM, 2019) pone de relevancia que el museo atiende a diferentes cuestiones entre las que se podrían destacar las siguientes:

- Permanencia e Institucionalidad: Los museos son instituciones permanentes y estables, lo que implica una dedicación a largo plazo a sus objetivos teniendo presente en todo momento la preservación del patrimonio cultural como objetivo.
- Sin fines de lucro: La ausencia de fines de lucro enfatiza la misión educativa y cultural de los museos, subrayando que su objetivo principal no es generar ingresos, sino servir a la sociedad poniendo en valor los recursos preservados.

- Servicio y desarrollo a la sociedad: La función principal de los museos es contribuir al desarrollo y bienestar de la sociedad por medio de la promoción de la comprensión y el aprecio del arte y la cultura en cualquiera de sus manifestaciones.
- Espacio abierto a todos los públicos: La accesibilidad al público es crucial. Los museos están destinados a ser lugares que pueden ser visitados por personas interesadas, y suelen tener un enfoque educativo para el beneficio de la comunidad permitiendo la posibilidad a todos los públicos y sus intereses.
- Exhibición, adquisición, investigación, conservación y difusión: Se podrían considerar como las funciones principales de los museos. Adquieren y preservan objetos culturales, llevan a cabo investigaciones para mejorar la comprensión de estos objetos, y exhiben las colecciones de manera que fomente el entendimiento y la apreciación fomentando su difusión de cara a una evolución en el tiempo.
- Propósitos educativos: La educación es un objetivo central para los museos. A través de sus programaciones didácticas, actividades focalizadas y exhibiciones, buscan proporcionar oportunidades educativas y enriquecer la comprensión de la comunidad educativa en general aportando nuevas experiencias culturales y artísticas.

2. LA DIMENSIÓN CURRICULAR Y COMPETENCIAL DE LAS VISITAS MUSEÍSTICAS: DEL AULA UNIVERSITARIA A LA PRÁCTICA DOCENTE

La relación entre alumnado y museos trasciende la mera experiencia cultural esporádica, constituyéndose en un elemento vertebrador de la formación artística y cultural que debería integrarse plenamente en los programas educativos formales. Como señalan González y Becerra (2019), tradicionalmente este contacto se ha desarrollado principalmente en contextos de educación no formal o informal, aunque la tendencia actual refleja un creciente interés por parte del profesorado en

incorporar los recursos museísticos al ámbito académico reglado incluyendo dentro de sus programaciones visitas y recorridos a determinados espacios museísticos que conectan con la programación académica que se imparte (Vilarrasa, 2003; Sánchez-Fuster, Miralles y Serrano-Pastor 2023).

Por otro lado, las actividades formativas en espacios museísticos permiten a los estudiantes interactuar con el patrimonio cultural de forma pragmática, estimulando un pensamiento crítico y analítico imposible de reproducir en el aula convencional. Este aspecto resulta especialmente relevante en la formación universitaria de los futuros docentes, donde la adquisición de competencias específicas para la mediación cultural constituye un elemento central en los planes de estudio de los grados de Educación Infantil y Primaria. Como señalan Santacana y Llonch (2012), los museos representan laboratorios de aprendizaje donde los estudiantes universitarios pueden desarrollar competencias profesionales relacionadas con la didáctica del patrimonio, la gestión de grupos en espacios no formales y la adaptación de contenidos culturales a diferentes niveles educativos (Cuenca, Estepa y Martín, 2021).

La Orden ECI/3857/2007, que establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales de Maestro en Educación Primaria, especifica entre sus competencias que los graduados deben "conocer las áreas curriculares, la relación interdisciplinar entre ellas, y diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje" (BOE, 2007), capacidad que encuentra en los entornos museísticos un campo privilegiado para su desarrollo práctico. Paralelamente, la Orden ECI/3854/2007 para el título de Maestro en Educación Infantil establece la necesidad de desarrollar competencias para "reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente", competencia en la que los museos aportan un terreno idóneo para la experimentación pedagógica con el alumnado.

La perspectiva competencial que promueven estos marcos normativos encuentra en las visitas museísticas un espacio polivalente para la aplicación integrada de conocimientos, conectando teoría y práctica en contextos reales y significativos en donde los estudiantes pueden, además de descubrir y conocer, explorar e incluir en su futura labor como

decentes. Como apuntan Porta y Mato (2016), estas experiencias fomentan habilidades críticas como el pensamiento analítico, la creatividad y la resolución de problemas, trascendiendo la mera adquisición de contenidos teóricos y permitiendo al futuro docente desarrollar estrategias didácticas innovadoras. Además, la combinación de estas habilidades también favorece el entendimiento e interrelación con otras materias conectadas a las posibilidades educativas del museo permitiendo resultados más integrados en la práctica educativa.

Un aspecto frecuentemente desatendido en la formación universitaria, pero de crucial importancia en el actual paradigma educativo, es la capacidad de los espacios museísticos para responder a la diversidad del alumnado. Resulta vital que durante la formación docente los programas universitarios de formación del profesorado sean conscientes de lo importante que es incorporar competencias específicas para el diseño de actividades inclusivas en museos, capacitando a los futuros docentes para aprovechar las experiencias multisensoriales y adaptables que estos espacios ofrecen (Martínez de Miguel et. al., 2024). Este potencial inclusivo proporciona a los estudiantes universitarios un entorno privilegiado para desarrollar competencias relacionadas con la atención a la diversidad, la personalización del aprendizaje y el diseño universal, competencias fundamentales en el actual marco profesional docente que requieren metodologías activas y una formación específica durante el periodo universitario. Además, el uso y puesta en práctica de dicha formación repercute posteriormente de forma significativa en el planteamiento de salidas escolares con fines tanto culturales como formativos en las etapas de educación infantil y primaria.

2.1. LA BRECHA ENTRE POTENCIAL Y REALIDAD: DESAFÍOS EN LA IMPLEMENTACIÓN EDUCATIVA

A pesar del innegable valor formativo de los museos, existe una brecha significativa entre su potencial educativo y la realidad de su implementación en el sistema educativo. Frecuentemente, los estudiantes perciben una desconexión entre lo observado en el museo y lo aprendido en el aula, cuestionando la relevancia de estas experiencias para su formación académica (Colman-Ramírez, 2023). Esta falta de integración

curricular, a menudo fragmentada y episódica, no aprovecha plenamente las posibilidades educativas que ofrecen los espacios museísticos. Como indican Griffin y Symington (1997), y Vilarrasa (2003) en algunos casos los profesores no establecen objetivos explícitos para las visitas museísticas y no logran conectarlas efectivamente con el currículo de aula. Esta desconexión constituye uno de los principales obstáculos para que las visitas culturales trasciendan el carácter de mero entretenimiento y se conviertan en genuinas experiencias de aprendizaje significativo. Además, la optimización de uso de los recursos del museo en conexión directa con las necesidades de aprendizaje en el aula debe ser uno de los principales objetivos a tener presente antes de iniciar cualquier visita con un fin de aprendizaje.

Otra limitación frecuente es la escasez de interactividad y participación efectiva durante las visitas. Los estudiantes asumen con frecuencia un rol pasivo, como meros receptores de información, lo que reduce drásticamente el impacto formativo de la experiencia museística. Esta situación puede producirse por varias circunstancias. La primera de ellas es la falta de motivación en la transmisión del conocimiento. La forma de plantear la visita como complemento debe de estar fundamentada y estrechamente conectada. Durante la misma, es necesario que el estudiante no adopte un rol pasivo, sino que los estímulos sean constantes. Como señalan Orion y Hofstein (1994), esta pasividad compromete la implicación cognitiva de los estudiantes y dificulta la consecución de los objetivos pedagógicos.

En este sentido, desde una perspectiva educativa y didáctica, se recomienda proponer una visión más dinámica del museo que sea totalmente capaz de transformar al espectador pasivo —como habitualmente es el público escolar— en un agente activo con genuinas expectativas de aprendizaje y una actitud que manifieste una predisposición al aprendizaje atendiendo a las consideraciones que ofrecen los espacios museísticos. Estas aportaciones resultan fundamentales para superar el modelo tradicional de visita que generalmente suele estar caracterizado por su unidireccionalidad y escasa participación del alumnado.

2.2. HACIA UN NUEVO PARADIGMA EN LA RELACIÓN MUSEO-ESCUELA

La formación del profesorado constituye un elemento crucial para la optimización del potencial educativo de los museos. Como señalan Leinhardt y Gregg (2002), la inversión en programas formativos específicos resulta imprescindible para iniciar un cambio sustancial en la forma en que se conciben y desarrollan las visitas museísticas. La oferta formativa, tanto desde los propios museos como desde otras instituciones educativas, debe ajustarse necesariamente a las necesidades de ambos contextos con el fin de obtener resultados que trasciendan la mera experiencia puntual y generen un impacto formativo perdurable. Es necesario superar errores habituales como convertir a los docentes en meros vigilantes durante las visitas museísticas, o permitir que estos pierdan interés por las actividades de los Departamentos de Educación y Acción Cultural de los museos en relación con su ámbito disciplinar (Ebitz, 2008). Las miradas deben estar conectadas bidireccionalmente para generar un pensamiento crítico en los estudiantes, atentos a cada momento de su visita como parte integral de su formación.

Este nuevo paradigma requiere una redefinición de la identidad profesional docente desde una perspectiva más comprometida con los espacios culturales. Como afirma Huerta (2010), el binomio escuela-museo constituye una alianza natural que se complementa perfectamente, pero que exige una actualización constante y una voluntad real de colaboración por ambas partes. Además, el conocimiento y desarrollo de valores y actitudes positivas en torno al conocimiento del patrimonio es un aspecto relevante actualmente que identifica las necesidades de conocimiento en los estudiantes (Cuenca López et al. 2020). La propuesta de Fontal (2007), que identifica roles diversos para los museos —como mediadores, educadores, socializadores, integradores y formadores de identidades culturales— ofrece un marco conceptual idóneo para desarrollar este nuevo paradigma relacional. Su visión subraya la evolución del museo hacia un papel más activo y comprometido con su entorno social, trascendiendo la función tradicional de conservación para convertirse en un auténtico agente de cambio y desarrollo comunitario.

Hoy en día se están realizando diversas investigaciones empíricas centradas en analizar las percepciones del futuro profesorado sobre la utilidad de los recursos didácticos en su futura práctica docente (Ciriza-Mendivil, Benito y Navarro-Neri, 2025; Marín-Cepeda, Coca Jiménez y Rodríguez-Medina, 2025).

3. MÉTODO

3.1. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO Y LOS PARTICIPANTES

La presente investigación de carácter interdisciplinar parte de un enfoque metodológico cuantitativo no experimental o ex post-facto con un carácter descriptivo-comparativo (Mateo de Castro, 2014). Se trata de una muestra no probabilística, aleatoria que la configuran 66 estudiantes de cuarto curso del Grado de Educación Infantil. El objetivo de esta investigación empírica es que los estudiantes conozcan y tengan acceso a algunos de los recursos museísticos del municipio de Murcia y que exploren los materiales didácticos que estos centros ofrecen y evalúen sus posibilidades educativas. Se trata de una actividad interdisciplinar que se enmarca en las asignaturas de Ciencias Sociales y Plástica cuyo objetivo es dar visibilidad al patrimonio museístico del entorno. A través de este trabajo se quiere dar respuesta a las siguientes preguntas ¿Conoce el alumnado el patrimonio museístico de su entorno? ¿Suele visitar los museos? ¿Presentan los museos recursos adecuados para trabajar contenidos curriculares de Ciencias Sociales y Plástica? ¿Ofrecen los museos seleccionados recursos didácticos adaptados a la etapa de infantil?

Esta investigación educativa ha sido diseñada de forma conjunta por los profesores de las asignaturas de Metodología Didáctica de las Ciencias Sociales y por Taller de Plástica, los docentes de dichas asignaturas diseñaron y realizaron un itinerario didáctico por tres de los principales museos de la ciudad de Murcia, Museo Arqueológico, Museo de Santa Clara la Real (arte y yacimiento islámico) y el Museo dedicado a mostrar la obra pictórica del artista contemporáneo murciano Ramón Gaya. Se les pidió a los estudiantes que evaluaran tanto las exposiciones de cada museo como los recursos didácticos como las visitas guiadas que

ofrecen dichos centros a través de sus técnicos de plantilla. Una vez realizadas las visitas se les pidió a los alumnos y alumnas que rellenaran el cuestionario. El alumnado visitó las páginas webs de los museos antes y después de la visita, para tener un conocimiento previo de los lugares que iban a visitar y poder identificar las piezas y obras más destacadas.

3.2. INSTRUMENTO Y PROCEDIMIENTO

Para la recogida de datos se diseñó un cuestionario semiestructurado que fue sometido a un proceso de validación por cuatro expertos (dos docentes del Grado en Educación Primaria y dos del Grado en Educación Infantil). Las aportaciones de estos profesionales fueron incorporadas en la versión definitiva del instrumento.

El cuestionario final consta de trece preguntas (con escalas tipo Likert y respuestas dicotómicas) organizadas en tres categorías principales:

- Conocimiento de los recursos museísticos del entorno próximo.
- Relación entre las temáticas de los museos y los contenidos curriculares de Ciencias Sociales y Expresión Plástica.
- Evaluación de los recursos educativos y visitas guiadas ofertadas por los museos a los centros educativos.

La aplicación del instrumento se realizó de manera telemática a través de la plataforma "encuestas" de la Universidad de Murcia, facilitando así la participación de los estudiantes.

Este estudio se planteó con los siguientes objetivos:

- Identificar el grado de conocimiento que poseen los estudiantes sobre los recursos museísticos de su entorno.
- Analizar la valoración que realizan los futuros maestros sobre los recursos expositivos de los museos en relación con los contenidos curriculares de Plástica y Ciencias Sociales.

- Determinar la adecuación de las visitas ofertadas por los museos a las necesidades y demandas escolares.
- Examinar si los materiales expuestos en los tres museos seleccionados resultan atractivos para el alumnado de Educación Infantil, tanto desde una perspectiva estética como didáctica.
- Valorar el grado de interés y la motivación entre los participantes tras la visita a cada uno de los museos.

4. RESULTADOS

A continuación, se detallan los resultados obtenidos en el marco de esta investigación empírica para cada uno de los objetivos planteados.

Obj. 1 ¿Conocen los estudiantes los recursos museísticos del entorno?

El 95 % de los participantes en esta investigación señalan que es la primera vez que visitan un museo en el marco de sus estudios universitarios, casi el 60 % afirma que no suele visitar museos tampoco en su tiempo libre. Por otra parte, el 83,33 % de los encuestados no habían visitado antes el Museo Ramón Gaya y el 63,63 % no conocía el Museo Arqueológico. Además, el 62,12 % no había visitado tampoco el Museo de Santa Clara. En cambio, tras realizar la visita el 92,42 % afirma que llevaría a su alumnado al Museo de Santa Clara, el 89,39 % al museo de Arqueológico y el 54,54 % el Museo Ramón Gaya.

Obj. 2 ¿Existen conexiones entre los recursos museísticos y los contenidos curriculares?

Los participantes consideran que los recursos museísticos que ofrecen los espacios evaluados están altamente alineados con los contenidos curriculares de las asignaturas propuestas siendo la distribución la siguiente: (Arqueológico, 94,8%, Santa Clara 92,42%, Ramón Gaya 83,33%). Profundizando más en el análisis, los participantes manifiestan que las temáticas del Museo Arqueológico y los de Santa Clara son muy adecuadas para trabajar los contenidos de Ciencias Sociales, en

cambio señalan que el Museo Ramón Gaya es el que presenta temáticas más conectadas con la asignatura de Expresión Plástica según puede visualizarse en la Tabla 1.

Tabla 1. Adecuación de las temáticas del museo a los contenidos curriculares de las asignaturas

Museo	Ciencias Sociales		Plástica	
	Sí (%)	No (%)	Sí (%)	No (%)
Arqueológico	100	0	69,69	30,31
Santa Clara	100	0	60,60	39,4
Ramón Gaya	57,7	42,3	100	57,7

Fuente: elaboración propia

Obj. 3 ¿Cómo valoran los participantes en la experiencia la visita guiada?

La evaluación de la visita guiada en función de las temáticas mostradas por el técnico del museo para cada una de las asignaturas pone en evidencia que son el Museo Arqueológico y el de Santa Clara los centros que han obtenido una vez más los valores más altos tal y como indica la Tabla 2. En concreto para las temáticas de Ciencias Sociales, ya que el 63,63% y 54,54% de los participantes le han otorgado la puntuación máxima (5 puntos). En cambio, para los contenidos vinculados a las asignaturas de Expresión Plástica los valores más altos han correspondido a los museos Ramón Gaya y al de Santa Clara, puntuados con un 5 por el 43,93% y 25,75% respetivamente.

Tabla 2. Evaluación de la visita guiada en función de las temáticas mostradas con relación a las asignaturas de Ciencias Sociales (S) y Plástica (P) de 1 a 5 (%)

Museo	1		2		3		4		5	
	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P
Arqueológico	0,00	9,09	1,51	1,06	10,60	36,36	24,24	28,78	63,63	15,15
Santa Clara	0,00	9,09	1,51	19,69	9,09	25,75	34,84	19,69	54,54	25,75
Ramón Gaya	2,00	0,00	13,63	9,09	28,78	18,18	31,81	28,78	31,81	43,93

Fuente: elaboración propia

Obj. 4 ¿Son recursos de calidad y motivadores?

Atendiendo a los criterios de calidad que presentan los recursos didácticos es el Museo Arqueológico el espacio expositivo mejor valorado por los participantes según el estudio. Así el 50 % de ellos le asignan la puntuación máxima (5 puntos), le sigue el Museo de Santa Clara y en último puesto el de Ramón Gaya al que tan solo el 28,78 % de los participantes otorgan el valor máximo como puede apreciarse en la Tabla 3.

Tabla 3. *Calidad de los recursos didácticos de los museos evaluados de 1 a 5*

Museo	1	2	3	4	5
Arqueológico	0,00	4,54	16,66	28,78	50
Santa Clara	4,54	6,06	28,78	25,75	34,84
Ramón Gaya	16,66	12,12	21,21	21,21	28,78

Fuente: elaboración propia

Con relación a la cuestión ¿consideras que la visita a estos museos sería atractiva para el alumnado de educación infantil? Los participantes en el estudio consideran que la visita más interesante para el alumnado sería la visita al Museo Arqueológico (48,9%) y en segundo lugar al Museo de Santa Clara (33,34 %), en cambio el, 45,45% de los encuestados califican de poco atractiva la visita al Museo Ramón Gaya para los niños y niñas de infantil como muestra la Tabla 4.

Tabla 4. *Interés de la visita a cada uno de los museos para alumnado de infantil*

Museos	Nada o casi nada	Poco	Bastante	Mucho
Arqueológico	1,52	13,63	36,36	48,49
Santa Clara	1,52	10,60	54,54	33,34
Ramón Gaya	10,61	45,45	25,75	18,19

Fuente: elaboración propia

Atendiendo a los recursos expositivos de los museos, desde el punto de vista estético, es el Museo Ramón Gaya el mejor valorado por los participantes en el estudio, ya que el 48,8 % de los encuestados le otorgan la máxima puntuación (5 puntos), le sigue de cerca el Museo Arqueológico al que el 46,96 % de los participantes le ha asignado también un cinco, le sigue muy de cerca el Museo de Santa Clara.

Tabla 5. Valoración de los recursos expositivos de los museos desde el punto de vista estético, del 1 al 5

Museo	1	2	3	4	5
Arqueológico	0,00	0,00	24,24	28,78	46,96
Santa Clara	0,00	3,03	22,72	28,78	45,45
Ramón Gaya	0,00	0,00	22,72	28,78	48,48

Fuente: elaboración propia

Obj. 5 Grado de interés y motivación de la visita

En cuanto al grado de interés y motivación de la visita, para el 39,39 % de los encuestados la visita al Museo Arqueológico ha resultado ser bastante interesante y para el 40,9% muy interesante (Tabla 6). El Museo de Santa Clara ha resultado ser de gran interés también (mucho) para el 36,36 % y bastante interesante para el 36,6 %, en cambio el 19,69 lo ha encontrado poco interesante. El Museo de Ramón Gaya solo ha sido valorado tras la visita como muy interesante por el 22,72 % de los participantes. En cuanto a la motivación de la visita para el 33,33 % de los participantes han resultado muy motivadoras las visitas al Museo Arqueológico y al de Santa Clara.

Tabla 6. Grado de interés y motivación de la visita para los participantes

Museos	Nada o casi nada	Poco	Bastante	Mucho
Interés				
Arqueológico	4,54	15,15	39,39	40,90
Santa Clara	3,03	19,69	36,36	36,36
Ramón Gaya	4,54	22,72	50	22,72
Motivadora				
Arqueológico	6,06	21,21	39,39	33,33
Santa Clara	4,54	21,21	40,90	33,33
Ramón Gaya	4,54	19,69	54,54	21,21

Fuente: elaboración propia

6. CONCLUSIONES

La planificación y el desarrollo de una experiencia de este tipo no resulta nada sencilla, los horarios académicos son tan estrictos que hacen que resulte muy complicado organizar visitas que exijan desplazamientos fuera del entorno del campus, además los grupos de clase son muy numerosos y los museos no reciben visitas de grupos de estas

dimensiones. Salvados estos obstáculos, se ha podido organizar el itinerario diseñado por los museos de la ciudad de Murcia con bastante éxito, si valoramos tanto la participación (95% del alumnado) como por el interés y la motivación demostrada. La experiencia ha resultado también exitosa por constituir un precedente para trabajar el patrimonio de forma interdisciplinar y servir de proyecto piloto para llevarlo a cabo en los años sucesivos.

Los resultados del estudio ponen en evidencia que los futuros maestros no conocen en profundidad el patrimonio museístico de su entorno, ni dedican su tiempo libre a visitar estos espacios culturales y parece que desde la universidad tampoco se les incita mucho a hacerlo. En cambio, tras la visita al museo los participantes en esta experiencia consideran que los recursos museísticos que ofrecen los museos evaluados están altamente alineados con los contenidos curriculares de las asignaturas de Ciencias Sociales y Plástica. Es por ello que se hace necesario difundir la cultura visual artística e histórica a través de redes colaborativas con criterio educativo entre los museos y el mundo académico tal como plantean Fraile y Alonso (2013) y mejorar la formación del profesorado, así como la motivación hacia la utilidad que tiene el conocimiento del entorno patrimonial y artístico cercano como herramienta tal y como han argumentado Castro et al. (2020), Monteagudo-Fernández, Gómez-Carrasco y Chaparro-Sainz (2021).

Las investigaciones recientes realizadas por Ciriza-Mendivil, et al., (2025) y por Marín-Cepeda, et al., (2025) son totalmente coincidentes con los resultados obtenidos en el marco del presente trabajo, ya que ambos concluyen que los maestros en formación muestran escaso interés por los museos, en concreto Ciriza-Mendivil, et al., (2025) señalar que los estudiantes de la Facultad de Educación encuestados dicen visitar tan solo una o dos veces al año los museos, por lo tanto, la riqueza patrimonial de estas instituciones es una realidad distante para los docentes en formación a la que no muestran interés por su carácter formativo y didáctico.

Además, los resultados indican que los museos evaluados disponen sin duda de recursos valiosos y adecuados para trabajar los contenidos propios de las disciplinas de Ciencias Sociales y de Expresión Plástica

(obras de arte, técnicas y procedimientos artísticos, yacimientos arqueológicos, piezas de arqueología, etc.). Sin embargo, en algún caso de los analizados se deben ampliar y mejorar estos recursos didácticos adaptando los ya existentes a etapas concretas, sin generalizar, o generando nuevos recursos necesarios para que tanto los recorridos como las experiencias educativas dentro de las instituciones patrimoniales resulten efectivas para docentes y estudiantes. Además, es necesario tratar de poner a disposición de los centros escolares visitas guiadas adaptadas a los escolares de cada etapa educativa, este estudio pone en evidencia que no siempre las visitas guiadas cumplen los requisitos exigidos por los futuros docentes. Estos resultados nos llevan a impulsar esta línea de investigación a la vez que tratar de incrementar los vínculos entre los centros de enseñanza formales y no formales. Esto pasa, sin duda por tratar de potenciar los proyectos colaborativos entre las universidades y los museos (Monteagudo-Fernández, Gómez-Carrasco y Chaparro-Sainz, 2021) ya que estos ofrecen al alumnado múltiples posibilidades en aras de que desarrollen habilidades de pensamiento analítico y crítico, como bien señalaban Calaf et al. (2017), estas visitas a los museos contribuyen a fomentar la creatividad y la curiosidad, competencias que son primordiales de trabajar entre los alumnos de Educación Infantil. González-Monfort (2019) indicaba que sería muy preocupante que el profesorado no sea consciente de las múltiples posibilidades que ofrecen los museos como recurso para la educación ciudadanía activa y responsable. En este sentido cabe destacar el proyecto desarrollado por el grupo DICSO “Enseñanza de la historia y difusión del patrimonio cultural. Transferencia de investigaciones sobre formación del profesorado, recursos digitales y métodos activos” que, aunque va dirigido a profesorado y alumnado de Educación Secundaria es un buen ejemplo de buenas prácticas y lo más valioso es que está generando nuevas narrativas y sinergias fruto de la colaboración entre la educación formal y no formal (Chaparro y Gómez, 2025). La formación del profesorado de las distintas etapas educativas puede ser la vía correcta para conseguir que la sociedad se interese más por los museos, de ahí la necesidad de introducir al alumnado en el conocimiento del patrimonio museístico de su ciudad, municipio y región. Se deben seguir realizando experiencias de investigación empírica, en los que los futuros maestros

tengan la posibilidad de salir del aula y puedan realizar itinerarios didácticos encaminados a poner en valor el patrimonio museístico disponible en su ámbito territorial más próximo, solo así podrán continuar con estas buenas prácticas cuando tengan la oportunidad de desarrollar su magisterio. Por todo ello, resulta evidente la necesidad de seguir abordando investigaciones empíricas de este tipo, que impliquen la salida del aula y la visita y evaluación de los museos con el fin de conocer y valorar sus posibilidades educativas al tiempo que resulta necesario introducir nuevas narrativas aprovechando los recursos con los que cuentan estas instituciones y también diseñar materiales didácticos nuevos fruto de las sinergias que están surgiendo entre la universidad y los museos, cuyos beneficiarios más directos son los centros escolares y los ciudadanos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Se agradece la posibilidad de realización de este trabajo dentro del marco de Enseñanza de la historia y difusión del patrimonio cultural. Transferencia de investigaciones sobre formación del profesorado, recursos digitales y métodos activos (PDC2022-133041-I00). Entidad financiadora: Agencia Estatal de Investigación. Ministerio de Ciencia e Innovación. Proyectos Prueba de Concepto

8. REFERENCIAS

- Bosch, E. (1998). El placer de mirar: el museo del visitante. Actar.
- Calaf, R., San Fabián, J. L. y Gutiérrez, S. (2017). Evaluación de programas educativos en museos: una nueva perspectiva. Bordón. Revista de Pedagogía, 69(1), 45-65. <https://doi.org/10.13042/bordon.2016.42686>
- Chaparro Sainz, Álvaro, y Gómez Carrasco, C. J. (2025). Formación de docentes y educación con museos: desarrollo de competencias profesionales para el uso didáctico del patrimonio. Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad, (19), 5-8. <https://doi.org/10.30827/unes.i19.33129>
- Ciriza-Mendivil, C. D., Benito Aguado, T., y Navarro Neri, I. (2025). Museos y espacios expositivos, una realidad distante para el profesorado en formación de Educación Primaria. Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad, (19), 51-67. <https://doi.org/10.30827/unes.i19.32406>

- Craft, A. (2014). Wise Humanising Creativity: a goal for inclusive education. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 3-15.
- Cuenca López, J. M., Estepa Giménez, J. y Martín Cáceres, M. (Eds.) (2021). *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía*. Trea
- Colman Ramírez, F. J. (2023). Maestros y Museos. Una mirada desde el profesorado de Educación Escolar Básica. *AULA PYAHU - Revista De Formación Docente Y Enseñanza*, 1(1), 163–172.
<https://doi.org/10.47133/rdap2023-11art12>
- Cuenca López, J. M., Martín Cáceres, M., y Estepa Giménez, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45–54.
<https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Ebitz, D. (2008). Sufficient foundation: Theory in the practice of art museum education. *Visual Arts Research*, 34(2), 14-24.
<https://doi.org/10.2307/20715471>
- Fontal, O. (2007). El patrimonio cultural del entorno próximo: un diseño de sensibilización para secundaria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 6, 31-47,
<https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126327>.
- Fraile Martín, I., y Alonso Rivera, A. (2013). La función educativa del museo, su importancia y sus implicaciones en la tendencia museológica actual. En R. Patiño Espino, y J. A. Pérez Diestre (Coords.), *Universalidad y variedad en la estética y el arte* (pp. 215-236). Colección La Fuente.
- González González, J. M. y Becerra Traver, M. T. (2019). Educación no formal. El papel del profesorado en las visitas didácticas a los museos. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 37, 37-50.
<https://doi.org/10.7203/DCES.37.13307>
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro Del Pasado*, 10, 123–144.
<https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- Griffin, J. y Symington, D. (1997). Moving from task-oriented to learning-oriented strategies on school excursions to museums. *Science Education*, 81, 763-779.
- Huerta, R. (2010). *Maestros y museos: educar desde la invisibilidad*. Universitat de València.
- ICOM (2019). The museum definition. The backbone of museums. *Museum International*, 71, 281–282.

- Leinhardt, G. y Gregg, M. (2002). Burning Buses, Burning Crosses. *Students Teachers See Civil Rights*. En G. Leinhardt, K. Crowley y K. Knutson (Ed.), *Learning Conversations in Museums* (pp. 139-166). Lawrence Erlbaum.
- Mateo de Castro, J. (2014). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-230). La Muralla.
- Marín-Cepeda, S., Coca Jiménez, P., y Rodríguez-Medina, J. (2025). Percepciones, creencias y actitudes del estudiantado de los grados de educación hacia los museos como recurso didáctico. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (19), 30–50. <https://doi.org/10.30827/unes.i19.32322>
- Martínez de Miguel-López S., Salmerón-Aroca J. A. y Mateo-Cutillas É. (2024). La inclusión museística en los museos de España. Un estudio exploratorio acerca de sus programas educativos específicos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 36(3), 649-661. <https://doi.org/10.5209/aris.93032>
- Monteagudo-Fernández, J., Gómez-Carrasco, C. J., y Chaparro-Sainz, Á. (2021). *Heritage Education and Research in Museums. Conceptual, Intellectual and Social Structure within a Knowledge Domain (2000–2019)*. *Sustainability*, 13(12), 6667. <https://doi.org/10.3390/su13126667>
- Orion, N., y Hofstein, A. (2004) Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (8), 1097–1119.
- Porta, A. y Mato, M. C. (2016). Preferencias y necesidades del profesorado o acompañante de grupo que visita un Museo Interactivo de Ciencias. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 13(3), 511-526. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2016.v13.i3.01
- Sánchez-Fuster, M.C, Miralles, P., Serrano-Pastor, F.J. (2023). School Trips and Local Heritage as a Resource in Primary Education: Teachers' Perceptions. *Sustainability*, 15(10). <https://doi.org/10.3390/su15107964>
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Trea.
- Vilarrasa Cunillé, A. (2003) Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 36, 13-21.

SORIA A TRAVÉS DE LA LENTE. UNA PROPUESTA EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL

JUAN CARLOS FERNÁNDEZ DEL ÁLAMO
Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

El patrimonio cultural se ha convertido en una herramienta muy útil para el desarrollo del aprendizaje holístico, sobre todo con la conceptualización de la educación patrimonial y su introducción en la vigente legislación educativa a nivel internacional, nacional y autonómica (Fontal et al., 2017; Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2015; Yáñez et al., 2023).

Existen evidencias que permiten afirmar que el patrimonio para la enseñanza de las Ciencias Sociales es una estrategia educativa que faculta la adquisición de diferentes aprendizajes mediante el contacto con el medio (López-Fernández y Fernández-Terán, 2020), logrando la adquisición de experiencias directas y movilizand o emociones (Lucas-Palacios et al., 2023; Munilla-Garrido y Marín-Cepeda, 2020). Así, encontramos estudios que profundizan en la concepción del profesorado sobre el papel del patrimonio en la enseñanza de las Ciencias Sociales (Chaparro-Sainz et al., 2022; Molina-Puche y Muñoz-Cutillas, 2016); la manera en la que se pueden utilizar los lugares de memoria para el alumnado de Educación Primaria (Castro-Calviño y López-Facal, 2019); la presencia de lo patrimonial en libros de texto y los currículos (Pinto y Molina-Puche, 2015); la relación entre patrimonio, identidad y ciudadanía (Cuenca-López et al., 2020); el potencial del patrimonio para fomentar el pensamiento histórico (Ortuño-Molina et al., 2024); para trabajar con temas controvertidos (De la Montaña-Conchiña, 2023) o la detección de necesidades formativas sobre educación patrimonial entre el profesorado de infantil, primaria y secundaria (Castro-

Calviño y López-Facal, 2019). Todos ellos se centran en la percepción del profesorado sobre la educación patrimonial. Existen menos que lo hagan desde la perspectiva de la comunidad estudiantil. Así, Miguel-Revilla et al., (2024), en un estudio realizado con estudiantes del Grado de Educación Primaria destaca el potencial educativo de los íconos culturales que son familiares para el estudiantado. Consideran que éstos deben utilizarse en la formación inicial del profesorado y en la enseñanza de la historia y así, lograr que los futuros maestros promuevan entre sus estudiantes, el compromiso y la comprensión de la historia para fomentar una ciudadanía crítica.

Molina-Puche y Armesto-Sancho (2021), tras una salida escolar con estudiantes de secundaria, concluyeron que el contacto con el patrimonio cultural había tenido un impacto positivo en sus resultados de aprendizaje personal y académico. Permitiéndoles obtener una vivencia personal, en la que se propició un proceso de apropiación y revalorización de la herencia cultural derivado de la identificación de las personas con el elemento patrimonial, se fortalecieron los sentimientos de identidad y el concepto de ciudadanía universal (Delgado-Algarra y Cuenca-López, 2020). Estos logros contribuyeron a superar la idea de que las salidas escolares son exclusivamente lúdicas (Escribano-Miralles y Molina-Puche, 2015; Pinto y Molina-Puche, 2015).

Matilla-Miranda et al., (2025) señalan que las salidas pedagógicas, al vincular los contenidos académicos con escenarios reales y prácticos, aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje un enriquecimiento de la experiencia educativa. Permitiendo al alumnado aplicar en contextos concretos, conceptos abstractos aprendidos en el aula, ofreciéndole un cambio de escenario y una experiencia de aprendizaje activa capaces de fomentar el aprendizaje significativo. Miranda-Núñez (2020) define este tipo de aprendizaje como aquel en el que los nuevos conocimientos se integran de manera sustancial con las estructuras cognitivas previas del alumnado que genere una comprensión profunda y duradera.

También la gamificación se ha mostrado como una herramienta eficaz para promover el aprendizaje significativo y para la construcción de conocimientos a través de la experiencia. Ya que involucra al alumnado en la construcción de su propio aprendizaje, motivando y aumentando

la participación de las personas (Lozada-Ávila y Betancur-Gómez, 2017; Zambrano-Álava et al., 2020). La gamificación traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo con el fin de mejorar los resultados en el aprendizaje (Ramos-Cevallos et al., 2024). Utiliza elementos de los juegos como desafíos y recompensas para hacer las actividades pedagógicas más atractivas, creando un ambiente divertido que fomenta la participación y el compromiso con el material de estudio, que en otras circunstancias podría no ser de su interés (Colomo-Magaña et al., 2020). Según Villamar-Gavilanes y Sánchez-Casanova (2024), representa una innovación didáctica que cambia significativamente la enseñanza en la educación superior, respondiendo al desafío de la innovación docente y provocando un cambio paradigmático con el propósito de motivar, mejorar la participación y fomentar el aprendizaje significativo (Edo, 2024; Pegalajar-Palomino, 2021).

Por otra parte, encontramos experiencias innovadoras y exitosas en las que se ha incorporado el uso de herramientas digitales y de nuevas tecnologías en educación patrimonial, tanto en espacios de educación formal como informal (Ibáñez-Etxeberria et al., 2018; Ponsoda-López de Ayala et al, 2023; Luna et al., 2019; Luna et al.,2020). Así p.e. la experiencia en Barcelona en la que se utilizaron los códigos QR en un itinerario por el Barrio Gótico mostrando escenarios de la historia de la ciudad, demostró la creatividad del alumnado y fomentó el respeto por su patrimonio local (Llonch y Martín, 2016).

La novedad del estudio que presentamos, además de incorporar la educación patrimonial, la salida escolar y la gamificación en la enseñanza de las Ciencias Sociales de los futuros docentes de Educación Infantil, introduce la utilización didáctica de las tecnologías geoespaciales como son los Sistemas de Información Georreferenciada (SIG). Dicho sistema permite la expresión gráfica, las representaciones cartográficas y el uso de la información sobre el territorio, constituyéndose en una herramienta favorecedora del pensamiento crítico en multitud de disciplinas de base territorial (Alberdi-Nieves, 2025).

Todo ello nos animó a realizar un proyecto piloto de aula titulado “Soria a través de la lente” realizado con un grupo de estudiantes de tercer curso del Grado de Educación Infantil que aúna la Educación

Patrimonial, con la salida pedagógica, la gamificación y el uso de los SIG con el fin de hacer una primera aproximación a la percepción de los y las participantes sobre los efectos que dicho proyecto producía en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

OBJETIVOS

El objetivo general que se plantea en esta investigación es evaluar si el proyecto piloto “Soria a través de la lente” podría considerarse una herramienta de apoyo eficaz en los procesos de enseñanza aprendizaje sobre educación patrimonial desarrollados en un centro educativo formal con la intención de llevar a cabo mejoras en el futuro. A partir de este objetivo general se extraen los siguientes objetivos específicos:

- Identificar diferentes aprendizajes adquiridos sobre patrimonio y educación patrimonial mediante el desarrollo de una metodología en la que el alumnado juega un papel activo a través de un aprendizaje situado, utilizando la salida pedagógica, la gamificación y el uso de tecnologías y herramientas digitales.
- Conocer la valoración/percepción que los y las participantes sobre el proyecto de aula, así como de las distintas actividades que lo conforman.

METODOLOGÍA

El estudio empleó metodología cuantitativa, con un diseño no experimental, exploratorio y descriptivo.

PARTICIPANTES

La muestra por conveniencia asciende a un total de 34 participantes de tercer curso del Grado en Educación Infantil; alumnos (14,7%), alumnas (85,3%); de entre 20 y 26 años, con una media de 20,74 años y desviación típica de 1,81; de Soria capital (23,5%), Provincia de Soria (5,9%), otras provincias de Castilla y León (8,8%) y otras Comunidades Autónomas (61,8%).

INSTRUMENTOS

Se utilizaron dos cuestionarios *ad-hoc online*, el primero de ellos contenía nueve preguntas abiertas de respuesta corta (una palabra o párrafo breve) sobre contenidos de la asignatura en torno a los conceptos de patrimonio cultural. Dicho cuestionario permitió conocer el grado de conocimiento sobre educación patrimonial adquirido tras la realización de la actividad. El segundo de los cuestionarios de diez preguntas cerradas recogía datos de carácter sociodemográfico y sobre la actividad propuesta, en concreto, el grado de conocimiento sobre el patrimonio cultural de Soria y el número de bienes culturales de la ciudad descubiertos tras la realización de la actividad; valoración sobre la utilización del patrimonio cultural y la salida del aula como recursos educativos; las razones para utilizarlos; la valoración sobre los aprendizajes adquiridos y la valoración de la actividad propuesta.

PROCEDIMIENTO

Inicialmente se elaboró el proyecto de aula y se elaboraron los materiales. La actividad se desarrolló durante el curso académico 24-25. Los datos se obtuvieron garantizando en todo momento el cumplimiento de los requisitos éticos de anonimato, voluntariedad, individualidad y consentimiento informado de los y las participantes para su participación en el estudio.

Descripción de la actividad

La actividad consistió en cuatro sesiones prácticas de trabajo (Tabla 1) de la asignatura “Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales” impartidas en 3º curso del Grado en Educación Infantil de la Facultad de Educación de Soria de la Universidad de Valladolid, utilizando la metodología del aprendizaje basado en problemas (APB), aprendizaje experiencial y gamificación como vía para la dinamización de las sesiones de clase y hacer al estudiantado protagonista de su propio aprendizaje.

En la primera sesión, se evaluaron conocimientos previos sobre el patrimonio cultural y la educación patrimonial. Tras la primera evaluación en la segunda sesión se analizaron los conceptos: patrimonio cultural,

bien de interés cultural, identidad sociocultural, sentimiento de pertenencia o patrimonio etnológico utilizando ejemplos cercanos a la cotidianidad empleando imágenes para ilustrar cada uno de los conceptos. En la misma sesión se configuraron 5 grupos de trabajo y se les explicó la tarea que debían realizar en la siguiente sesión a la que hemos denominado “Gincana fotográfica”.

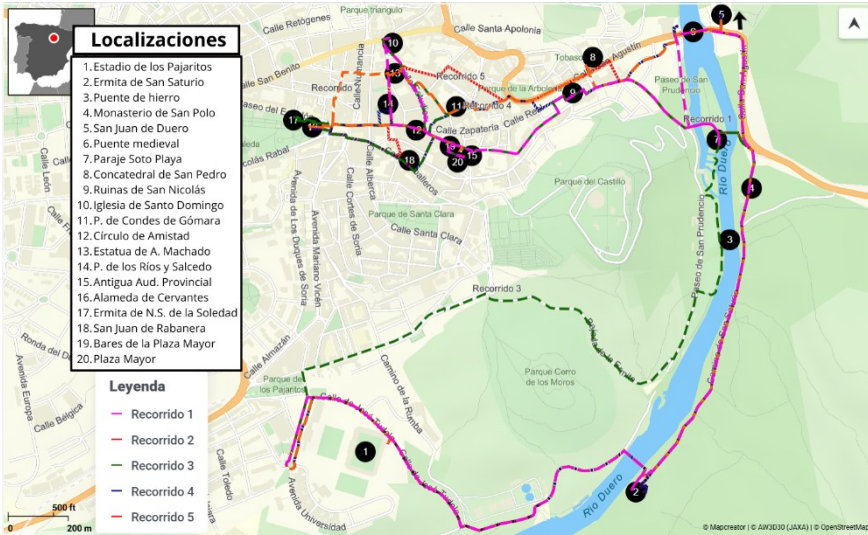
TABLA 1. *Temporalización de la propuesta*

Sesiones	Actividad	Tiempo
Sesión 1	Explicación de la actividad y realización de cuestionarios de conocimientos previos	2 horas
Sesión 2	Explicación, análisis y discusión sobre conceptos clave que forman parte del currículum escolar de Educación Infantil (patrimonio cultural, bien de interés cultural, identidad sociocultural, sentimiento de pertenencia o patrimonio etnológico) y configuración de grupos de trabajo.	2 horas
Sesión 3	Salida por Soria realizando Gincana fotográfica	2 horas
Sesión 4ª	Reflexiones y análisis de la actividad propuesta y realización de cuestionario final	2 horas

Fuente: elaboración propia

Se marcaron cinco itinerarios a lo largo de la geografía de la ciudad de Soria. A cada grupo se les proporcionó un dossier que contenía las coordenadas de diez lugares a los que tenía que acudir y que formaban parte de los cinco itinerarios marcados (Fig.1) junto con diferentes pruebas consistentes en resolver adivinanzas, buscar elementos dentro de los diferentes bienes culturales materiales o inmateriales de la ciudad propuestos, responder cuestiones que sirvieran para repasar o ahondar en los conceptos analizados en la sesión 2.

FIGURA 1. Mapa con itinerarios de yincana realizada por la ciudad de Soria



Fuente: Elaboración propia

Cada grupo debía acudir a cada una de las localizaciones y debía registrar la actividad propuesta, mediante una fotografía y/o proporcionando respuestas a cada prueba (Ver Figura 2). Se les invitaba a observar el entorno que les rodeaba y pensar en el modo, en que ellos, como futuros docentes de Educación Infantil, podrían programar una actividad de salida de campo con sus potenciales estudiantes cuyo objetivo fuera la educación patrimonial.

Para la confección de los dosieres, se tuvieron en cuenta aquellos bienes culturales de la ciudad de Soria contenidos en el catálogo de Bienes de Interés Cultural de la Junta de Castilla y León y otros bienes de tipo inmaterial que están estrechamente ligados al concepto de identidad sociocultural de Soria, así como los celeberrimos “Torreznos de Soria”.

FIGURA 2. Fotografías realizadas por estudiantes del Grado de Educación Infantil durante la realización de la actividad



Fuente: Elaboración propia

Los bienes culturales tomados en cuenta fueron:

- La antigua casona de la Calle Caballeros.
- El antiguo monasterio de San Polo.
- El casino o Círculo de Amistad Numancia.
- El claustro románico y la Concatedral de San Pedro.
- La ermita de San Saturio.
- La iglesia de San Juan de Duero.
- La iglesia de San Juan de Rabanera.
- La iglesia de Santo Tomás, actual Santo Domingo.
- El museo numantino.
- El Palacio de la Antigua Audiencia Provincial.
- El Palacio de los Condes de Gómara.
- Las ruinas de la iglesia de San Nicolás.
- La Alameda de Cervantes y el Parque de la Dehesa.
- La Plaza Mayor.
- El paraje de Soto Playa.
- El palacio de los Ríos y Salcedos.

También se incluyeron bienes culturales no catalogados como:

- El estadio de fútbol “Los Pajaritos”, como ejemplo de elemento de legado sociocultural, de cohesión social y de sentimiento de pertenencia.
- El puente de hierro, como ejemplo de patrimonio industrial.
- La estatua de Antonio Machado, personificando en el autor sevillano la presencia de Soria como elemento definitorio del patrimonio literario soriano y español.
- El Torreznó de Soria, como ejemplo de bien cultural inmaterial ligado a la gastronomía y como elemento paradigmático de la proyección exterior de Soria.

En la última sesión se revisaron los dosieres presentados, se pusieron en común las vivencias, reflexiones, opiniones, aprendizajes, etc. en torno a la actividad. También se pusieron en común, propuestas de salida con niños y niñas de infantil y rellenaron un cuestionario final.

Análisis de los datos

Los datos se analizaron utilizando el software SPSS versión 29.

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos, frecuencias y porcentajes con intervalos de confianza del 95%. Para la variable edad se hallaron las medidas de tendencia central (media, desviación estándar, medianas, máximos y mínimos). Además, se compararon cada una de las variables según el sexo, edad y procedencia mediante la prueba chi cuadrado y análisis de respuesta múltiple con el fin de establecer algunas relaciones.

RESULTADOS

A continuación, mostraremos los resultados obtenidos atendiendo a los objetivos específicos de nuestra investigación.

Respecto al objetivo de identificar los aprendizajes adquiridos sobre patrimonio y educación patrimonial por el alumnado, debemos señalar que, tras la realización de la actividad, la totalidad de los y las participantes fue capaz de explicar con sus palabras, el concepto de

patrimonio e identificar diferentes bienes culturales de la ciudad de Soria clasificándoles por tipologías de patrimonio.

Casi el 60% del alumnado (n= 19) conoció al menos un elemento patrimonial de Soria gracias a la actividad (Tabla 2). Se identificaron los bienes culturales de la ciudad menos conocidos por los participantes antes de la realización de la actividad, entre los que se encuentran el monasterio de San Polo (n=12; 35,30%), el palacio de los Conde de Gómara (n=11; 32,40%) y la concatedral de San Pedro (n=8; 23,50%). El estadio de “Los Pajaritos” resulto ser el más conocido ya que solo el 5,9% de los participantes (n=2) lo señaló como elemento patrimonial descubierto tras la actividad.

TABLA 2. Bienes culturales de Soria descubiertos tras la realización de la actividad

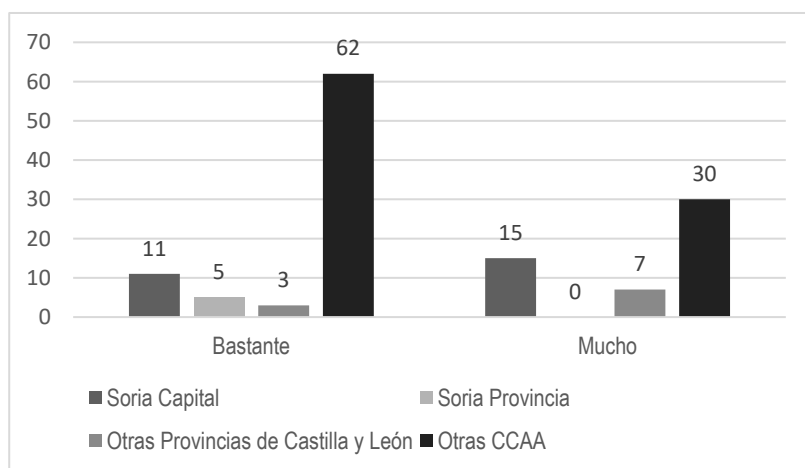
	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Estadio pajaritos	2	1,60%	5,90%
Ermita San Saturio	3	2,30%	8,80%
Puente de Hierro	7	5,50%	20,60%
Monasterio de San Polo	12	9,40%	35,30%
Iglesia y Claustro San Juan de Duero	6	4,70%	17,60%
Puente medieval	5	3,90%	14,70%
Paraje Soto Playa	3	2,30%	8,80%
Concatedral San Pedro	8	6,30%	23,50%
Ruinas de la iglesia de San Nicolás	6	4,70%	17,60%
Iglesia de Santo Domingo	8	6,30%	23,50%
Palacios de los Conde de Gómara	11	8,60%	32,40%
Casino Círculo de Amistad	6	4,70%	17,60%
Estatua de Antonio Machado	2	1,60%	5,90%
Palacio de los Ríos y Salcedo	6	4,70%	17,60%
Palacio de la Antigua Audiencia Provincial	3	2,30%	8,80%
Alameda de Cervantes	3	2,30%	8,80%
Ermita de Ntra. Señora de la Soledad	7	5,50%	20,60%
Iglesia de San Juan de Rabanera	5	3,90%	14,70%
Torrezno de Soria	5	3,90%	14,70%
Plaza Mayor	5	3,90%	14,70%
Conocía todos los elementos patrimoniales	15	11,70%	44,10%
	128	100,00%	376,50%

Fuente: elaboración propia

Las personas procedentes de otras Comunidades Autónomas manifestaron que la actividad desarrollada les había permitido conocer bastante la ciudad de Soria (n=12; 62%).

El 15% de las personas que procedían de la Ciudad (n=5) respondieron que la actividad les había permitido conocer y profundizar mucho en su patrimonio cultural (Gráfico 1)

GRÁFICO 1. Valoración sobre la medida en que la actividad ha permitido al alumnado conocer más a fondo el patrimonio cultural de Soria según su procedencia



Fuente: elaboración propia

El 52,9% (n=18) y el 41,2% (n= 16) de los participantes refirieron que la gincana les había permitido conocer bastante o mucho, respectivamente, más a fondo el patrimonio cultural de Soria (capital).

Todos señalaron que estaban motivados para implementar este tipo de actividades en su futuro profesional, ocho personas bastante (23,5%) y 26 mucho (76,5%).

El cien por cien de los participantes consideraron la salida de campo como un recurso para conocer el patrimonio cultural de su futuro alumnado. El 51,5% de las personas participantes señalaron que estaban bastante de acuerdo (n= 17) y el 36,4% estaban totalmente de acuerdo en utilizar el patrimonio cultural (n=12) como recurso educativo en el

futuro por la cercanía al lugar donde se desarrolla la docencia. Respecto a la abundancia y diversidad de bienes patrimoniales susceptibles de ser usados como recursos educativos, el 61,8% estaban bastante de acuerdo (n=20) y el 32,4% totalmente de acuerdo (n=11).

Las participantes se manifestaron del mismo modo cuando se les preguntó si estaban de acuerdo en utilizar este recurso debido a la capacidad del patrimonio para despertar emociones e interés y por la importancia del patrimonio en la formación de ciudadanos activos y participativos (57,6%; n=19 bastante de acuerdo y el 33,3%; n=11 totalmente de acuerdo en la primera razón y el 60,6%; n=20 bastante de acuerdo y 33,3% ; n=11 totalmente de acuerdo en la segunda).

La Tabla 3 muestra que al menos el 88,6% (n=31) de las personas participantes señalaron que la cercanía a los centros educativos puede ser una razón suficiente para utilizar el patrimonio como recurso educativo, así como su importancia para la formación de ciudadanos activos y participativos y al menos el 85,7% de los casos (n=30) consideraron la capacidad del patrimonio para despertar emociones e interés entre el alumnado. En tercer lugar, el 82,9% (n=29) consideró que la abundancia y la diversidad de elementos patrimoniales pueden justificar su utilización como recurso educativo en los centros docentes..

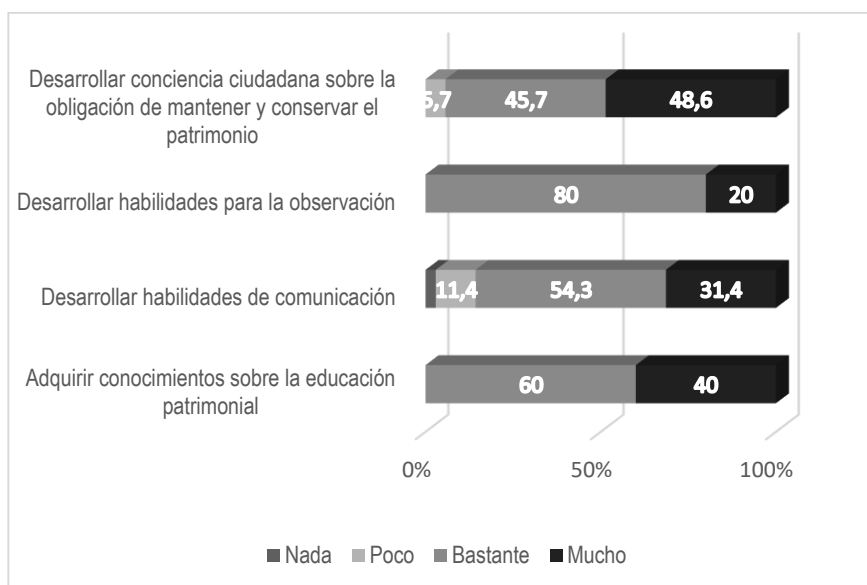
TABLA 3. Razones por las que utilizar el patrimonio cultural como recurso educativo

	Respuestas		Porcentaje de caso
	N	Porcentaje	
Por la cercanía al lugar donde se desarrolla la docencia	31	25,6%	88,6%
Por la abundancia y variedad de elementos patrimoniales existentes en el entorno donde se desarrolla la docencia	29	24%	82,9%
Por la importancia del patrimonio en la formación de ciudadanos activos y participativos.	31	25,6%	88,6%
Por la capacidad del patrimonio en despertar emociones e interés,	30	24,8%	85,7%
	121	100,0%	345,7%

Fuente: elaboración propia

El Gráfico 2 muestra la valoración de las participantes atendiendo a los aprendizajes adquiridos con la actividad. El 60% (n=21) de las participantes señalaron que la actividad les había permitido adquirir bastantes conocimientos sobre educación patrimonial y el 40% (n=14) mucho. Respecto al desarrollo de la comunicación más de la mitad de los participantes (54,3%; n=19) han considerado que la actividad les ha permitido desarrollarla bastante. Del mismo modo, el 51,9% manifestaron que la actividad ha contribuido a desarrollar bastante su capacidad de observación. Y el 48,6% de las participantes (n=17) tras la realización de la actividad han desarrollado su conciencia ciudadana respecto al mantenimiento y conservación del patrimonio.

GRÁFICO 2. Valoración sobre los aprendizajes adquiridos



Fuente: elaboración propia

Cuando se invitó a los y las participantes a que señalaran tres señas de identidad cultural de Soria, que pudieran ser de interés para trabajar en un aula de educación infantil, destacaron las fiestas de San Juan como el momento en el que aparecen muchas costumbres, gastronomía, bailes, vestidos y tradiciones. En menor medida aparecen lugares como la Dehesa, el Valonsadero o la Alameda, espacios naturales y/o

paisajísticos donde habitualmente acuden los ciudadanos para celebrar las fiestas de San Juan (Gráfico 3).

GRÁFICO 3. Infografía sobre elementos patrimoniales que el alumnado utilizaría en un aula de Educación Infantil como recurso educativo



Fuente: elaboración propia

Por último, respecto al segundo objetivo específico en el que se pretendía conocer la valoración/percepción que los y las participantes sobre el proyecto de aula se concluyeron que la valoración general de la actividad fue muy positiva. El 82,4% de las personas (n=28) que participaron manifestaron que les había gustado mucho y el 14,7% bastante (n=5). No se obtuvieron diferencias significativas en ninguna de las variables estudiadas por razón de sexo, procedencia o edad.

DISCUSIÓN

Nuestros hallazgos corroboran que la combinación de diferentes estrategias educativas, como la salida pedagógica, la gamificación y el uso de tecnologías, donde el alumnado juega un papel activo, contribuye a la adquisición de aprendizajes de calidad sobre patrimonio y educación patrimonial de un contexto determinado (aprendizaje situado). En primer lugar, se adquirió un *aprendizaje conceptual* en ámbitos como la educación patrimonial, estrategias para trabajar los temas en el aula y el uso de las TIC. El alumnado manifiesta un mayor y más profundo conocimiento del patrimonio cultural de Soria. Tanto entre los

estudiantes procedentes de la ciudad como de los de fuera. No sorprende el desconocimiento del alumnado de Soria del monasterio templario de San Polo, por su situación apartada a las afueras de la ciudad al margen izquierdo del río Duero y en manos privadas y a pesar de que fue inspiración para la pluma de Gustavo Adolfo Bécquer en la leyenda “El rayo de luna”. Tampoco el desconocimiento de la Concatedral de San Pedro, edificio religioso de estilo románico, por su situación a orillas del río. Es más sorprendente el desconocimiento del Palacio de los Condes de Gómara, edificio más representativo de la arquitectura civil renacentista que alberga el Palacio de Justicia, situado en el centro de la ciudad. Por el contrario, como era esperable la mayor parte del alumnado conocía el estadio de fútbol “Los Pajaritos” y la figura de la literatura universal, Antonio Machado.

Nuestros resultados al igual que los de Felices-De la Fuente y Chaparro-Sainz (2021) y Parejo y de la O Cortón-Heras (2025) muestran como la experiencia fuera del aula universitaria suele ser valorada por el alumnado como una de las estrategias más eficientes y motivadoras para su aprendizaje, animándole a replicar o transferir experiencias similares en un futuro como maestros. Y ha permitido incorporar dentro del aula períodos dedicados a la reflexión sobre la experiencia, tanto durante su desarrollo como posteriormente (Leadbetter et al., 2019).

Por otra parte, la actividad ha puesto de manifiesto la capacidad que tienen los bienes patrimoniales para emocionar (Trabajo y Cuenca-López, 2017), lo que hace que sea un instrumento didáctico altamente motivador y que ayudaría en el proceso de enseñanza-aprendizaje permitiendo al alumnado apropiarse de los paisajes más cercanos e incorporarlos como elementos materiales e inmateriales de la Historia, de la Geografía y/o de la Historia del Arte (Lucas-Palacios et al., 2023; Martínez-Blanco et al., 2019; Munilla-Garrido y Marín-Cepeda, 2020). En definitiva de las Ciencias Sociales.

En segundo lugar, el alumnado manifiesta la adquisición de *aprendizajes personales*, como el desarrollo de habilidades de comunicación y observación y que coincide con lo señalado por Cuenca López (2014) por cuanto “facilita la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, de forma que los elementos patrimoniales se definan como testigos

y fuentes para su análisis, como ejes estructuradores de las propuestas educativas, 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” (pág. 81)

Además, ha corroborado que nuestra propuesta educativa ha contribuido a la adquisición de un *aprendizaje ciudadano* y así lo ha manifestado el 49,6% de los participantes que, tras la realización de la actividad consideran que han desarrollado su conciencia ciudadana respecto al mantenimiento y conservación del patrimonio. De modo que, el incremento del conocimiento de los bienes culturales, de tipo material e inmaterial, como las emociones y la implicación de los valores sociales que conlleva, explica el interés que la educación patrimonial cobra en el ámbito educativo donde puede considerarse una herramienta que posibilita el desarrollo de una educación cívica enfocada en el desarrollo de valores simbólicos e identitarios y que lleve a nuestro alumnado a la participación y mejora de la sociedad de la que forma parte (Lucas-Palacios et al., 2023).

El alumnado mayoritariamente ha valorado muy positivamente la actividad desarrollada. Todos los participantes han manifestado su interés en ponerla en práctica en su futuro profesional como docentes de educación infantil. El desarrollo de la actividad ha hecho caer en la cuenta al estudiantado que la cercanía, la abundancia y la diversidad de elementos del patrimonio cultural, existentes en los entornos de los centros escolares junto con la capacidad de despertar emociones e interés entre los escolares, independientemente de la etapa escolar en que se encuentren, pueden ser considerados como recursos educativos que favorezcan y contribuyan a la formación de una ciudadanía activa y participativa.

Por otra parte, nuestros resultados muestran cómo los futuros docentes de educación infantil están dispuestos a utilizar señas identitarias como las fiestas de San Juan, las tradiciones, las canciones, la gastronomía, los lugares, etc. ligados a su entorno espacial, histórico, cultural o social para promover entre los niños y niñas, una enseñanza-aprendizaje que fortalezca cada una de sus habilidades y logren esa capacidad de resolver problemas que surjan en el futuro tanto en lo académico como en la

cotidianidad, aprovechando elementos propios de su entorno que faciliten el desarrollo de aprendizajes significativos y duraderos (Bazanter-Escobar y Ayala-Gavilanes, 2025)

CONCLUSIONES

La investigación que hemos presentado es un proyecto piloto que contiene algunas limitaciones. En primer lugar, señalar que la presencia de un sesgo en la selección de la muestra y un tamaño reducido de la misma, 34 participantes, impide que nuestros resultados sean generalizables. Por otra parte, nuestro estudio adolece de un grupo de control que permita comparar nuestros resultados con otros en los que se utilice metodologías tradicionales en las que el alumnado sea sujeto pasivo de su proceso de enseñanza aprendizaje. Además, se ha prescindido de un proceso de validación de nuestro instrumento de medida. Todas estas limitaciones pretenden superarse en un proyecto de investigación futuro. A pesar de dichas limitaciones, los hallazgos de nuestro estudio han permitido evidenciar el potencial innovador de la combinación de la educación patrimonial, con la salida escolar, la gamificación y el uso de los SIG en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos de grado de educación infantil. Por otro lado, hemos podido comprobar las repercusiones educativas positivas que la educación patrimonial tiene en la formación de futuros docentes en un intento de responder a las demandas de formación en educación patrimonial que los maestros de educación infantil y primaria realizan. El diseño y la implementación de nuestra propuesta puede constituirse como el inicio de un futuro proyecto de innovación educativa más ambicioso de carácter multidisciplinar que permita incorporar actividades de educación patrimonial en los currículos de los grados de educación infantil y primaria.

REFERENCIAS

- Alberdi-Nieves, V. (2025). Uso de los SIG como recurso de innovación docente: Evaluación del conocimiento geoespacial a través de metodologías activas y emergentes. *Didáctica Geográfica*, 26, 13–34. <https://doi.org/10.21138/DG.711>
- Bazanter-Escobar, R. del C., y Ayala Gavilanes, D. C. (2025). Estrategias pedagógicas en el desarrollo de nociones espaciales en niños de cuatro años. *Rimarina. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(1), 50–60. <https://orcid.org/0000-0001-6110-2797>
- Castro-Calviño, L., y López-Facal, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 94(1), 97–114.
- Chaparro-Sainz, Á., Méndez-Andrés, R., y Felices-de la Fuente, M. del M. (2022). El patrimonio en las aulas. Un estudio en prospectiva con estudiantes del Grado en Educación Primaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 29, 137–154. <https://doi.org/10.18172/con.4950>
- Colomo-Magaña, E., Sánchez-Rivas, E., Ruiz-Palmero, J., y Sánchez-Rodríguez, J. (2020). Teaching perception about gamification of the evaluation in the subject of history in secondary education. *Informacion Tecnologica*, 31(4), 233–242. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000400233>
- Cuenca-López, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76–96.
- Cuenca-López, J. M., Martín-Cáceres, M., y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45–54. <https://doi.org/10.17811/RIFIE.49.1.2020.45-54>
- De la Montaña Conchiña, J. L. (2023). Patrimonio controversial, identidad, territorio y emociones: el lugar de los “miedos identitarios.” *REIDICS. Revista de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 12, 13–27. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.02>
- Delgado-Algarra, E. J., y Cuenca-López, J. M. (2020). *Handbook of research on citizenship and heritage education*. IGI Global.
- Edo, E. (2024). Estudio mixto sobre la gamificación y su efecto en la motivación: Metodologías participativas en el contexto universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 22(2), 214–232. <https://doi.org/10.4995/redu.2024.20804>

- Escribano-Miralles, A., y Molina Puche, S. (2015). La importancia de salidas escolares y museos en la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil. Análisis de un caso a partir del modelo CIPP. *CLIO. History and History Teaching*, 41. <http://clio.rediris.es>
- Felices-De la Fuente, M. del M., y Chaparro-Sainz, Á. (2021). Opinions of Future Teachers on Training in Social Sciences Didactics. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.803289>
- Fontal, O., y Ibáñez Etxeberria, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 15. <https://doi.org/10.6018/j/222481>
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez Rodríguez, M., y Rivero Gracia, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 20(2), 79–95. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.1.286321>
- Ibáñez-Etxeberria, A., Fontal, O. y Rivero Gracia, P. (2018). Educación patrimonial y TIC en España: marco normativo, variables estructurantes y programas referentes. *Arbor*, 194 (788): a448. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2008>
- Leadbetter, P., Bussu, A., y Richards, M. (2019). Emotive outdoor learning experiences in Higher Education: Personal reflections and evidence. *Psychology Teaching Review*, 25(1), 67–71. <https://doi.org/10.53841/bpsptr.2019.25.1.67>
- Llonch N. y Martín, C. (2016). Los Códigos QR y su potencial como herramienta de educación patrimonial interdisciplinar en las aulas. En M. G. Pérez (Ed.), *Patrimonio y Educación en una propuesta integradora* (pp. 167–177).
- López-Fernández, J. A., y Fernández-Terán, N. (2020). Valoración del profesorado en formación de educación infantil sobre su participación activa en itinerarios patrimoniales. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, 39, 65–80. <https://doi.org/10.7203/dces.39.17020>
- Lozada-Ávila, C., y Betancur-Gómez, S. (2017). La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, 16(31), 97–124. <https://doi.org/10.22395/rium.v16n31a5>
- Lucas-Palacios, L., Trabajo-Rite, M., y Reyes-Soto, N. A. (2023). Patrimonio y emociones en el alumnado de ESO: análisis de una experiencia en el museo. *REIDICS. Revista de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 12, 142–162. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.09>

- Luna, U, Ibáñez-Etxeberria, A. y Rivero, P. (2019). El patrimonio aumentado. 8 apps de Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94 (33.1), 43-62.
- Luna, U., Canto, P., Zapata, A. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2020). Apps, educación y patrimonio en México. Análisis de situación y estudio comparativo con el caso español. *Aula Abierta*, 49(1), 9–16.
<https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.9-16>
- Mantilla-Miranda, L. E., Zambrano-Chávez, A. I., Cuenca-Collaguazo, M. E., Quinga-Verdezoto, J. L., y Gallegos-Vásquez, E. J. (2025). El Aporte de las Salidas Pedagógicas al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 1340–1354.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16976
- Martínez-Blanco, M., Riveiro-Rodríguez, T., y Domínguez-Almansa, A. (2019). El entorno próximo. Educación patrimonial y memoria histórica en la educación primaria. *CLIO History and History Teaching*, 45, 301-318
- Miguel-Revilla, D., López-Torres, E., Ortuño-Molina, J., y Molina-Puche, S. (2024). Cultural heritage and iconic elements for history education: a study with primary education prospective teachers in Spain. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1590.
<https://doi.org/10.1057/s41599-024-04123-w>
- Miranda-Nuñez, Y. R. (2020). Praxis educativa constructivista como generadora de Aprendizaje Significativo en el área de Matemática. *CIENCIAMATRIA*, 6(1), 141–163. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i1.299>
- Molina-Puche, S., y Armesto-Sancho, A. (2021). El patrimonio como elemento de aprendizaje en los viajes educativos de estudiantes estadounidenses en Europa. *Museos y Patrimonio*, 22, 127–146.
- Molina-Puche, S., y Muñoz-Cutillas, R. E. (2016). La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la enseñanza formal de las ciencias sociales: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 863–880.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48411
- Munilla-Garrido, C., y Marín-Cepeda, S. (2020). Patrimonio y emociones. Estado de la cuestión desde las perspectivas internacional y nacional. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado Continuación de La Antigua Revista de Escuelas Normales*, 95(34–1), 177–196.
- Ortuño-Molina, J., Molina-Puche, S., y Maquilón-Sánchez, J. J. (2024). Iconos españoles en la cultura histórica de docentes en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 27(2), 1–18. <https://doi.org/10.6018/reifop.602091>

- Parejo, J. L., y de la O Cortón-Heras, M. (2025). Learning experiences outside the university classroom: an analysis of field trips to innovative schools. *Educacion XXI*, 28(1), 213–234. <https://doi.org/10.5944/educxx1.38276>
- Pegalajar-Palomino, M. del C. (2021). Implications of gamification in Higher Education: A systematic review of student perception. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 169–188. <https://doi.org/10.6018/RIE.419481>
- Pinto, H., y Molina-Puche, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI: Revista de La Facultad de Educación*, 33(1), 103–128. <https://doi.org/10.6018/j/222521>
- Ramos-Cevallos, M. P., Segovia-Avendaño, M. E., y Juárez-Tamayo, N. (2024). Impacto de la gamificación en el aprendizaje de estudiantes universitarios. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1902>
- Trabajo, M., y Cuenca-López, J. M. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso. Revista de Educación*, 40.
- Villamar-Gavilanes, A. M., y Sánchez-Casanova, R. (2024). Explorando las bases pedagógicas de la gamificación como enfoque metodológico en la enseñanza superior. *Educación*, 33(65), 166–188. <https://doi.org/10.18800/educacion.202402.E001>
- Yáñez, C., Fernández, A., Solé-Llussà, A., y Ballesté, M. (2023). Primary and Secondary Teachers' Conceptions, Perceptions and Didactic Experience about Heritage: The Case of Andorra. *Education Sciences*, 13(8). <https://doi.org/10.3390/educsci13080810>
- Zambrano-Álava, A. P., Luque-Alcívar, K. E., Lucas-Zambrano, M. A., y Lucas-Zambrano, A. T. (2020). La Gamificación: herramientas innovadoras para promover el aprendizaje autorregulado. *Dominio de Las Ciencias*, 6 (Extra 3), 349–369. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1402>

EL MAR CUENTA CUENTOS:
LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO MARÍTIMO
EN LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA

FEIJÓO-OUTUMURO, JULIA
Universidad de Santiago de Compostela

CASTRO-FERNÁNDEZ, BELÉN
Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Considerando que la educación constituye una vía de acceso al mundo social y cultural, parece razonable promover una enseñanza crítica y reflexiva que fomente la conexión consciente entre las personas y su territorio. Este estudio se centra en la comunidad autónoma de Galicia, donde resulta imposible hablar de patrimonio sin hacer referencia a la riqueza patrimonial vinculada al mundo del mar. Galicia es reconocida como una de las principales potencias pesqueras, y su patrimonio marítimo desempeña un papel importante no solo en el ámbito económico y turístico, sino también, y especialmente, como elemento de identidad cultural y cohesión social. Asimismo, las metas de futuro vinculadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), concretadas en 2015 a través de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015), incluyen el Objetivo 14, centrado en la conservación y el uso sostenible de océanos, mares y recursos marinos. A pesar de su relevancia social y ambiental, que posibilita comprender el pasado, las historias, costumbres, tradiciones y memorias de la comunidad, así como los vínculos intergeneracionales con los bienes patrimoniales marítimos, estudios previos han identificado una presencia mínima del patrimonio marítimo en el currículum de Educación Primaria de Galicia, aprobado en 2022. Esta carencia, que puede derivar a una desconexión progresiva del alumnado

gallego con su entorno próximo y su herencia cultural marítima, resulta significativa y plantea la necesidad de una intervención educativa dirigida a estudiantes del Grado en Maestro/a de Educación Primaria. Con ella se pretende contribuir a formar futuros docentes comprometidos socialmente con su comunidad, capaces de establecer vínculos afectivos y culturales con su entorno marítimo. Bajo el título *MiMar en Galicia*, esta iniciativa busca dar visibilidad y potenciar el mar como patrimonio cultural, para valorar, conservar y transmitir tradiciones, estilos de vida y costumbres, que, durante generaciones, han servido como mecanismo de supervivencia e identidad para los antepasados. Asimismo, se crean cuentos infantiles para el alumnado de Educación Primaria, que fomenten un pensamiento crítico y reflexivo desde edades tempranas, promoviendo el reconocimiento del mar como un elemento patrimonial clave.

2. MARCO TEÓRICO

Hasta hace poco, el concepto de patrimonio se asociaba a construcciones históricas (Smith, 2006) y las escuelas solían trabajarlo mediante visitas pasivas a monumentos o museos. Los contenidos de las actividades solían estar desvinculados de la vida cotidiana del alumnado, centrándose únicamente en secuencias cronológicas de acontecimientos sin ninguna integración en el contexto e inclusión de los conocimientos previos (European Commission, 2018).

Según Van Boxtel et al. (2015), el patrimonio es la huella del pasado apreciable en el presente. Se entiende como una herencia o legado transmitido (Samida, 2018), favoreciendo la unión entre pasado, presente y futuro. Se asume como un vínculo entre generaciones (Arévalo, 2004), que debe ser respetado, cuidado y transmitido para no caer en el olvido. Heredar significa transferir y entregar (Willer et al., 2013), por lo que en el presente no sólo se recibe patrimonio, sino también se crea y se comparte. No incluye únicamente elementos materiales, sino también principios y valores compartidos referidos a una memoria común y a una identidad cultural propia y comunitaria (Ballart y Juan, 2010; Gómez, 2012; Vadrucci, 2025). Para participar en su conservación y

transmisión es fundamental establecer procesos de sensibilización y construcción de conocimiento. A pesar de su relevancia socioeducativa, el patrimonio resulta ser un gran desconocido en las aulas de Educación Primaria, lo que puede derivar en su destrucción y desaparición (Guillén y Hernández, 2018).

Desde principios del siglo XXI la educación patrimonial se centra en las personas y en sus conexiones afectivas con lo que les rodea (Fontal, 2003; Jiménez-Esquinas, 2020), fomentando procesos de apropiación e identificación simbólica. Desde su enfoque holístico apuesta por aprender con la cabeza, el corazón y la mano (Wibbing, 2014). Esto es, a través de las emociones, los vínculos, los sentimientos y los sentidos. La tarea de la educación patrimonial no consiste solamente en el desarrollo de la personalidad individual, sino también en su función social: la participación cultural (Scherz-Schade, 2009).

Por lo tanto, el uso del patrimonio en el aula sirve como recurso para dar a conocer el legado histórico, fomentando la creación de ciudadanos/as participativos, reflexivos/as y críticos/as con su entorno. Según López (2013), es necesario apostar por una revalorización y resignificación holística del contexto cercano como paso para su salvaguarda. Acercar al alumnado al patrimonio que lo rodea conlleva un aprendizaje significativo que le permite comprenderlo y sentirse parte de él (Pinto e Ibáñez, 2018). Según Gillate et al. (2021) el patrimonio local implica la creación de relaciones entre personas y bienes, en un proceso de identificación y apropiación simbólica. Por lo tanto, de acuerdo con Fontal (2020), es necesario partir del patrimonio próximo, dejando atrás la universalidad que se le otorga al patrimonio, para (re)interpretar lo que hasta ese momento puede haber pasado desapercibido (Marqués et al., 2020).

Un posible recurso para acercar el patrimonio al alumnado es el cuento (Bowles, 1995; Koch, 1998). Una herramienta de comunicación que le es cercana y conocida, y le presenta valores humanos (Salmerón, 2004). Asimismo, León (2009) destaca su relevancia en el desarrollo psicológico infantil, como legado histórico que proporciona conocimientos universales (Salmerón, 2004). Tal y como sostiene Salmerón (2004), el cuento sirve como herramienta cultural, ayudando a los más pequeños

a comprender la realidad social mediante imágenes simbólicas Ros (2013), y a construir su identidad personal y comunitaria (Cuenca y Pérez, 2021). El alumnado se sumerge en su mundo imaginario, lo que facilita la inmersión en los cuentos, la identificación con los personajes, la relación de los hechos relatados con sus propias vivencias (Martínez, 2011) y, en consecuencia, el aprendizaje de nuevos contenidos (Pérez et al., 2013). Por lo tanto, el cuento no sólo sirve para generar un aprendizaje significativo de manera lúdica, sino que también posee la capacidad de transmitir y conservar cualquier patrimonio (Davidhizar y Lonser, 2003, citado en Zort et al., 2023), en especial el inmaterial (Tzima et al., 2020). Esto ayuda a la integración del alumnado en la sociedad y el momento histórico en el que vive (Cuenca y Pérez, 2021).

Para crear un cuento es fundamental tener en consideración que existen distintos tipos, cada uno con características y estructuras propias (Gráfico 1).

GRÁFICO 1. *Clasificación de cuentos.*

Tipos de cuentos	Cuentos realistas: contextos reales, cuyo espacio y tiempo está determinado.	Costumbres	Reflejan modos de vida de un grupo, destacando tradiciones y costumbres.
		Aventuras	Los personajes emprenden viajes y se enfrentan a desafíos.
		Denuncia	Abordan conflictos o problemas sociales y fomentan la reflexión.
	Cuentos surrealistas: contextos irrealles, inventados o incoherentes.	Fábulas	Los personajes son animales. Cuento con moraleja.
		Animales	Los personajes son animales personificados. Cuento sin moraleja
		Maravillosos	Aspectos sobrenaturales o mágicos.
		Leyendas	Historias de fantasía, basadas en algún hecho real.

Fuente: elaboración propia a partir de Cuenca y Pérez, 2021; Pelegrín, 1982; Rodríguez, 1989;

3. METODOLOGÍA

Esta investigación idiográfica (Sabariego, 2004) aplica un método descriptivo (Sabariego y Bisquerra, 2004) con un enfoque cualitativo, para dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿en qué medida la

educación patrimonial, a través del trabajo cooperativo, el pensamiento crítico y la indagación, puede contribuir a que el alumnado del Grado de Maestro de Educación Primaria desarrolle habilidades para establecer vínculos afectivos y culturales con el entorno marítimo que contribuyan a resignificarlo como elemento patrimonial?

A través de un muestreo intencional (Sabariego, 2004), se cuenta con 10 participantes, 8 alumnas y 2 alumnos, de 3º curso del Grado de Maestro de Educación Primaria, que cursan la asignatura optativa “Historia, Patrimonio y Educación en Galicia”, en la Universidad de Santiago de Compostela.

Se utilizan técnicas cualitativas de generación de datos no numéricos para la recogida de datos, siendo un cuestionario y el diseño de varios recursos los instrumentos empleados. Mientras que el cuestionario se elige para explorar el cambio de percepción en el alumnado sobre el patrimonio marítimo, el diseño de los recursos tiene el objetivo de fomentar la construcción de futuros/as docentes socialmente comprometidos con la cultura marítima de Galicia.

De este modo, el objetivo general (OG) de la investigación y sus correspondientes objetivos específicos (OE) son los siguientes:

- OG1: Contribuir a la construcción de futuros/as docentes socialmente comprometidos con el patrimonio marítimo.
- OE1: Identificar las percepciones del profesorado en formación sobre el mar en su dimensión patrimonial.
- OE2: Resignificar críticamente el patrimonio marítimo como elemento de identidad cultural gallega.
- OE3: Diseñar recursos educativos que visibilicen el patrimonio marítimo en las aulas de Educación Primaria.

4. RESULTADOS

4.1 PERCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN SOBRE EL MAR EN SU DIMENSIÓN PATRIMONIAL

4.1.1. El mar en Galicia

En relación con la percepción del mar en Galicia, si bien inicialmente se observó que parte del alumnado lo asociaba con elementos identitarios y patrimoniales —como las lonjas o la historia—, la mayoría lo vinculaba principalmente con un espacio de ocio y diversión. Esta tendencia se evidenció al solicitarles cinco palabras que relacionaran con el mar en Galicia, obteniéndose respuestas como las siguientes: “vacaciones”, “playas”, “brétema” (niebla en gallego, nombre de un bar), “tranquilidad” y “paz” (Figura 1). Tras la intervención educativa, aumentó el número de palabras asociadas al mar como elemento patrimonial e identificador de Galicia: “patrimonio”, “identidad”, “pesca”, “fiesta”, “tradición”, “cultura”, “historias”, “gastronomía” y “oficios” (Figura 2).

FIGURA 1. Nube de palabras relacionadas con - “Mar en Galicia” en el pre-test.



Fuente: elaboración propia

FIGURA 2. Nube de palabras relacionadas con “Mar en Galicia” en el pos-test



Fuente: elaboración propia

Al ser preguntado por la importancia que se le atribuye al mar en Galicia, casi la totalidad del alumnado manifestó inicialmente la convicción de que este elemento ocupa un lugar destacado:

“Pienso que todas las personas en Galicia, sobre todo los de la costa, estamos profundamente conectados con el mar. Es importante para nosotros, tanto en ámbitos dirigidos al ocio (vamos a la playa, hacemos comidas familiares allí, intentamos buscar actividades para hacer con nuestros amigos que estén relacionadas con el mar...) tanto en ámbitos como gastronómico, económico... la pesca y todos los recursos aportados por el mar son imprescindibles para nosotros”.

Sin embargo, tras la intervención, fueron conscientes de que no se le otorga la importancia suficiente, haciendo hincapié en la necesidad de cuidarlo debido a su valor identitario:

“Considero que, aunque sea una fuente de trabajo y cultural, no se le da la importancia necesaria puesto que no se cuida y se mantiene lo suficiente”.

“Considero que los y las gallegas si le proporcionan importancia al mar puesto que mucho/as viven de él y otras poseen una relación emocional

con el mismo como elemento. Sin embargo, creo que el poder no valora la importancia de cuidar y preservar el mar.”

“No somos realmente conscientes de que el mar no solamente implica el sector de la pesca y la alimentación, sino también el aspecto relevante de nuestra cultura, economía y forma de vivir.”

“El mar aportó a Galicia desde siempre comunicación, y, a su vez, economía. Galicia es un territorio que se identifica con estar apartado de la totalidad de España, por lo que tener una salida al mar, tener recursos que este le proporcionaba o tener la posibilidad de conectar diferentes regiones con ella, ayuda a construir la identidad y la historia de nuestra comunidad.”

Asimismo, se observó un aumento en la importancia que los participantes atribuyen al mar, ya que casi la totalidad del alumnado llegó a considerarlo un elemento altamente significativo. Aunque en un primer momento no parecía haberse producido un aumento en la importancia atribuida al mar -ya que desde el inicio la mayoría lo situaba en las categorías de “bastante” o “mucho importancia”-, sí se evidenció una transformación en las emociones y motivaciones asociadas a dicha valoración. Inicialmente, el mar era percibido principalmente como un espacio de ocio y belleza paisajística, vinculado a sensaciones de paz y calma. Sin embargo, al finalizar la experiencia, aunque la valoración cuantitativa se mantuvo, esta adquirió una dimensión más simbólica e identitaria, al reconocerse el mar como parte del patrimonio cultural y como un elemento generador de vínculos emocionales y de pertenencia:

“Mi casa tiene vistas al mar y he crecido en constante contacto con él, por lo que para mí el mar es una de las cosas más importantes y necesarias de mi vida.”

“Porque vengo de una familia marinera y valoro el legado histórico del mar en Galicia”.

“Porque creo que ... también es un bien con una carga sentimental para muchos gallegos... considero que el mar tiene esa facilidad curativa en las personas.”

“Le doy bastante importancia como medio de subsistencia de muchas familias”.

“Desde pequeña me he relacionado mucho con el mar y con la gente que vive de él, mi pueblo vive del mar”.

“Le brindo mucha importancia al mar, ya que soy consciente del papel que tiene en la sociedad gallega”.

“Desde que era bien pequeño nació ese amor por el mar que sigue hasta día de hoy, el mar es todo para mí”.

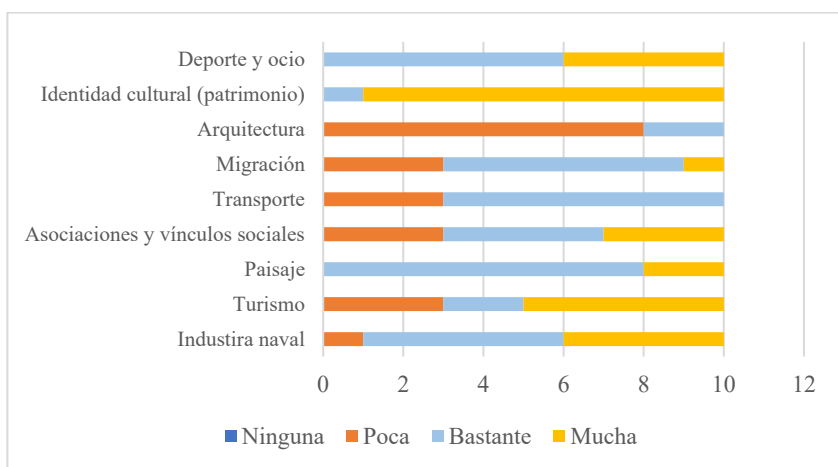
“Para mí es un símbolo de identidad”.

“El mar para mi es imprescindible en nuestra identidad como gallegos y gallegas”.

“Tras este proxecto, soy más consciente de todo lo que influye en la historia de Galicia y su población”.

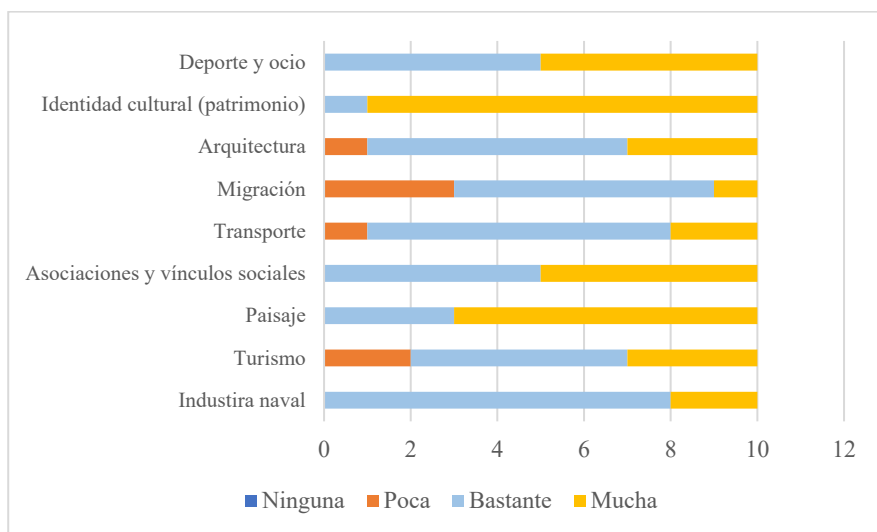
Tras presentar al alumnado varias dimensiones relacionadas con el mar en Galicia, al final del proyecto se observó un aumento generalizado en la importancia otorgada a todas ellas. Destacaron especialmente la dimensión “Asociaciones y vínculos sociales” y “Arquitectura y Edificios históricos”, que incluyen elementos como puertos, muelles y lonjas. En un principio el 88,9% del alumnado les otorgaba poca importancia a estas dimensiones, y solo un 11,1% las consideraba bastante importantes (Gráfico 2). Sin embargo, al concluir la intervención los resultados mostraron un cambio significativo: solo un 10 % seguía asignándoles poca importancia, otro 10 % les atribuía mucha importancia, y un 80 % pasó a considerarlas bastante importantes (Gráfico 3).

Gráfico 2. Importancia otorgada a las dimensiones del patrimonio marítimo en el pre-test.



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 3. *Importancia otorgada a las dimensiones del patrimonio marítimo en el pos-test.*



Fuente: elaboración propia.

En el pre-test también se preguntó sobre la percepción del rol de la mujer en el ámbito marítimo. Pese a que su presencia es imprescindible y fundamental en el mar, su contribución en este sector está muy invisibilizada. Esto puede deberse, en gran parte, a que el imaginario colectivo asocia el mar con el trabajo en mar abierto, tradicionalmente desempeñado por hombres, otorgándoles mayor reconocimiento. Sin embargo, existen múltiples tareas vinculadas al mar que se desarrollan en tierra -como el trabajo en lonjas, la recolección de marisco o la gestión de recursos- que han sido históricamente asumidas por mujeres. Este trabajo, aunque clave para el sostenimiento del sector, suele quedar relegado a un segundo plano. En un primer momento, la importancia del papel de la mujer en el mar no estaba suficientemente reconocida por el alumnado, tan solo 4 de los 10 participantes consideraron que las mujeres desempeñan un rol importante. Algunas de las justificaciones ofrecidas por quienes no lo reconocieron reflejan la persistencia de estereotipos y una visión parcial del trabajo marítimo:

“Porque a lo largo de la historia la mujer no ha estado apenas presente en el mar, concretamente a nivel económico y laboral. Siempre se ha centrado en la crianza de los hijos en tierra.”

“No creo que le dé poca importancia al rol de la mujer, sino que este aspecto está condicionado por su poca presencia que se muestra a la sociedad de ellas.”

Sin embargo, en el post-test se observó un cambio significativo en la percepción del rol de la mujer en el ámbito marítimo. En esta ocasión, el alumnado aumentó la importancia otorgada a su labor, reconociendo no solo su presencia, sino también su papel clave en las tareas desarrolladas en tierra, fundamentales para el funcionamiento del sector. Algunas de las explicaciones ofrecidas fueron las siguientes:

“Porque la mujer tiene importancia en todos los ámbitos de la cultura, no debe ser silenciada”

“Porque son muchas las mujeres que trabajan en el mar: mariscadoras, marineras, conserveras, ...”.

“El papel de las mujeres es fundamental puesto que se dedican a muchos oficios vinculados al mar, y son partícipes de las tradiciones y cultura que engloba el mismo.”

“Las mujeres tienen un rol clave en el mar, pues desempeñan roles claves en sectores como el marisqueo, reparación de redes, en la venta de pescado, así como en la conservación de tradiciones marítimas”.

“A lo largo de la materia vimos cómo hay sectores que están compuestos en su gran mayoría por mujeres, lo que implica su importancia en la sociedad pasada, actual y futura”.

4.1.2. El patrimonio marítimo

Al ser preguntados por 5 palabras asociadas con el patrimonio marítimo, inicialmente se indicaron algunas muy generales como recurso económico y turístico: “turismo”, “animales” o “economía” (Figura 3). Tras la intervención, estaban más relacionadas con su reconocimiento como recurso patrimonial: “leyendas”, “legado”, “salazón”, “paisaje”, “gastronomía”, “fiestas”, “pesca”, “rederas”, “memoria colectiva” (Figura 4).

FIGURA 3. Nube de palabras del concepto “patrimonio marítimo” en el pre-test.



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 4. Nube de palabras del concepto “patrimonio marítimo” en el pos-test.



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a una definición de patrimonio marítimo, durante el proceso fueron incorporando la dimensión humana y relacional entre sujetos y bienes, por lo que pasaron desde un cierto desconocimiento inicial - *“No sabría definir adecuadamente el patrimonio marítimo, pero podría suponer que es un subtipo de patrimonio más relacionado con mar y con lo que está relacionado con este”*- y una visión tradicional - *“El patrimonio marítimo son todos aquellos bienes de interés cultural, como las dunas de Corrubedo, la Playas de las Catedrales, lugares emblemáticos, pero también los paisajes más típicos, como una playa cualquiera”*-, a reconocer la importancia de las personas y los vínculos afectivos, *“Son aquellos aspectos relacionados con el mar que se conservan y se mantienen por el valor que las personas le dan o por la historia que tiene”*, *“Se puede establecer como todo aquello que resulta importante para la sociedad relacionado estrictamente con el mar y que, por ello, debe ser conservado”*, *“Conjunto de bienes materiales e inmateriales vinculados a la acción humana con el mar”*, *“El patrimonio marítimo abarca todo aquello, sea material o inmaterial, relacionado con el mar que sea representativo y significativo de una cultura o población, como es el caso de las leyendas marítimas, la gastronomía de las zonas costeras y las festividades.”*

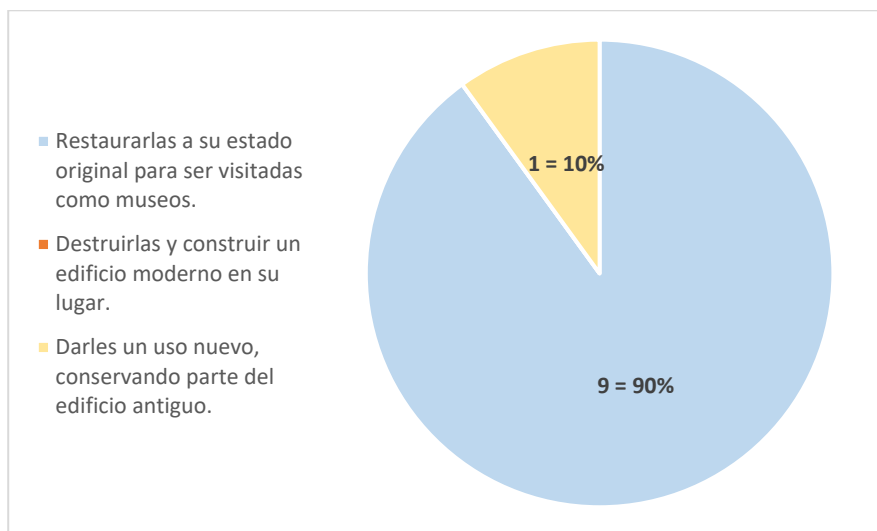
En lo que respecta al reconocimiento de elementos vinculados al mar como patrimonio marítimo, no se registraron cambios. Desde el inicio, todos los elementos presentados fueron categorizados como parte del patrimonio marítimo de Galicia, lo que indica una percepción inicial sólida en este aspecto por parte del alumnado. Sin embargo, sí se identificó una variación notable en cuanto a la (re)significación de edificios antiguos en desuso. Para ello, se presentó al alumnado una antigua fábrica conservera rehabilitada con un nuevo uso social, y se le pidió que propusiera qué hacer con otras fábricas conserveras en desuso. En un principio, prácticamente todos (9 de 10) optaron por la opción de mantener los edificios en su estado original destinándolos a su uso como museo (Gráfico 4), lo que refleja una visión más estática del patrimonio:

“Destruir o modificar la estructura original sería destruir la historia y el patrimonio, por lo que considero que habría que dejar intacta la instalación original y explicar a las nuevas generaciones que se hacía allí.”

“Estos edificios son parte del patrimonio marítimo y pueden enseñar como se trabajaba, qué métodos se utilizaban... y por lo tanto son una fuerte fuente de historia.”

“Elegí la opción de la restauración porque es necesario conservar estos elementos como patrimonio para que las personas puedan conocer lo que fueron estos sitios, cómo funcionaban, qué se hacía en ellos y que implicaba su presencia en lugar, de forma que la gente conozca su impacto en su cultura e influencia en su identidad cultural.”

Gráfico 4. Resignificación de edificios antiguos en desuso. Resultados pre-test.



Fuente: elaboración propia.

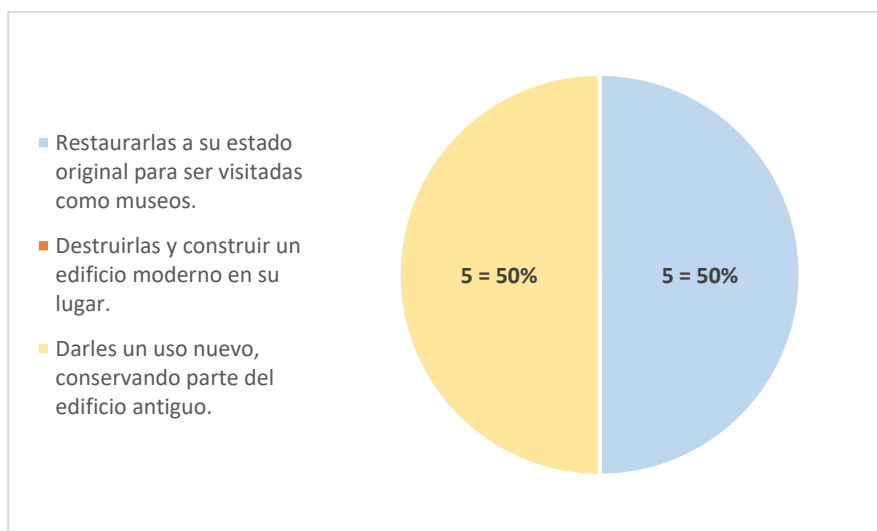
Tanto en el pre-test como en el post-test, ningún participante optó por la destrucción para la construcción de un edificio moderno en su lugar. Después de la intervención, de los 9 que habían optado por restaurarlos en su estado original, casi la mitad (4) han optado por (re)significarlos dándole un uso nuevo (Gráfico 5), haciendo referencia por un lado a una mejor conservación de este patrimonio, pero, por otro lado, al conflicto que podría implicar la restauración.

“Creo que sería buena idea aprovechar estos edificios, manteniendo su estado original, restaurado para darle usos más adaptados a la actualidad”

“Puesto que así se revalorizaría el patrimonio proporcionándole una nueva utilidad de forma que volvería ser utilizado y cuidado.”

“En el caso concreto de las fábricas de salazón lo que se podría hacer es restaurar y conservar algunas de ellas, para que en un futuro se pueda entender, ver y vivir lo que se hacía allí, y por otro lado restaurar otras para darle un nuevo uso; teniendo así la posibilidad de seguir manteniendo el patrimonio y a su vez de darle una nueva visión.”

Gráfico 5. Resignificación de edificios antiguos en desuso. Resultados pos-test.



Fuente: elaboración propia.

Al ser consultados sobre si consideran necesario tratar el patrimonio marítimo en Educación Primaria, la totalidad de los participantes respondió afirmativamente tanto en el pre-test como en el post-test, destacando su valor educativo y cultural:

“El mar es un elemento clave de Galicia, y nuestra manera de relacionarnos con el mar fue cambiando con los años, por lo que considero que sería de interés que el alumnado aprenda sobre este tema.”

“El mar, el patrimonio marítimo fue y sigue siendo parte da nuestra historia y no podemos olvidarnos de ella. La etapa de Educación Primaria es fundamental para adquirir y consolidar nuevos conocimientos, por lo tanto, pienso que es la etapa crucial e ideal para tratar este tema y darle la visibilidad que se merece.”

“Es necesario e importante educar en torno al patrimonio marítimo en la escuela, puesto que, para que este sea comprendido y el alumnado establezca un vínculo con dicho patrimonio, debe ser conocedor de este.”

Inicialmente, solo dos participantes manifestaron su intención de abordar el mar desde una perspectiva patrimonial en su labor docente en Educación Primaria, mientras que el resto se inclinaba por tratar aspectos como la fauna marina o el cambio climático. Sin embargo, al finalizar la intervención, la totalidad del grupo optó por visibilizar el mar como un elemento patrimonial, incorporando contenidos relacionados con las tradiciones, los oficios, la arquitectura, el patrimonio olvidado, las historias, las lonjas y la pesca. Esta evolución en la perspectiva del profesorado evidencia que el proyecto contribuyó al desarrollo de actitudes de respeto, identificación, apropiación y valoración hacia el mar y su patrimonio.

En cuanto a las actividades a través de las cuales trabajarían el mar en un aula de Educación Primaria al inicio la mayoría optó por realizar entrevistas a personas mayores. No obstante, tras su participación en el proyecto, integraron otras relacionadas con la valoración y conservación del patrimonio marítimo:

“Limpieza de playas y contorna del mar”.

“Actividades de patrimonio personal, es decir que ellos escojan un patrimonio marítimo y elaboren una maqueta sobre ello”.

“Yo haría algo como una yincana en un pueblo marinero en el que pasen diferentes pruebas en las que tengan que entrevistar y hablar con la gente del pueblo”.

“Realizaría una actividad por la cual tuvieran que relacionar diferentes aspectos de su vida diaria con el mar (gastronomía, ocio, historias que conozcan, labores de su familia...)”

Como reflexión final, se les pidió que señalaran lo más interesante de su participación en el proyecto. En general, la mayoría destacó el vínculo con el mar subrayando su relevancia en Galicia y reconociendo que previamente no eran conscientes del rico patrimonio marítimo que los rodea. A su vez, valoraron positivamente la creación de recursos educativos, especialmente el cuento, por su potencial impacto positivo

en el alumnado. Consideraron necesaria la elaboración de otros materiales de este tipo para visibilizar el patrimonio vinculado al mar en el contexto gallego. Asimismo, la totalidad del alumnado manifestó su intención de compartir el proyecto con familiares y conocidos, lo que muestra que la iniciativa de educación patrimonial sirvió para que desarrollasen actitudes de respeto hacia el mar, así como la conciencia sobre la necesidad de conservarlo y transmitir su valor a futuras generaciones.

4.2 RESIGNIFICACIÓN CRÍTICA DEL PATRIMONIO MARÍTIMO COMO ELEMENTO DE IDENTIDAD CULTURAL GALLEGA A TRAVÉS DE RECURSOS EDUCATIVOS PARA LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

A cada grupo se le asignó una de las dimensiones de análisis del patrimonio marítimo, lo que dio como resultado la elaboración de seis cuentos (Gráfico 6) y cuatro trípticos divulgativos sobre el patrimonio marítimo de Galicia.

4.2.1. Los cuentos

Cada grupo diseñó un cuento infantil con el objetivo de problematizar una temática relacionada con la dimensión asignada, fomentando el pensamiento crítico y reflexivo hacia el patrimonio que los rodea (Gráfico 6). Además, al final del cuento se incluyeron preguntas orientadas a generar debate y promover la reflexión sobre la temática tratada. En consecuencia, el diseño de los cuentos contribuyó a la formación de futuros/as docentes socialmente comprometidos con su patrimonio y su identidad gallega.

GRÁFICO 6. Dimensiones de los cuentos diseñados.

Cuento	Título del cuento	Dimensión de estudio	Descripción de la dimensión	Preguntas finales de reflexión
1	O barco esquecido	Tradición oral: leyendas e historias populares	Relatos transmitidos oralmente que configuran el imaginario colectivo de una comunidad. Incluye mitos, leyendas, cuentos y narraciones locales que reflejan valores, creencias y vínculos con el entorno	¿Qué creéis que pretende transmitir el cuento con la historia de Marina y Roi en la búsqueda de ese barco olvidado?, ¿Pensáis que fue importante que le fueran a preguntar al abuelo Martiño?, ¿Vosotros habláis con vuestros mayores de cuentos, historias o leyendas que ellos conocen?, ¿Consideráis importante que esas historias no se pierdan? ¿Por qué?

2	Xela e as festas dos mar	Cultura festiva y gastronomía local	Manifestaciones festivas y culinarias como expresiones identitarias. Se consideran rituales, celebraciones, productos gastronómicos y prácticas alimentarias que articulan la memoria cultural y la cohesión social.	¿Por qué crees que es importante que el alumnado conozca las fiestas de su entorno? ¿Consideras necesario que las compartan con sus amigos/as de otras localidades?
3	O misterio do mar	Paisaje natural y transformado	Paisaje como construcción cultural, integrando tanto los elementos naturales como las modificaciones humanas. Se examina la relación entre el entorno físico y las percepciones, usos y representaciones sociales del territorio.	¿Por qué crees que es importante que todas y todos colaboremos para limpiar las playas y cuidar el mar?, ¿Qué consecuencias crees que puede tener la contaminación por plásticos y pellets para los animales marinos y para las personas?, ¿Qué cosas pequeñas podrías hacer tú, en tu casa o en la escuela, para ayudar a reducir la contaminación de los océanos?
4	Mariña e os segredos do mar	Saberes tradicionales y oficios vinculados al territorio	Conocimientos prácticos y oficios heredados que se desarrollan en interacción con el medio. Incluye actividades como la pesca, la agricultura, la artesanía o la navegación, entendidas como formas de conocimiento local.	¿Cuáles son los oficios que aparecen en el cuento?, ¿Cuál crees que es el más difícil?, ¿Conocer algún otro oficio vinculado al mar?, ¿Cuál te gustaría ser?, ¿Cómo crees que cambiaron estos oficios con respecto a la época de vuestros abuelos?, ¿Cómo podrían cambiar en el futuro?, ¿Qué pasaría si desapareciesen estos oficios?
5	O fisgón de Moaña	Recursos arquitectónicos y escultóricos	Construcciones y obras escultóricas con valor histórico, artístico o simbólico.	¿Te gustaría poder hablar con el mar como Xoel? ¿Por qué?, ¿Crees que es importante cuidar del mar?, ¿Qué cosas podemos hacer para protegerlo?, ¿Qué crees que significa "escuchar con respeto" en lo que dice la voz misteriosa?
6	Coñece a arquitectura do mar	Recursos arquitectónicos y escultóricos	Construcciones y obras escultóricas con valor histórico, artístico o simbólico.	¿Por qué crees que es importante cuidar los lugares del patrimonio marítimo como los que nos enseñó Enzo?, ¿Qué cosas podrías hacer tú o tu familia para ayudar a proteger el mar y sus alrededores?, Se pudieses escoger un lugar especial relacionado con el mar para proteger o conocer ¿cuál sería y por qué?

Fuente: elaboración propia.

La elaboración de los cuentos mostró un cambio en la perspectiva de los futuros/as docentes, transitando de una visión objetual del patrimonio marítimo hacia una mirada más personal, emocional y centrada en

las personas. Este giro se reflejó especialmente en el cuento dedicado a los saberes tradicionales y oficios vinculados al territorio, donde se destaca la estrecha relación entre las personas y el mar como base del patrimonio marítimo, expresada de la siguiente manera: “Sin toda esta gente yo no sería mar, sería solo agua.” Por su parte, el cuento dedicado a la cultura festiva y gastronomía local subraya la importancia de visibilizar el patrimonio para evitar la pérdida de las celebraciones y eventos que funcionan como herramienta de cohesión social y comunitaria (Figuras 5 y 6).

FIGURA 5. *La protagonista Xela en la fiesta de la Dorna de Ribeira (A Coruña).*



Fuente: Cuento “Xela e as festas do mar”.

FIGURA 6. La protagonista Xela en la fiesta del Percebe de Corme (A Coruña).



Fuente: Cuento “Xela e as festas do mar

Los cuentos también ponen de relieve la importancia de valorar, cuidar y transmitir el patrimonio marítimo para garantizar su continuidad y permanencia a lo largo del tiempo (Figuras 7 y 8):

“Xoel soñaba con ser marinero, como su abuelo.” (Cuento: *O fisgón de Moaña*)

“Puedes hablar con el mar, pero recuerda: Solo quien escucha con respeto puede comprender sus secretos.... Desde aquel día, Xoel entendió que el verdadero secreto del mar no estaba en coger, sino en cuidar y compartir.” (Cuento: *O fisgón de Moaña*)

“Recordad, que lo que acontece en un paisaje marítimo afecta a otro... Si queremos conservarlo, tenemos que cuidarlo.” (Cuento: *O misterio tras o mar*)

“Después de tanta fiesta, Xela volvió a casa. Ahora tenía algo muy importante que hacer: ¡contar su historia! Le habló a todo el mundo de las fiestas, del mar, su gente y los sabores que había probado. Sus amigos y amigas escuchaban con atención y muchos decidieron ir a las fiestas el año siguiente.” (Cuento: *Xela e as Festas do Mar*)

FIGURA 7. *La protagonista Xela compartiendo lo aprendido con sus amigos.*



Fuente: Cuento “Xela e as festas do mar”

FIGURA 8. *La protagonista Xela descubre gracias a su abuelo diversas historias del mar.*



Fuente: Cuento “Xela e as festas do mar”

También se destacó el patrimonio como unión entre el pasado y el presente, representando el proceso de heredar saberes y tradiciones para posteriormente poder transmitirlo (Figuras 9 y 10):

“Ambos los dos, le contaron a todos la leyenda de que les habló el abuelo Martiño, haciendo así, que la historia del barco que marchara a Portugal no fuera olvidada.” (Cuento: *O barco esquecido*)

“Pide ayuda a alguien mayor para conocer más sobre ODS14 “Vida submarina”. (Cuento: *O misterio tras o mar*)

FIGURA 9. El protagonista Xael disfrutando con las historias de su abuelo.



Fuente: Cuento “O Fisión de Moaña”

FIGURA 10. La protagonista Xena y su abuelo descansando tras haber limpiado playas.



Fuente: Cuento "O misterio tras o mar"

El trabajo con el patrimonio marítimo no solo evidenció la relación entre las personas, sino que también permitió observar, a través de los relatos, cómo se construyen vínculos simbólicos entre las personas y los bienes, en un proceso de identificación y apropiación simbólica (Figura 11).

FIGURA 11. *Xoel, el protagonista, abrazando a escultura "Fisgón de Moaña".*



Fuente: Cuento "O Fisgón de Moaña"

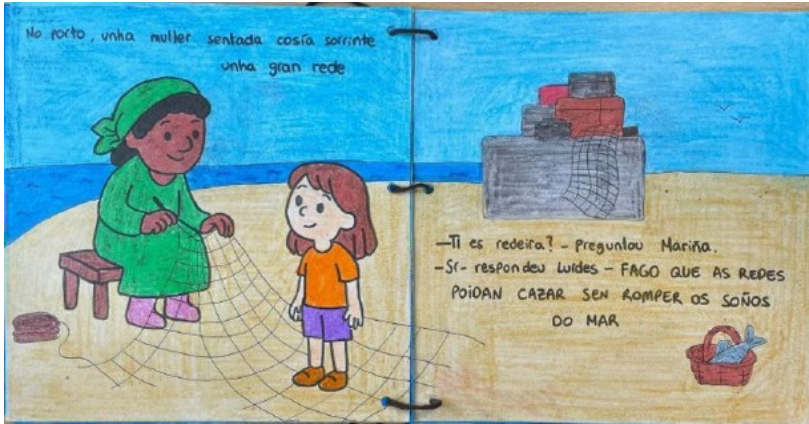
Por último, destaca la gran presencia que se otorga a la mujer en los cuentos, donde en cuatro de los seis relatos la protagonista es una niña. Asimismo, en el cuento relacionado con la dimensión de los oficios, se observa una representación de actividades desempeñadas por mujeres, lo que contribuye a la revalorización del papel femenino en el ámbito marítimo (Figuras 12 y 13).

FIGURA 12. *La protagonista Mariña y una mariscadora.*



Fuente: Cuento "Mariña e os segredos do Mar"

FIGURA 13. La protagonista Mariña y una redera.



Fuente: Cuento “Mariña e os segredos do Mar”

El cuento centrado en los oficios no solo revaloriza el rol de la mujer en el ámbito marítimo, también pone de relevancia a Galicia como una de las principales potencias pesqueras a nivel nacional e internacional. La frase “Aquí guardamos el mar en cajitas-dijo Antía la conservera. ASÍ PUEDE LLEGAR A TODO EL MUNDO” representa una metáfora visual de que alude a la conservación del mar a través de la industria conservera. Esta imagen simboliza una forma de preservar y proyectar el patrimonio marítimo gallego más allá de sus fronteras, asegurando su continuidad y visibilidad en el mundo” (Figura 14).

FIGURA 14. La protagonista Mariña y una conservera.



Fuente: Cuento “Mariña e os segredos do Mar”

En cuanto a los tipos de cuentos creados, cinco son realistas y uno surrealista. Los primeros tienen lugar en lugares cercanos al mar, como el puerto, los pueblos marineros o la playa. El segundo, pese a tener lugar en la playa, también ocurre bajo el mar con animales personificados.

Los cinco cuentos de carácter realista muestran un enfoque de denuncia, reflejando distintas problemáticas asociadas a las dimensiones temáticas asignadas, como la pérdida de las fiestas, tradiciones y leyendas, la contaminación de las playas, la invisibilización del rol de la mujer en el sector pesquero, la desaparición de oficios vinculados al mar y la salvaguardia del patrimonio marítimo. A través de estas narrativas, se visibilizan tensiones sociales y culturales que afectan al entorno costero y a su memoria colectiva.

Entre los cuentos de denuncia, dos de ellos también cumplen con la función de cuentos de costumbres, al incorporar descripciones de costumbres y tradiciones de las comunidades costeras, como las fiestas gastronómicas. Por su parte, el cuento dedicado a los oficios refleja saberes y técnicas tradicionales, como las distintas artes empleadas en la recogida de marisco, contribuyendo así a la preservación de la memoria laboral y cultural del litoral.

De los seis cuentos, el que trata sobre recursos arquitectónicos y escultóricos, no solo refleja la problemática de no cuidar los recursos que ofrece el mar, sino que se diferencia del resto por su carácter fabulístico. Aunque el protagonista es un niño, el cuento incorpora la personificación de animales y objetos, como pulpos que cantan y sardinas que bailan muiñeiras, lo que le confiere un tono simbólico y lúdico. Esta estructura narrativa transmite una moraleja orientada a la concienciación ambiental.

En conjunto, se trata de cuentos infantiles con un fuerte componente visual, diseñados para el alumnado de Educación Primaria. Estas narraciones no solo resultan accesibles y atractivas para el público infantil, sino que también fomentan el pensamiento crítico y reflexivo en torno al patrimonio, la identidad y el medio marino.

4.2.2. Los trípticos

Se han diseñado cuatro trípticos con el objetivo de fomentar el reconocimiento del patrimonio marítimo en las aulas de Educación Primaria y de despertar en el alumnado el interés por el mar como elemento cultural y patrimonial (Figuras 15-18). Se han elaborado con un enfoque visual y didáctico, con empleo de imágenes sencillas y representativas de las distintas dimensiones del patrimonio marítimo, facilitando la comprensión y el interés del público infantil. A través de estos materiales se ofrece una información amplia del patrimonio marítimo de Galicia, intentando despertar en el alumnado el interés por conocer, valorar y comprender en profundidad el entorno patrimonial que lo rodea. Cada tríptico propone una resignificación crítica del patrimonio marítimo como elemento de identidad cultural gallega, haciendo hincapié en la importancia de su salvaguardar y transmisión intergeneracional. Los resultados obtenidos visibilizan el potencial educativo del patrimonio marítimo para la construcción de una ciudadanía socialmente comprometida con su comunidad.

FIGURA 15. Detalle tríptico referido a saberes tradicionales y oficios vinculados al territorio.



Fuente: Tríptico "Cultura festiva y gastronomía local"

FIGURA 16. Detalle del tríptico referido a tradición oral: leyendas e historias populares.

SABES ALGO SOBRE GALICIA?

Galicia é moito máis do que seguramente che contaron, escoltaches ou liches.

Cóñeces realmente a beleza paisaxística da rexión? Todo o territorio conta cunha maxia indescribible, e onde cada recuncho é diferente a outro.

Sabes algo sobre as súas tradicións gastronómicas, historias, festas, oficios ou monumentos? Contamos cunha terra rica en cultura e tradicións, o que axuda así a crear unha identidade propia.

Probaches algunha vez unha empanada de millo ou choco, a visitar a illa de San Simón ou asistir ao entroido ourensá? Estes son solo uns exemplos de todo o que se pode facer en Galicia, na costa e no interior, no norte e no sur; onde se reflexa sempre a riqueza cultural e tradicional.

Sabías que a provincia galega ten máis km de costa que Andalucía e a Comunidade Valenciana juntas? A gran extensión marítima da provincia galega infúnde notoriamente na súa cultura estando esta presente na súa tradición oral

Galicia tem a sua própria Atlântida

COÑECES ALGUNHA DESTAS LENDAS?



Isolda Carluxina nº3

Despóis dun naufraxio acontecido en Corrubedo, no ano 1945, varias embarcacións foron en busca dos marifeiros desaparecidos. Porén, estas barcos chegaron ao porto vaeles, como se o mar non quixera devolver aos seus marifeiros.



Iloto do Centello

O Iloto do Centello, fronte a costa de Fiteira, é testigo de numerosas marifeiras e traxeadas marítimas. Estas augas dinas que están malditas e os que se acercan morbo a elas son arrastados por forzas misteriosas, escaendo nos naufraxios.



O capitán Nemo

Conta a lenda que na Illa de Vigo se atopan no tesouro dos rexeis española naufragados tras a batalla de Rande. O capitán Nemo, protagonista da novela "Vinte mil leguas de viaxe submarino" visita coma a zona co seu barco Nautilus na procura desta.



A sereia Maruxiña

Existen dúas versións desta lenda da Illa de Lagor e a primeira que esta sereia atrae aos marifeiros co seu canto provocando naufraxios. A segunda describe como protexida das marifeiros, saíndo a cantar cada vez que fora perigo ao mar, para así avisalos.

SABES DE ALGUNHA LENDA MÁIS?

O MAR CONTA CONTOS



Galicia está repleta de lendas, co mar como protagonista en moitas delas. O mapa superior recolle un amplo rexistro de diferentes e variadas historias da rexión galega ás que podes acceder mediante o seguinte QR

Ruta lendástica

Coa axuda do mapa anterior, podes realizar unha "ruta lendástica" coa que descubrir a costa galega a través das historias e lendas. Antimasto é aventuras?



Fuente: Tríptico "Tradición oral: leyendas e historias populares"

FIGURA 17. Detalle del tríptico referido a paisaxe natural y transformado.

OFICIOS

Os oficios marifeiros foron e son un dos sustentos de gran parte da poboación galega da costa. O mar é fonte de vida e de traballo.

Algunos dos oficios que conforman o patrimonio galego está conformado polas redeiras, mariscadoras, cordeiros, perceberos, argahseiras, bateiros, carpinteiros e, por suposto, pescadoras e pescadores.

Importancia do labor das redeiras



FESTAS

Que sería de Galicia sen as festas? Como di o ditado popular "En Galicia, festa todo o día"

En relación co mar, temos a festa da Virxe do Carme, patroa de marifeiros e pescadores. Sen esquecer duras moito máis centradas nos recursos que aporta o mar, como a festa do pulpo (O carballiño) ou a festa do marisco (O grove).

GASTRONOMÍA

Gran parte das festas gardan unha estreita relación coa comida, forma parte da vida social da comunidade. A gastronomía galega é parte da nosa identidade cultural e patrimonio.

Marcada polos frutos do mar (pulpo, vieiras, nécoras, percebes, etc) que están presentes noutros manxares, como nas empanadas, caldos, etc.



GALICIA É MAR



SI LENDAS PERDURAN GALICIA

Ana Román Das últimas mareas (1994)

Cada vez que desceas pola costa, podes ver as illas de San Simón, San Martiño e San Xulián. Estas illas son as que se afundiron no mar, tras a batalla de Rande, durante a guerra civil. As illas de San Simón, San Martiño e San Xulián son as que se afundiron no mar, tras a batalla de Rande, durante a guerra civil. As illas de San Simón, San Martiño e San Xulián son as que se afundiron no mar, tras a batalla de Rande, durante a guerra civil.

MiMar en Galicia

O patrimonio marítimo é cultura e é identidade, é pasado e é presente, é memoria e é historia.

Os galegos e galegas deben *minar* o mar para convertelo en futuro.

PAISAXE

As paisaxes marítimas e as súas características marcaron a historia de Galicia e os elementos que a crean: as lendas, festas, costumes gastronómicos, os oficios dos e das galegas e ata a arquitectura.

Manifestacións que se mesturaron dando lugar ás esceas cotiás da **paisaxe marítima galega**.

A beiramar

Mares diferentes bañan litorais singulares para conformar lugares orixinais

Un dos elementos principais da paisaxe marítima é a beiramar pola diversidade de actividades que nesta se producen.

Vida, traballo, lecer máis tamén degradación física!



A través do código QR, accede a máis información acerca da beiramar (páxinas 24-25) e sobre todo o patrimonio marítimo.

Fuente: Tríptico "Paisaje natural y transformado"

FIGURA 18. Detalle del tríptico referido a cultura festiva y gastronomía local.



Fuente: Tríptico “Saberes tradicionales y oficios vinculados al territorio”

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La intervención educativa *MiMar en Galicia* permitió transformar la mirada de los participantes hacia el patrimonio marítimo, resignificando el mar como un elemento patrimonial cargado de significado. A través del proceso, los estudiantes comenzaron a valorar elementos del patrimonio que hasta entonces les eran desconocidos o habían pasado desapercibidos. En línea con Fontal (2020), se evidencia la necesidad de partir del patrimonio próximo, superando la visión universalista que tradicionalmente se le ha atribuido. Esta aproximación favorece una (re)interpretación del patrimonio local, tal como señalan Marqués et al. (2020), permitiendo que el alumnado reconozca y se apropie simbólicamente de su entorno. Los estudiantes pasaron, así, de una concepción objetual del patrimonio a establecer vínculos afectivos con elementos del territorio gallego, reconociéndolos como parte de su historia e identidad. Esta conexión emocional los llevó a entender que dichos elementos los vinculan con la vida y la memoria de sus antepasados, estableciendo relaciones significativas entre personas y bienes (Gillate et al., 2021).

Así, el mar dejó de ser percibido únicamente como un espacio de ocio y diversión para convertirse en un símbolo humano y cultural. En este sentido, el patrimonio marítimo ha sido resignificado críticamente como una construcción social (Prats, 1997), un vínculo emocional (Fontal, 2003, 2020) y un estilo de vida que configura una identidad cultural gallega única y propia.

Por su parte, el trabajo con distintas dimensiones del patrimonio marítimo contribuyó a una comprensión profunda de su significado, favoreciendo el desarrollo de un sentimiento de identidad y pertenencia al territorio. Este proceso permitió al alumnado establecer una relación crítica, reflexiva y comprometida con su medio cultural y natural.

La intervención reforzó en los futuros/as docentes la necesidad de incorporar el patrimonio marítimo en las aulas de Educación Primaria, dándole visibilidad a numerosos elementos en riesgo de desaparición por desconocimiento y desconexión. Asimismo, produjo en ellos un cambio de actitud positivo, que no solo se pudo comprobar en las respuestas de los cuestionarios, donde manifestaron la necesidad de salvaguardar y transmitir el patrimonio marítimo a futuras generaciones, sino también en la creación de recursos educativos. En estos materiales, el alumnado mostró una actitud comprometida y una mirada crítica hacia su entorno, lo que refleja una apropiación activa del patrimonio. De acuerdo con Bowles (1995) y Koch (1998), el cuento, especialmente, ha servido como una herramienta para la transmisión de valores y de descubrimiento en profundidad de la realidad social (Salmerón, 2004).

Estos resultados coinciden con lo sostenido por Fontal (2020), en cuanto a que las personas son herederas, transmisoras y creadoras de patrimonio. En esta línea, el proceso formativo no solo promovió el conocimiento del patrimonio marítimo, sino que también fortaleció el papel del profesorado en formación como agente clave en su preservación y resignificación.

Desde una perspectiva prospectiva, sería pertinente implementar nuevos proyectos de características similares, ampliando la muestra de participantes para evaluar si los resultados obtenidos se mantienen con un número mayor de estudiantes. Asimismo, resultaría valioso analizar la

puesta en práctica de los cuentos infantiles y los trípticos diseñados con alumnado de Educación Primaria, para comprobar su eficacia en la valoración, conservación y difusión de las dimensiones del patrimonio marítimo. A su vez, se propone como línea futura de trabajo la elaboración de cuentos por parte del propio alumnado de Educación Primaria, lo que permitirá comparar sus producciones con las realizadas por los estudiantes universitarios y analizar las diferencias en la percepción, apropiación y representación del patrimonio.

Mantener vivo el legado del mar implica más que conservar objetos o tradiciones: requiere integrarlo en nuestra experiencia vital. Conocerlo a través de los sentidos -escuchar lo que el mar nos cuenta, observar lo que nos ofrece, saborear su esencia-, cuidarlo con el corazón y transmitirlo con nuestras palabras. Solo así el patrimonio marítimo podrá seguir latiendo en las generaciones futuras, como parte esencial de nuestra identidad y memoria colectiva.

6. AGRADECIMIENTOS

Grupo de Referencia Competitiva GI-1667-RODA de la Universidad de Santiago de Compostela, relativo al proyecto de Consolidación y Estructuración de Grupos de Referencia Competitiva (Ref. Ref.2025-PG015) de la Consellería de Educación, Ciencia, Universidades y F.P. de la Xunta de Galicia.

7. REFERENCIAS

- Arévalo, J. (2004). La tradición, el patrimonio y la identidad. *Revista de estudios extremeños*, 60(3), 925-956.
- Ballart, J. y Juan, J. (2010). *Gestión del patrimonio cultural*. Ariel.
- Bowles, N. (1995). Storytelling: a search for meaning within nursing practice. *Nurse Educ. Today* 15, 365–369. [https://doi.org/10.1016/S0260-6917\(95\)80010-7](https://doi.org/10.1016/S0260-6917(95)80010-7)
- Cuenca, J. M., y Pérez, M. (2021). El cuento en la enseñanza del patrimonio: análisis de propuestas didácticas en Educación Infantil. *REIDICS-Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (8), 243-265. <https://bit.ly/3T0Wnus>

- Davidhizar, R., y Lonser, G. (2003). Storytelling as a teaching technique. *Nurse Educ.* 28, 217–221.
- European Commission (2018). *Learning from the past, designing our future: Europe's cultural heritage through eTwinning. eTwinning.* <https://bit.ly/3HulXpd>
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet.* Trea.
- Fontal, O. (2020). El patrimonio. De objeto a vínculo. En O. Fontal (Ed.), *Cómo Educar en el Patrimonio. Guía Práctica Para el Desarrollo de Actividades de Educación Patrimonial* (pp. 11– 25). Comunidad de Madrid. <https://www.comunidad.madrid/cultura/patrimonio-cultural/libro-educarpatrimonio>
- Gómez, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(2), 21-37. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n1.38041
- Guillén, R., y Hernández Carretero, A. (2018). La colaboración de la escuela y las instituciones culturales para la Educación Patrimonial: estudio de caso. *Clio: History and History Teaching*, (44), 146-169. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2018448676
- Gillate, I., Castrillo, J., Luna, U., y Ibáñez-Etxeberria, A. (2021). Concepciones del profesorado en formación inicial acerca del patrimonio local: Un análisis a partir del diseño de itinerarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), 129-146. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91757>
- Jiménez-Esquinas, G. (2020). El papel de las comunidades en el patrimonio: una reflexión en torno al patrimonio arqueológico. *Revista PH. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 101, 100-121. <https://doi.org/10.33349/2020.101.464>
- Koch, T. (1998). Story telling: is it really research? *J. Adv. Nurs.* 28, 1182–1190. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1998.00853.x>
- León, S. (2009). El cuento en Educación Infantil: un mundo de actividades. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (1). <https://www2.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4671.pdf>
- López, C. T. (2013). La enseñanza del patrimonio a partir del entorno próximo a los centros educativos. Análisis documental. *Clio. History and History Teaching*, 39, 1139-6237.
- Marqués, X., Castro Fernández, B., y López, R. (2020). Patrimonio y comunidad patrimonial: construcción de una identidad compartida en un entorno rural. *Aula abierta*, 49(1), 25-34. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.25-34>

- Martínez, N. (2011). El cuento como instrumento educativo. *Innovación y Experiencias educativas*, (39). bit.ly/3SohYwM
- Naciones Unidas (2015). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Pelegrín, A. (1982). *La aventura de oír*. Cíncel
- Pérez Molina, A. I, Pérez Molina, D., y Sánchez, R. (2013). El cuento como recurso educativo. *3c Empresa: investigación y pensamiento crítico*, 2, (4). <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/clio/issue/view/422>
- Pinto, H., y Ibañez-Etxeberria, A. (2018) Constructing historical thinking and inclusive identities: Analysis of heritage education activities. *History Education Research Journal*, 15(2), 342-54. [https://doi.org/10.18546/HERJ.15.2.13 /](https://doi.org/10.18546/HERJ.15.2.13/)
- Prats, L. (1997). *Antropología y Patrimonio*. Ariel
- Rodríguez, A. (1989). *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*. Editum. Universidad de Murcia.
- Ros, E. (2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (22), 329-350.
- Sabariego, M. (2004) El proceso de investigación (Parte 2). En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-160). La Muralla. <https://bit.ly/3FsuGYx>
- Sabariego, M., y Bisquerra, R. (2004). El proceso de investigación (Parte 1). En R- Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.89-120).
- Salmerón, P. (2004). *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles*. [Tesis de Doctorado Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/696>
- Samida, S. (2018). Kulturelles Erbe und kulturelle Bildung: Einleitung. *Historische Sozialkunde*, 48(2), 3-7. <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/167746/1/samida2018.pdf>
- Scherz-Schade, S. (2009). *Facetten und Aufgaben kultureller Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung: Kulturelle Bildung. <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/59913/facetten-und-aufgaben-kultureller-bildung/>
- Smith, L. (2006). *Uses of heritage*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203602263>

- Tzima, S., Styliaras, G., Bassounas, A., y Tzima, M. (2020). Harnessing the Potential of Storytelling and Mobile Technology in Intangible Cultural Heritage: A Case Study in Early Childhood Education in Sustainability. *Sustainability*, 12(22). <https://doi.org/10.3390/su12229416>
- Vadrucci, M. (2025). Sustainable Cultural Heritage Conservation: A Challenge and an Opportunity for the Future. *Sustainability*, 17, 584. <https://doi.org/10.3390/su17020584>
- Van Boxtel, C., Grever, M., y Klein, S. (2015). Heritage as a resource for enhancing and assessing historical thinking. Reflections from the Netherlands. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp- 40-50). Routledge.
- Wibbing, G. (2014). *Kulturelle Bildung als Baustein der Unterrichtsentwicklung*. Kulturelle Bildung: Online. <https://www.kubi-online.de/index.php/inhalt/kulturelle-bildung-online>
- Willer, S., Weigel, S., y Jussen, B. (2013). Erbe, Erbschaft, Vererbung: Eine aktuelle Problemlage und ihr historischer Index. En S. Willer, S. Weigel y B. Jussen (Ed.), *Erbe: Übertragungskonzepte zwischen Natur und Kultur* (pp. 7-36). Suhrkamp. https://www.zfl-berlin.org/tl_files/zfl/downloads/personen/willer/Erbe_Erbschaft_Vererbung.pdf
- Zort, C, Karabacak, E., Öznur, S., y Dağlı, G. (2023). Sharing of cultural values and heritage through storytelling in the digital age. *Front. Psychol*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1104121>

PATRIMONIO MUSICAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR.
LOS BIENES DE INTERÉS CULTURAL INMATERIAL DE
LA REGIÓN DE MURCIA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE
COLABORATIVO

JUAN CARLOS MONTOYA RUBIO
Universidad de Murcia

NORBERTO LÓPEZ NÚÑEZ
Universidad de Murcia

ALBA MARÍA LÓPEZ MELGAREJO
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos esenciales para la preservación y el fomento de las manifestaciones patrimoniales es su promoción como ámbito de conocimiento en la formación superior. Además, dentro de los estratos universitarios, los estudios de educación pueden considerarse como una de las piedras angulares para que el patrimonio se entienda como un resorte de aprendizajes múltiples, así como de estímulo al conocimiento y, en consecuencia, para el afianzamiento de las prácticas patrimoniales.

En este contexto se plantea la existencia de un modelo de actuación pedagógica en Educación Superior, basado, además, en el patrimonio inmaterial derivado de la música, el cual no siempre es fácil de acotar o definir. Para ello, se opta por la generación de un modelo innovador, forjado a partir de la creación de materiales por parte del alumnado universitario, futuros docentes de enseñanza infantil y primaria, con el fin de familiarizarles de manera vivencial con los elementos teóricos y prácticos del patrimonio cercano, al tiempo que se proyectan sus prácticas hacia la experimentación directa con alumnos.

Partiendo, por tanto, de asignaturas basadas en la práctica musical dentro de los Grados de Educación, el objeto de estudio seleccionado para

esta práctica serán aquellos Bienes de Interés Cultural (BIC) de la Región de Murcia que atañen directamente al hecho sonoro que, a continuación, se detallan.

El primer BIC de índole musical otorgado en la región fue para Los Cantes mineros y de Levante en 2011. Son cantes de origen minero, esto es, que eran cantados por los mineros de La Unión y Lo Ferro siendo estos festivales de calado internacional donde se dan cita varios de tipos de cante acompañados por la guitarra española. Entre su variedad se destaca las tarantas, tarantos, malagueñas, fandangos, granaína o verdiales (Decreto 2/2011, 2011).

En marzo de 2011 se declara BIC a la Fiesta de las Cuadrillas en Barranta, Caravaca de la Cruz. Es un encuentro en torno a la música folklórica que tiene su origen 1979 en la localidad de Barranta y reúne a cuadrillas de música tradicional, principalmente de pueblos de la Región de Murcia y de otras comunidades de España para interpretar por las calles su repertorio. Provistos de instrumentos tradicionales como guitarras, laudes, bandurrias y percusión menor tocan y cantan para animar el baile popular (Montes Martínez, 2020).

La fiesta de los tambores o tamborada se celebra en las ciudades de Mula y Moratalla durante la Semana Santa, consiste en el encuentro de tamboristas que se reúnen con tambores tradicionales de manufactura artesanal para romper la hora y tocar de forma conjunta. Fue declarada BIC en el año 2011 por el Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Decreto 48/2011, 2011) y como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO en 2018

En el año 2012 se declara La Aurora murciana. Los Auroros de la Región de Murcia como BIC. Las Campanas de auroros de la Región de Murcia son agrupaciones religioso-musicales que rezan cantando salves de forma antifonal y polifónica dentro de un calendario auroro a lo largo del año, acompañados principalmente por un único instrumento, la campana de mano (López Núñez, 2016).

En 2014 se declara BIC de la región El trovo y la actividad trovera en la Región de Murcia. El trovo consiste en la repentización de versos rimados e improvisados acompañados generalmente de una tonada

musical en tono de aguilando, con métricas variadas desde quintillas, cuartetas o décimas. Su actividad se focaliza en distintas zonas de la región, especialmente en la Huerta de Murcia y Cartagena (Decreto 231/2014, 2014).

El último BIC reconocido en la actualidad es las Fiestas de San Antón y el Baile del Inocente de La Copa de Bullas. En lo que concierne al baile consiste en la interpretación musical por parte de la cuadrilla local de piezas típicas del folklore murciano como jotas, malagueñas, parrandas. El inocente es un personaje característico que, junto con la cuadrilla, anima el baile entre los allegados. Estos últimos ofrecen dinero para que un familiar o vecino baile (Decreto 189/2024, 2024).

1.1. PATRIMONIO MUSICAL

La definición de patrimonio musical es tan escurridiza como la propia música, como arte efímero en el tiempo. Ello no evita que se evidencien sus manifestaciones, sus usos y funciones y, del mismo modo, se puedan ejercer medidas para su conservación como hecho patrimonial. En palabras de Le-Clere Collazo (2019) “aunque muchos teóricos se resistan a llamar patrimonio a las actividades, está claro que las musicales son declaradas patrimonio, aún la huella sonora es tenida en cuenta como patrimonio a modo de patrimonio sonoro” (p. 88). Tiene sentido, en gran manera, lo que Portolés Górriz (2020) señala al respecto de la aceptación de prácticas que no siempre fueron tenidas en cuenta a pesar de su evidente poso para la construcción de la identidad colectiva, pasando de “intentar delimitar lo que no es patrimonio a un paradigma de corte más inclusivo que busca sumar todo aquello que sí es patrimonio” (p. 35).

De acuerdo con el carácter poco aprehensible de lo intangible, la propia legislación que ampara a los Bienes de Interés Cultural de la Región de Murcia ha tenido que adaptarse para albergar este tipo de manifestaciones inmateriales. Piénsese, por ejemplo, en el modo en que la pionera Ley 4/2007, de 16 de marzo, de Patrimonio Cultural de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia limitaba los ámbitos patrimoniales a los cuales se les podía conceder la vitola de Bien de Interés Cultural, siendo estos monumentos, conjunto histórico, jardín histórico, sitio

histórico, zona arqueológica, zona paleontológica o lugar de interés etnográfico. Al integrarse nuevas prácticas y catalogarse desde lo sonoro se observa, por tanto, un proceso de evolución que hace albergar nuevas prácticas eminentemente esenciales para la conservación del sustrato sociocultural de los pueblos.

En perspectiva histórica, el patrimonio inmaterial, por tanto, ha transitado un largo camino hacia su reconocimiento pleno, desde los conatos por parte de la UNESCO en la década de los ochenta del siglo pasado hasta el reconocimiento pleno ya en el milenio actual, lo cual no implica que se desarrolle en el plano didáctico en igualdad de condiciones con el resto de los elementos patrimoniales, tangibles y claramente delimitables. Por tanto, la senda que conduce al patrimonio musical en educación es esencial para conseguir que todas las dimensiones tradicionales, las cuales no suelen presentarse disociadamente, puedan conocerse y disfrutarse, en tanto en cuanto todas ellas configuran el complejo patrimonial de los pueblos, en su sentido más antropológico (Doria Arrieta, 2012).

1.2. ACERCAMIENTOS DIDÁCTICOS AL PATRIMONIO MUSICAL

La música, en el ámbito educativo, suele cargar con las dificultades del resto de áreas de conocimiento (comunes a todo proceso educativo), pero, además, con cuestiones derivadas de la falta de reconocimiento social. Esta problemática se ve incrementada al vincularse con el patrimonio, ya que este dominio posee sus propias trabas. En palabras de Estepa-Giménez et al. (2011):

se observa un escaso interés por parte de la administración educativa, de los autores de libros de texto, docentes y gestores patrimoniales por conceptualizar el patrimonio como contenido escolar o por actualizar su comunicación didáctica y su aprendizaje en el aula (p. 575)

Con todo, los méritos de la formación artística en el conjunto de los procesos educativos habrían de abrir las puertas a estos procedimientos en todos los ámbitos de conocimiento, incluyendo, por supuesto, los aspectos patrimoniales. Por tanto, formar en patrimonio desde las dimensiones artístico-educativas debería ser consustancial a la propia configuración de las titulaciones, pero también desde el propio tejido

social. Tal como indica Gutiérrez Pérez (2012), son muchas las posibilidades y dimensiones donde se puede desarrollar este tipo de aspectos, planteándose:

de ‘forma explícita’, en el contexto de la ‘enseñanza formal’, incluyendo las visitas a espacios con valor patrimonial en los proyectos curriculares e implicando activamente al alumnado en el desarrollo de este tipo de actividades, o bien, de ‘forma implícita’ como parte de la ‘enseñanza informal’ que tiene lugar durante los tiempos de ocio (en los que afortunadamente cada vez tienen mayor presencia los encuentros con el patrimonio natural y cultural), y también como consecuencia de la ‘enseñanza no formal’ que se deriva de las actividades extraescolares que organizan distintas entidades y asociaciones (centros educativos - al margen del curriculum-, museos, clubs, escuelas de arte, etc.) y en las que los participantes se implican por iniciativa personal o, en su caso, familiar. (p. 291)

En todo caso, al hablar de educación vinculada al patrimonio se observa cómo el elemento musical no acaba de ser considerado con todas sus posibilidades. A pesar de ello, existen prácticas que nos acercan a las amplias posibilidades de este ámbito de trabajo, algunas de ellas enfocadas desde proyectos europeos colaborativos que tienen en la música el principal agente de actuación (Merchán Sánchez-Jara et al., 2023) o desde actuaciones puntuales que aprovechan las redes supraestatales ya generadas por instituciones por medio de estrategias didácticas basadas en formatos actuales (Montoya Rubio y Galbis López, 2025).

Igualmente, el entorno universitario va delineando, con cierta pausa, estrategias que caminan hacia la apertura de asignaturas, más o menos próximas a la música tradicional, para reorientarlas hacia este ámbito, entendiendo que es sumamente interesante que los alumnos sientan la necesidad de hacer de este ámbito una de las piedras angulares de su formación pedagógica. Es, precisamente, en el elemento metodológico, donde se observan aspectos cruciales para la reorientación de las asignaturas que integran los planes de estudios en las titulaciones de educación. Tal como lo trabaja Sánchez Rodríguez (2025):

se observa cierta libertad en cuanto a las metodologías docentes, que van destinadas a promover una actuación activa y participativa. De acuerdo con el perfil de la asignatura, resultará fundamental que el docente cree un ambiente de confianza para estimular la participación, la desinhibición, la colaboración solidaria, el respeto y la valoración del

trabajo propio y ajeno. En este sentido, el profesor debe convertirse en un dinamizador que facilite los contextos y situaciones musicales, ofreciendo canales ricos y fluidos de comunicación entre los integrantes del grupo, manteniendo la suficiente flexibilidad para dar cabida a los proyectos de los estudiantes cuando surjan nuevas ideas. (p. 159)

En consecuencia, desde las premisas precedentes, se estima que una de las estrategias didácticas más adecuadas para acometer el reto del patrimonio musical es el aprendizaje colaborativo, en tanto en cuanto posee entre sus características definitorias algunos de los parámetros que mueven la filosofía del patrimonio sonoro: desarrollo procedimental grupal a partir de la colaboración y el reparto de roles y responsabilidades, fijación de un objetivo común con el que comulgar y sobre el que trabajar, fomento de habilidades sociales que hagan comprender la importancia del tema que está siendo tratado o, entre otras, favorecimiento de la perspectiva crítica y compromiso con el objeto de estudio. Esta “humanización del proceso educativo” (Vargas et al., 2020) es sin duda la gran potencialidad de la estrategia colaborativa, ya que casa a la perfección con las intenciones de la preservación y fomento patrimonial. Collazos y Mendoza (2006) lo planteaban en términos de interactividad, compañerismo, sinergias de talentos y metas comunes alcanzables.

Por consiguiente, plantear el trabajo del patrimonio musical, en este caso de los Bienes de Interés Cultural de la Región de Murcia, desde el prisma de la educación colaborativa, puede considerarse una derivación natural, ya que si algo define a estos procesos culturales es la realización colectiva, la colaboración y el sentido grupal. Es precisamente en estos parámetros donde se busca la convergencia entre la materia a desarrollar en el ámbito pedagógico y la estrategia para su fomento.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Transferir conocimiento a los estudiantes de los grados en Educación Infantil y Primaria, a partir de recursos didácticos generados para el alumnado de la etapa escolar. Para ello, se hace necesario el fomento del interés por el patrimonio musical de la Región de Murcia en el alumnado de los Grados de

Educación Infantil y Primaria de esta zona, a partir de la generación e implementación de propuestas didácticas vinculadas a los aspectos metodológico-musicales ya conocidos junto con la temática sonoro-patrimonial.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Establecer pautas para incluir las enseñanzas musicales basadas en patrimonio dentro de los criterios de las metodologías propias de la enseñanza musical.
- Auspiciar un marco de actuación didáctica en torno a los Bienes de Interés Cultural de la Región de Murcia, focalizando el interés en aquellas manifestaciones que poseen aspectos sonoros destacables.
- Incorporar para los estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria objeto de la aplicación, prácticas educativo-musicales que beban de la filosofía del aprendizaje colaborativo.
- Generar, a través de materiales específicos, un espacio para que los recursos basados en el patrimonio musical en general, y los Bienes de Interés Cultural en particular, sean atractivos y potencialmente trabajables en las aulas de la enseñanza infantil y primaria. Esto, además, pretende dotar a los futuros docentes de herramientas conceptuales y procedimentales para articular medios pedagógicos focalizados en realidades cercanas que requieren, además, una mirada especial por su interés añadido.
- Articular propuestas didácticas venidas del patrimonio musical que amparen, de manera transversal, varios lenguajes artísticos, de tal forma que sean útiles a la pretensión de una enseñanza global, propia de las etapas educativas a las que aludimos.

3. METODOLOGÍA

El diseño metodológico trata de combinar los elementos del marco conceptual y dar respuesta a los objetivos recientemente enunciados. De este modo, se requiere una actuación integral, incardinada en la llamada metodología de actividades prácticas en educación (Araya-Crisóstomo & Urrutia, 2022), desde los orígenes y posibilidades generales de este tipo de aproximaciones (López-Noguero, 2005) hasta los enfoques que hacen referencia a todo tipo de técnicas, métodos y estrategias que buscan la participación del estudiante en el proceso innovador (Labrador & Andreu, 2008).

Por otro lado, metodológicamente, es esencial que este enfoque tenga en cuenta las aportaciones que tienden a integrar el entorno con el propio alumnado que lo desarrolló (Gálvez, 2013). De esta forma se siguen las propuestas teorizadas por Fernández March (2006) al plantear hasta qué punto el modelo educativo actual requiere de un perfil profesional concreto, alejado de otros tiempos y estructuras educativas, ya que el estudiante ha de mostrar actividad, autonomía, reflexión, cooperación y responsabilidad. La importancia de esta visión radica, en este caso específico, en que se trata de una metodología que aplica estos elementos a través de prácticas concretas en estudiantes universitarios, pero plasmando estas ideas en los materiales que serán aplicados a alumnos de Infantil y Primaria.

De acuerdo con el modelo señalado, la primera de las fases consistió en vincular varios grupos de estudiantes universitarios (de las titulaciones de los Grados en Educación Infantil y Primaria) en torno a un objeto de estudio común: la música patrimonial derivada de los Bienes de Interés Cultural de la Región de Murcia. Las asignaturas seleccionadas forman parte de los planes de estudio de la Universidad de Murcia y, por su interés a la hora de poder abordar la temática seleccionada, fueron: Expresión Vocal y Canción Infantil (Grado en Educación Infantil), Percepción y Expresión Musicales en Educación Infantil (Grado en Educación Infantil) y Música y Educación Musical (Grado en Educación Primaria). El plan de estudios de la primera de las asignaturas destaca ámbitos experienciales para la generación de actividades, tales como el

lenguaje musical y la canción infantil a partir de los parámetros del sonido, el ritmo y sus diferentes partes, la melodía aplicada a la canción, la voz y sus inflexiones y la didáctica de todos los procesos vocales. La segunda de las asignaturas aporta dimensiones para el trabajo patrimonial como la integración de elementos musicales y la capacidad para expresarse a través de ellos, la experimentación y su carácter comunicativo por medio del lenguaje musical y todas las formas posibles de expresión (movimiento y danza, audición, expresión instrumental...). Al respecto de la tercera asignatura, aquella que se adscribe a la Educación Primaria, se destaca que el papel que puede jugar en la aportación de actividades basadas en la música tradicional será el que se oriente hacia los vínculos que el propio currículo puede establecer con las prácticas patrimoniales, entendiendo que la propia legislación puede albergar estas prácticas si se aplica una mirada adecuada.

Los grupos de alumnado universitario de cada una de las asignaturas descritas generaron propuestas de implementación en diversos niveles de Infantil y Primaria (especialmente fronterizos, en el último año de la etapa de Infantil y primer ciclo de la siguiente etapa) que fueron puestas a disposición del resto de compañeros, de tal forma que se pudieran aplicar en las diversas prácticas educativas para comprobar su validez. Es interesante el sesgo colaborador, ya que se orientó al alumnado hacia el uso no solo de sus propias propuestas, sino de aquellas que considerasen venidas del resto de compañeros, pudiendo, además, tener libertad para modificarlas en función de las características del grupo de alumnos al que se aplicara.

4. RESULTADOS

Teniendo en cuenta la delimitación de los objetivos generales y específicos, los resultados cristalizaron de forma transversal a partir de todas las actuaciones acometidas por el alumnado.

Más concretamente se puede aludir a diferentes hitos que se han ido realizando y alcanzando durante la implementación de esta propuesta. Entre ellos, es destacable el acomodo de prácticas basadas en el patrimonio musical en los contenidos propios de las asignaturas Expresión

Vocal y Canción Infantil (Grado en Educación Infantil), Percepción y Expresión en Educación Musical (Grado en Educación Infantil), Música y Educación Musical (Grado en Educación Primaria).

Asimismo, también se optó por el diseño de propuestas didácticas musicales en torno a los Bienes de Interés Cultural de la Región de Murcia. Dichas propuestas fueron acometidas para alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria dando como resultado un amplio número de recursos de interés y de calidad para ser implementados en las aulas correspondientes en centros de educativos. A su vez, el aprendizaje que se extrae para el futuro docente del alumnado a través del diseño de estas propuestas supone un acercamiento a la práctica de aula como tal.

A partir de esta actuación se ha podido realizar una vinculación de procedimientos metodológicos propios del enfoque curricular de las asignaturas universitarias con aspectos creativos relacionados con la libertad del alumnado a la hora de plasmar actividades sobre el patrimonio musical cercano. De este modo, se apuesta por una enseñanza más activa donde el alumnado universitario no responde a un agente pasivo en su proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, la libertad en la creación favorece la adquisición de competencias asociadas a la toma de decisión, más allá de las obvias relacionadas con la creación de recursos y propuestas de enseñanza.

Esta propuesta ha ido más allá de una intervención en el aula con todo el alumnado pues ha supuesto a su vez la generación, por parte del alumnado universitario, de trabajos de investigación fundamentados en los Bienes de Interés Cultural, sirviendo de este modo a la finalidad de afianzar los conocimientos adquiridos y renovados, generando estructuras vivas para el patrimonio sonoro. En este sentido, destacan dos Trabajos de Fin de Estudios derivados de la óptica aplicada en este modelo de actuación. De esta manera, se ha podido constatar el valor de estas actividades y el resultado de su aplicación en el aula correspondiente a través de la implementación de secuencias de enseñanza que van más allá de actividades puntuales.

Por último, hay que indicar que se ha detectado un alto nivel de eficacia en las prácticas diseñadas e implementadas con alumnos, de tal forma

que se convino que los presupuestos metodológicos habituales para otras prácticas educativo-musicales son igualmente válidos cuando se vehiculan a los planteamientos basados en el patrimonio musical. En este sentido, el alumnado universitario comprobó cómo las propuestas que habitualmente venían realizando en clase pueden derivar hacia otras temáticas menos habituales para ellos sin que se pierda efectividad en la transmisión con los niños. Igualmente, se observó un alto grado de significatividad, en cuanto al interés y puesta en práctica de los procedimientos, por parte de los niños.

En general, los resultados, presentados cualitativamente de acuerdo con la filosofía metodológica, enfatizan la eficacia de los procesos didácticos abordados, aspecto sobre el que se abunda en el siguiente apartado.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La música tradicional requiere de una mirada amplia. Por ello, la generación de recursos desde los ámbitos universitarios se estima como un arma eficaz por diversos motivos, partiendo de la existencia del propio material hasta la necesidad de haber formado al alumnado en ellos, facilitando así que su futura práctica como docente pueda llegar a desarrollar estas esferas de la música tradicional. Sin duda, se corroboran en este campo las ideas sobre tutoría educativa que planteaban que el desconocimiento y la inseguridad evita la posibilidad de impartir saberes altamente innovadores (Sola Martínez & Moreno Ortiz, 2005). Dar a conocer estos aspectos patrimoniales desde la música, dotar al alumnado de herramientas o manejarlos con soltura en la academia, redundará en la preservación y el fomento de los elementos patrimoniales. Por tanto, de manera paralela a otras investigaciones basadas en experiencias prácticas, se entiende que su traslado a las aulas es un hecho que aporta un innegable valor (Mercado, 2018).

Con ello, se considera alcanzado el principal de los objetivos descritos en apartados precedentes. Así, desde los Grados de Educación se muestra el potencial para la transferencia en el ámbito del patrimonio musical cuando se vinculan las estrategias metodológicas preexistentes, desarrolladas habitualmente en las asignaturas musicales, con los

contenidos vinculados a la oralidad y las prácticas tradicionales. Manuales educativos que se basan en las clásicas perspectivas pedagógicas, las cuales en las eras precedentes a la globalización se fundamentaban férreamente en la tradición, demuestran hasta qué punto es necesaria esa conexión para desarrollar al máximo el potencial de las metodologías activas (Sanuy, 1996)

Por otro lado, la consecución del resto de objetivos secundarios delata hasta qué punto es necesario un cambio de perspectiva en cuanto al fomento del patrimonio musical en las aulas, sirviéndose de las aportaciones y la implicación del alumnado, en la misma dirección en la que, por ejemplo, lo describen Verdecia Almaguer et al. (2022). Además, la vehiculación hacia los Bienes de Interés Cultural de ámbito musical en la Región de Murcia se considera una buena forma de promover la investigación en el alumnado universitario, a partir de la cual se generan estructuras didácticas para los niveles educativos escolares. En este sentido, el rastreo de obras vinculadas a dichos bienes en el contexto murciano (López Núñez, 2020), supuso un empuje a las aplicaciones didácticas generadas.

Del mismo modo, resulta interesante destacar las propuestas para abarcar el patrimonio musical que, aunque no registrado como BIC de la Región de Murcia, es otro tipo de patrimonio musical digno de transmitir, siendo este las canciones infantiles de transmisión oral destinadas a interpretar en la etapa escolar de una forma innovadora mediante el uso de la flauta dulce en los primeros cursos de Educación Primaria (López Núñez, 2025). Asimismo, López Núñez, Mondéjar Muñoz y López Melgarejo (2025) proponen la grafía no convencional como re-curso para la enseñanza de las manifestaciones musicales Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO a través de las instrumentaciones para las etapas de Educación Infantil y Primaria.

Junto con lo anterior, continuando con la observación del grado de cumplimiento de los objetivos propuestos, es reseñable el modo en que las estrategias propias del aprendizaje colaborativo sirven a la perfección al desarrollo del patrimonio musical en las aulas. Pocas veces un contenido requiere del concurso de todos los agentes educativos como es el caso. Esta observación, que ya fue hecha en su día por Almarza

Franco y González García (2019) al llevar el folclore en educación hacia el *M-Learning*, se corrobora de manera evidente en la aplicación procedimental que aquí se ha descrito. Sin duda, todo ello redundará igualmente en el nuevo atractivo del contenido patrimonial en música, al mostrarse las posibilidades ingentes en su vinculación con las metodologías previamente trabajadas.

Además, la realización de propuestas por parte del alumnado universitario generó no solo un acercamiento al plano meramente musical. Ya fue advertido hasta qué punto el hecho patrimonial implica a muchas esferas diversas, desde la praxis sonora hasta la performativa. En este sentido, las propuestas del alumnado abrazan diversos ámbitos de conocimiento, entre los cuales destacan los lenguajes plásticos, como complemento a las realizaciones musicales. Las posibilidades de la Educación Artística en el ámbito curricular fueron ya apuntadas en la derivación de diversas leyes educativas (Fontal-Merillas, 2016), y es en ese espacio de posibilidades donde se instalan las prácticas aquí apuntadas.

Entre las limitaciones del presente acercamiento destaca el uso concreto de unas prácticas patrimoniales definidas por el sello de los Bienes de Interés Cultural. Sin duda, el etiquetado referido fomenta que haya prácticas que merezcan ser tenidas en cuenta, pero no deja de ser un modelo de señalamiento que deja fuera un sinnúmero de manifestaciones cercanas y vivas que requieren de la atención en los diferentes niveles educativos. Se reproduce, en este caso, la dificultad que se abrió en su día con las buenas prácticas educativas, en tanto en cuanto se puede llegar a cuestionar los motivos por los cuales unas son susceptibles de serlo y otras no (Mondragón Beltrán y Moreno Reyes, 2020). Sin embargo, utilizar los Bienes de Interés Cultural de la Región de Murcia como punto de partida para alcanzar otras manifestaciones patrimoniales igualmente interesantes podría ser la solución a esta diatriba.

Dentro de las actuaciones futuras de este tipo de colaboración estudiantil destaca la posibilidad de recopilar las diversas actividades generadas para articular, a partir de ellas, guías sobre la actuación patrimonial en la Región de Murcia, así como conjunto de propuestas breves que puedan estar a disposición de la comunidad educativa, de igual forma que los son otros dossieres análogos (VV.AA., 2009). Se estima, en

concordancia con los estudios de la reputada pedagoga musical Green (2006), que la incorporación de la música popular en el currículo provoca que los docentes, que en general han ignorado las prácticas de música tradicional por desconocimiento y falta de herramientas metodológicas, ofrezcan un nuevo bagaje a todo el proceso porque, a pesar de haber estado presentes siempre en el entorno curricular, no de forma habitual se han servido de estrategias didácticas sólidamente ancladas en la interacción y la actividad. Tal como esta autora muestra y se corrobora en este estudio, el impacto positivo en el alumnado es casi automático.

En consecuencia, se constata la necesidad de ampliar el abanico de estudiantes que participen de la puesta en práctica de actividades basadas en la música tradicional, de tal forma que las modificaciones que se llevan a cabo en la implementación puedan ser más severas. Se plantea, para futuros estudios, la posibilidad de llevar a cabo recogida de materiales basados en patrimonio musical inmaterial, por parte de un grupo de alumnos, y su posterior tratamiento didáctico, a cargo de otro alumnado, con el fin de enriquecer la manera de acercarse a las fuentes orales musicales.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El presente artículo se ha desarrollado a partir de las actuaciones del Grupo de Investigación *Didáctica de la Música*, el Grupo de Transferencia *Música, Patrimonio y Educación* y el Grupo de Innovación *Didáctica Expresión Musical Organología Necesidades y Artes*.

7. REFERENCIAS

- Almarza Franco, Y., y González-García, V. (2019). Cultural heritage in the context of mobile learning (M-Learning). *Ágora de Heterodoxias*, 5(2), 40-51. <https://revistas.uclave.org/index.php/agora/article/view/2942>
- Araya-Crisóstomo, S., y Urrutia, M. (2022). Uso de metodologías participativas en prácticas pedagógicas del sistema escolar. *Pensamiento educativo*, 59(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.9>
- Collazos, C. A., y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), 61-76. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/663>
- Decreto n.º 2/2011, de 28 de enero, por el que se declara bien de interés cultural inmaterial “Los Cantes Mineros y de Levante”. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 25, de 1 de febrero de 2011. <https://vlex.es/vid/declara-cultural-inmaterial-cantes-mineros-245424514>
- Decreto n.º 48/2011, de 15 de abril, por el que se declara bien de interés cultural inmaterial la Fiesta de los Tambores, o Tamborada, en Mula y Moratalla. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 92, de 23 de abril de 2011.
- Decreto n.º 189/2024, de 3 de octubre, por el que se aprueba la declaración de bien de interés cultural de carácter inmaterial, de las Fiestas de San Antón y el Baile del Inocente de La Copa de Bullas. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 235, de 8 de octubre de 2024. <https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2024/numero/4894/txt?id=830655>
- Decreto n.º 231/2014, de 28 de noviembre, del Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, por el que se declara bien de interés cultural inmaterial “El trovo y la actividad trovera en la Región de Murcia”. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 278, de 2 de diciembre de 2014. <https://vlex.es/vid/decreto-n-231-2014-546667246>
- <https://patrimoniocultural.carm.es/documents/1806272/38603120/bien+de+inter%C3%A9s+cultural+inmaterial+la+Fiesta+de+los+Tambores,+o+Tamborada/deb9a8e7-8be0-4b46-bc76-e3fa81b2ac70?version=1.0>
- Doria Arrieta, J. M. (2022). Patrimonio Cultural. Protección de un derecho que nace de un sentimiento humano y es recreado por el mismo. *Revista Jurídica Mario Alario D’Filippo*, 4(7). <https://doi.org/10.32997/2256-2796-vol.4-num.7-2012-311>
- Estepa-Giménez, J., Ferreras-Listán, M., Cruz, I., y Morón-Monge, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, 573-589. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-037>

- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35 – 56. <https://n9.cl/np0kbs>
- Fontal-Merillas, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, individuo y sociedad*, 28(1) 105-120. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47683
- Gálvez, E. (2013). *Metodología Activa: favoreciendo aprendizajes*. Santillana.
- Green, L. (2006) Popular Music Education in and for Itself, and for ‘Other’ Music: Current Research in the Classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101-118. <https://doi.org/10.1177/0255761406065471>
- Gutiérrez Pérez R. (2012). Educación Artística y Comunicación del Patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(2), 283-299. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n2.39035
- Labrador, J., y Andreu, A. (2008). *Metodologías Activas*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Le-Clere Collazo, (2019). Patrimonio musical, un acercamiento. *Revista AV Notas*, 7, 81-91. <https://publicaciones.csmjaen.es/index.php/pruebas/article/view/218>
- Ley 4/2007, de 16 de marzo, de Patrimonio Cultural de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 66, de 12 de abril de 2007. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-12526-consolidado.pdf>
- López-Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Narcea.
- López Núñez, N. (2016). Los auroros en España. *Revista de Folklore*, 416, 27-42. <https://funjdiaz.net/folklore/pdf/rf416.pdf>
- López Núñez, N. (2020). La actividad musical en Fuente Librilla. Recorrido histórico a través de los programas de fiestas. *Popular Music Research Today: Revista Online de Divulgación Musicológica*, 2(2), 125–140. <https://doi.org/10.14201/pmrt.24485>
- López Núñez, N. (2025). La enseñanza de la flauta dulce a través de la canción popular: una propuesta innovadora. En J. C. Montoya Rubio, A. M. López Melgarejo y N. López Núñez (eds.), *Innovación educativa y patrimonio musical. reconocimiento, preservación y convivencia* (pp. 123-136).

- López Núñez, N., Mondéjar Muñoz, L. y López Melgarejo, A. (2025). La grafía no convencional para educación infantil y primaria: un recurso para la instrumentación musical sobre las manifestaciones musicales patrimonio de la humanidad. *Revista Iberoamericana de Educación Musical*, 2(1), 21-34. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15586567>
- Mercado, E. (2018). Popular, Informal, and Vernacular Music Classrooms: A Review of the Literature. *Update Applications of Research in Music Education*, 37(2). <https://doi.org/10.1177/8755123318784634>
- Merchán, J. F., González, S., Olmos, S. y García, M. A. (2023). Plataformas digitales de producción musical (DAW): innovación educativa desde la formación docente del profesorado de Música. *Revista Electrónica de LEEME*, 52, 53-72. <https://doi.org/10.7203/LEEME.0.27178>
- Mondragón Beltrán, E. A. A., y Moreno Reyes, H. (2020). Revisión del concepto de buenas prácticas educativas que integran tecnologías digitales en el nivel superior: enfoques para su detección y documentación. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e916. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.916
- Montes Martínez, A. (2020). Identidad cultural: las cuadrillas de Barranda (Murcia). *Cultura y conciencia. Revista de antropología*, 4, 54-69.
- Montoya Rubio, J. C. y Galbis López, V. (2025). El patrimonio a través del audiovisual como innovación educativo-musical: análisis y proyección de ‘Patrimonito’ de la UNESCO. En J. C. Montoya Rubio, A. M. López Melgarejo & N. López Núñez, N. (eds.), *Innovación educativa y patrimonio musical. reconocimiento, preservación y convivencia* (pp. 31-42). Tirant Humanidades.
- Portolés Górriz, Á. (2020). Las personas como protagonistas. Diez claves para lograr la participación ciudadana. En O. Fontal Merillas (coord.), *Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades en Educación Patrimonial* (pp. 25-42). Edita Dirección General de Patrimonio Cultural de la Comunidad de Madrid.
- Sánchez Rodríguez, V. (2025). ‘La canción viejoven’: experiencia didáctica para el estudio creativo y práctico de la música popular tradicional y urbana en el ámbito universitario. En J. C. Montoya Rubio, A. M. López Melgarejo & N. López Núñez, N. (eds.), *Innovación educativa y patrimonio musical. reconocimiento, preservación y convivencia* (pp. 153-177). Tirant Humanidades.
- Sánchez-Jara, J. M., González-Gutiérrez, S., Navarro-Cáceres, M., Olarte-Martínez, M. M., y Pedrero-Muñoz, C. (2023). El proyecto Co-Poem: recursos didácticos y proyección pedagógica para la educación musical en Educación Primaria. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, e30981. <https://doi.org/10.14201/eks.30981>

- Sanuy, M. (1996). *Aula sonora (hacia una educación musical en primaria)*. Morata.
- Sola Martínez, T., y Moreno Ortiz, A. (2005) La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 8, 123-143. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400810.pdf>
- Vargas, K., Yana, M., Perez, K., Chura, W., y Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación*, 2(2), 363-379. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.009>
- Verdecia Almaguer, D., Domínguez Rodríguez, W. L., y Díaz Zamora, M. (2022). La educación musical en la escuela primaria y la preservación del patrimonio musical local. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. 10(2), 155–168. <https://refcale.uileam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3639>
- VV.AA. (2009). *Guía de actividades patrimoniales. Re. Creo mi identidad*. Unesco, Ministerio de Educación de Chile. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186826>

APROVECHAMIENTO DIDÁCTICO DE UN YACIMIENTO DE NEANDERTALES. LA ROCA DELS BOUS Y EL CAMP D'APRENTATGE DE LA NOGUERA

SÒNIA MAÑÉ OROZCO

CdA de la Noguera. Departamento de Educación. Generalitat de Cataluña

1. INTRODUCCIÓN

El Camp d'Aprenentatge de la Noguera —a partir de ahora CdA de la Noguera—, es un servicio educativo del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña que tiene como ejes básicos de su actividad didáctica la Arqueología y la Prehistoria (Camp d'Aprenentatge de la Noguera, 2025a). Recibe alumnado desde Educación Infantil (3 años) a Bachillerato (17 años), durante el periodo escolar. Así mismo desarrolla actividades de formación inicial del grado de formación de educación infantil y primaria y del máster de formación del profesorado de secundaria con estudiantes de diferentes universidades catalanas.

Tiene como objetivo de aprendizaje proporcionar al alumnado las herramientas educativas necesarias que les permita comprender qué nos caracteriza como seres humanos desde la prehistoria e interpretar por qué Sant Llorenç de Montgai (Noguera) ha sido un entorno ocupado por el ser humano desde el paleolítico, debido a sus excepcionales características orográficas y a su riqueza natural. La explotación de los recursos que la naturaleza ofrece en este paraje constituyó la base de las formas de vida de los cazadores y recolectores del paleolítico (Bardavio y Mañé, 2018).

El CdA de la Noguera cuenta con una serie de infraestructuras educativas y un entorno natural donde se realizan las actividades didácticas. Las dos fundamentales, el Parque Arqueológico Didáctico y el

yacimiento arqueológico de la Roca dels Bous, ambos en la localidad de Sant Llorenç de Montgai.

Las actividades relacionadas con la arqueología prehistórica se desarrollan en el Parque Arqueológico Didáctico (PAD), centro de divulgación escolar y de investigación, siguiendo una metodología que hemos acordado denominar experimentación didáctica en arqueología (Bardavio et al, 2013). Las actividades didácticas en el PAD se organizan y se diseñan en base a dos ejes principales: aprender a construir pensamiento inductivo e hipotético deductivo a partir de la investigación en arqueología y acercarse a las actividades cotidianas de las sociedades de la prehistoria a partir de la recreación, promoviendo la empatía.

Destaca en sus propuestas curriculares el desarrollo de un aprendizaje competencial a partir de la excavación en yacimientos arqueológicos simulados (Mañé et al., 2018). Para poder desarrollar esta propuesta educativa se proponen cuatro niveles diferentes de acercamiento por edades que se ajusten al nivel de lenguaje y a los objetivos a lograr del alumnado de los diferentes ciclos educativos participantes (Bardavio et al., 2013).

Es importante enfatizar el trabajo conjunto que desarrollan los docentes del CdA con el grupo de arqueólogos del Centro de Estudios del Patrimonio Arqueológico de la Prehistoria de la UAB (CEPAP-UAB), que excavan los yacimientos paleolíticos de la comarca. Fruto de esta relación se propició la inclusión didáctica del yacimiento arqueológico paleolítico de la Roca dels Bous, dentro del proyecto educativo del Campo de Aprendizaje.

La Roca dels Bous es un yacimiento arqueológico de neandertales que habitaron la zona hace unos 50.000 años, en el paleolítico medio, ubicado en el Prepirineo de Lleida (Mora et al., 2012). El inicio de las excavaciones en este lugar se sitúa en agosto de 1987, cuando un sondeo arqueológico permitió descubrir el yacimiento (Mora y Carbonell, 1987).

FIGURA 1. Yacimiento arqueológico de la Roca dels Bous (Sant Llorenç de Montgai)



Fuente: Autora

A pesar de ser el objeto de esta experiencia, no entraremos en detalles de la investigación que se lleva a cabo puesto que no es esta la finalidad de este texto. El objetivo que se persigue pretende mostrar brevemente los factores que condicionan y permiten, de manera paralela a la investigación arqueológica que se lleva a cabo, desarrollar un proyecto educativo liderado desde el CdA de la Noguera. Hemos resumido en cinco puntos los factores que caracterizan la potencialidad de la Roca dels Bous como recurso educativo y que, como veremos, fundamentan las actividades didácticas que se desarrollan:

a) Un yacimiento vivo con resultados de investigación continuos

Desde el año 2000, el yacimiento está siendo sistemáticamente excavado. Los trabajos de campo, que se llevan a cabo regularmente en primavera y en verano, no solo generan nuevos resultados procedentes de la investigación a partir de los materiales recuperados, sino que permiten apreciar de forma directa la sucesión de estos nuevos descubrimientos, las diferentes estrategias de excavación utilizadas y, en consecuencia, la renovación anual de las características específicas del yacimiento.

FIGURA 2. *Excavación del yacimiento arqueológico de la Roca dels Bous (Sant Llorenç de Montgai)*



Fuente: CEPAP UAB

b) Un entorno paisajístico como escenario y agente

La Roca dels Bous es un abrigo situado sobre el río Segre, concretamente en un tramo embalsado a causa de la presa situada en Sant Llorenç de Montgai. En el conjunto de elementos naturales y paisajísticos

que se articulan alrededor del pantano de Sant Llorenç, declarado Espacio de Interés Natural por la Generalitat de Cataluña, destaca la confluencia de las primeras cordilleras prepirenaicas con la depresión del Ebro que modela las rutas que conectan la Península Ibérica con el sur de Francia. Este paso natural ha propiciado un patrón de poblamiento desde la prehistoria hasta la actualidad, relacionado directamente con el control territorial y de los pasos de comunicación, generando la presencia de un importante conjunto patrimonial arqueológico. Además, gracias al eminente carácter rural de la zona, muchos de estos paisajes prehistóricos e históricos han conservado sus elementos estructurales principales y son observables todavía en la actualidad.

c) Los hallazgos arqueológicos como conectores entre el entorno y la acción humana

La abundante industria lítica y los restos faunísticos que aparecen en los diferentes niveles arqueológicos, no solo informan sobre las diferentes estrategias tecnológicas llevadas a cabo por grupos neandertales, permitiendo profundizar tanto en la complejidad del comportamiento de esta especie humana, como con las formas de aprovechamiento de los recursos disponibles en grupos neandertales. La información que se obtiene de estos hallazgos mediante el análisis de materias primas líticas y de la fauna documentada, hace posible caracterizar y comparar las características y usos del paisaje desde la prehistoria hasta nuestros días.

d) Dinámica sincrónica y diacrónica en la Roca dels Bous

La Roca dels Bous es un yacimiento para el cual desde el inicio de los trabajos arqueológicos se desarrolló una estrategia de excavación en extensión. A pesar de carecer de estructuras construidas visibles, como es propio de estas cronologías prehistóricas, su característica más destacada consiste en la presencia de múltiples estructuras de combustión que se muestran tanto en un mismo suelo de ocupación como a lo largo de diferentes episodios de utilización del abrigo por grupos neandertales. Esta singularidad permite visibilizar tanto su uso diacrónico, como su reiteración en el tiempo; es decir, permite conectar la observación

arqueológica con su lectura en clave histórica: la Roca dels Bous como refugio recurrente de corta duración utilizado por los grupos neandertales en sus desplazamientos entre los valles interiores del Prepirineo y la depresión del Ebro.

e) Accesibilidad y recursos de apoyo

Entre los años 2010 y 2012, el yacimiento de la Roca dels Bous pasó a formar parte del proyecto “Orígenes” – Interreg. POCTEFA EFA127/09 (2025)–, cofinanciado por la Unión Europea. La participación en esta red, destinada a fomentar la divulgación y el turismo científicos, implicó el diseño y puesta en práctica de un plan museográfico no invasivo para la Roca dels Bous que permitiera convertir el propio proceso de investigación del yacimiento en un activo de cara a los visitantes. Para ello se adecuaron senderos, se instalaron pasarelas, miradores y coberturas y, como mecanismo informativo, se desarrolló un sistema interactivo de contenidos multimedia mediante el uso individualizado de tabletas digitales (Roda et al., 2013).

2. OBJETIVOS. ARQUEOLOGÍA PREHISTÓRICA Y EDUCACIÓN.

Dice Fernando Savater (1997) que:

el profesor que quiere enseñar una asignatura tiene que empezar por suscitar el deseo de aprenderla, como los arrogantes dan tal deseo por obligatorio, solo consiguen enseñar algo a los que efectivamente sienten con anterioridad este interés, nunca tan común como acostumbran a creer (p. 24)

El mismo autor comenta que, a menudo, “esto nos lleva a una equivocación metodológica de la arrogancia, empezar a explicar la ciencia por sus cimientos teóricos en lugar de esbozar primero las inquietudes y tentativas que han llevado a establecerlos” (p. 25). Es en esta línea donde se desarrolla este apartado que quiere resaltar todos aquellos aspectos que hacen de la arqueología prehistórica una aproximación a la historia, la cual se impregna de una extraordinaria potencialidad educativa, tanto por sus múltiples contenidos conceptuales (llenos de valores de ciudadanía y próximos al propio análisis filosófico sobre qué nos

hace humanos) y procedimentales (el trabajo cooperativo y la aproximación científica al pasado), como por el fuerte atractivo que tiene para niñas, niños y adolescentes que la convierten en especialmente motivadora.

Desde la didáctica de las ciencias sociales se ha reflexionado poco sobre las posibilidades que tiene la prehistoria en el ámbito de una educación integral. Esto se traduce en escasas prácticas alrededor de esta temática dentro de las aulas de educación primaria y de educación secundaria. Normalmente no se pone en entredicho el papel relevante del conocimiento sobre el pasado más próximo para poder dotar al alumnado de herramientas de comprensión del presente. En cambio, la posibilidad de buscar respuesta a los comportamientos sociales actuales en los orígenes de la humanidad se minimiza o, incluso, se ridiculiza (Bardavio, 2019).

Desde una propuesta didáctica de la historia, en connivencia con una pedagogía crítica que se plantee el proceso de enseñanza/aprendizaje como un proceso formativo de personas comprometidas con la transformación de las realidades sociales que las rodean, la comprensión del mundo actual requiere compartir con el alumnado una visión universal, sea cual sea el ámbito territorial al cual haga referencia el estudio o trabajo específico que se desarrolle, en un momento determinado. La profundización de los conocimientos sobre la prehistoria en la educación no universitaria debe tener entre sus finalidades fundamentales; el reconocimiento de aquello que nos hace humanos, y el descubrimiento otras culturas y, por lo tanto, cosmovisiones diversas. El ámbito local, el ámbito nacional, el ámbito mediterráneo, el ámbito europeo o el ámbito mundial, todos ellos permiten abordar la historia humana de los tiempos más antiguos como una herencia común de toda la humanidad, renunciando a planteamientos excluyentes, prepotentes y/o etnocéntricos. El estudio de la Prehistoria posibilita estas visiones por el propio carácter anacional de las sociedades humanas a las cuales hace referencia. El estudio de la prehistoria es el estudio de los humanos en sociedad, de la cooperación como elemento clave del progreso. La enseñanza de la historia vista desde estas premisas permite superar, entre otras cosas, la simplicidad en los análisis sociales de las actividades cotidianas, así como corregir prejuicios y estereotipos.

Cuando dentro del aula se plantea la prehistoria, a menudo se producen una serie de distorsiones que dificultan un enfoque objetivo y que representan un contratiempo para su aprendizaje. Por ejemplo; los tópicos que la colectividad asume como verdaderos e incontestables, como imaginar a las mujeres y los hombres de la prehistoria más cerca del salvajismo que de la humanidad. los anacronismos/presentismos patriarcales, imaginar a los hombres prehistóricos permanentemente cazando grandes animales, mientras las mujeres desarrollaban actividades consideradas “menores”, como las relacionadas con el mantenimiento del grupo, o los prejuicios respecto a las actividades prehistóricas consideradas tecnológicamente atrasadas, propios de alumnado inmerso en una sociedad posindustrial y alejado de actividades tradicionales a las cuales, por lo tanto, suele atribuir escaso valor.

Así mismo, existen pocas publicaciones didácticas sobre yacimientos arqueológicos que sean susceptibles de ser utilizados en clase. En la mayoría de los casos, el profesorado que quiera trabajar a partir de ejemplos reales a menudo tendrá que adaptar la documentación científica arqueológica existente, o utilizar algunos de los materiales didácticos que publican los museos locales. Aun así, la mejor manera de introducir y desarrollar las habilidades propias del método arqueológico en el alumnado es salir del aula. Esto es posible, ya sea visitando yacimientos preparados para las visitas escolares, o visitando excavaciones arqueológicas en curso. En muchos espacios arqueológicos se proponen actividades de arqueología experiencial que pretenden hacer comprensibles los objetos y estructuras arqueológicas presentadas, así como su hallazgo y estudio (Bardavio y González, 2003). De hecho, se llega a la convicción de la necesidad de hacer interactuar al alumnado con los vestigios del pasado prehistórico, a partir de preguntarse, ¿qué es más importante para los escolares, aquello que se les explica o aquello que pueden llegar a saber de aquel momento histórico por ellos mismos? La aceptación cada vez más habitual de la segunda opción, ha comportado esta necesidad vinculada evidentemente a las formulaciones que desde la psicología cognitiva nos acercan a la significación de los aprendizajes como básicos para la aprehensión de conocimientos.

En coherencia con la línea argumental marcada anteriormente, las acciones didácticas llevadas a cabo en el CdA de la Noguera se inician con la premisa que el pasado prehistórico favorece la educación de una ciudadanía de futuro. Pero ¿por qué lo creemos así? La prehistoria trasladada al alumnado a una etapa de la historia en la que los procesos vinculados a aquello que caracteriza al ser humano son tanto la capacidad para diseñar y fabricar herramientas que facilitan su desarrollo en el día a día, como la necesidad de vivir en sociedad y colaborar de manera cooperativa. Este hecho ha tenido como consecuencia la elaboración de formas de comunicación extremadamente complejas como la oral, la gestual o la artístico musical y pictórica, las cuales son fácilmente visualizadas por el alumnado, posiblemente por encontrarse en su génesis y poder comprender su desarrollo y transformaciones.

Las relaciones causa-efecto, los cambios y continuidades y los valores vinculados al respeto por otras formas de vida diferentes a la nuestra y en una vida en estrecha relación con la naturaleza, constituyen elementos educacionales clave en la formación en las diferentes etapas educativas, a partir de un acercamiento a la prehistoria basado en el enfoque educativo del descubrimiento guiado, desarrollado originariamente por el psicólogo estadounidense Jerome Bruner (1988).

3. METODOLOGÍA. PROCESOS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE EN EL YACIMIENTO PALEOLÍTICO DE LA ROCA DELS BOUS

Decía Platón que la fuente del saber no está dentro de la memoria sino en el diálogo entre preguntas y respuestas. La propuesta educativa desarrollada en la Roca dels Bous tiene como objetivo acercar al alumnado a las formas de vida de los grupos neandertales que pasaron durante la prehistoria por este lugar. Una metodología basada en preguntas y la interpelación permanente al alumnado, que pretende hacer interpretar este pasado a la luz de la investigación arqueológica desarrollada en el yacimiento, haciendo especial atención a la necesidad de superar análisis presentistas.

Las propuestas de investigación guiada, también denominadas de descubrimiento guiado, como las desarrolladas en las actividades didácticas llevadas a cabo en este yacimiento arqueológico, pretenden que el alumnado se familiarice con los métodos de análisis de la historia que permiten la elaboración de conocimiento histórico. En general, la evidencia arqueológica presenta un gran potencial para desarrollar propuestas de indagación guiada, puesto que, por sus características intrínsecas, el estado fragmentario de la evidencia conservada obliga a desarrollar mecanismos complementarios de imaginación, indagación y validación, enormemente creativos, que resulten coherentes con los hallazgos.

La propuesta presenta tres niveles de aproximación:

- ciclo inicial de Educación Primaria (6-7 años)
- ciclo medio de Educación Primaria (8-9 años)
- ciclo superior de Educación Primaria y primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (10-12 años)

En todos ellos, el objeto de estudio y los objetivos de aprendizaje son los mismos, variando el nivel de lenguaje y la profundidad en el desarrollo de los objetivos de aprendizaje planteados, determinados por las capacidades vinculadas al estadio evolutivo del alumnado en relación con sus capacidades psicocognitivas.

FIGURA 3. *Presentación del yacimiento a alumnos de ciclo medio de educación primaria*



Fuente: autora

Uno de los aspectos iniciales a trabajar en el yacimiento arqueológico-didáctico de la Roca dels Bous es el acercamiento a la dinámica del paisaje a lo largo del tiempo, cambios y continuidades, en relación con los cambios climáticos y a la relación humana con el medio, punto de partida en la comprensión de las formas de vida de los neandertales en la actual comarca de la Noguera. Los cambios en la vegetación y la

fauna contrastan con las permanencias de un paisaje geológico con transformaciones mucho más lentas que en el caso de los seres vivos. La observación y el análisis del paisaje alrededor del yacimiento permite este feedback presente-pasado con el alumnado.

Un segundo aspecto de aproximación didáctica al yacimiento tiene como eje de desarrollo su descubrimiento y el proceso de excavación que se lleva a cabo de forma ininterrumpida desde hace más de treinta años. Saber cómo se realiza una investigación arqueológica aporta al alumnado los elementos clave para comprender como se crea el conocimiento histórico a partir de preguntar a las fuentes materiales, a aquellos objetos y estructuras arqueológicas que aparecen durante las excavaciones. El hecho de estar en un yacimiento en permanente estado de excavación, incluso durante los periodos de visitas de trabajo escolar, permite la comprensión in situ de estos procesos de trabajo arqueológico. Hay que tener en cuenta que una pasarela sobre el yacimiento y una cubierta protectora estable que protege del impacto de los fenómenos meteorológicos permite contemplar directamente la excavación de manera permanente.

En tercer lugar, se realiza una aproximación a los neandertales. Tanto a su aspecto físico, como sus características humanas vinculadas a sus capacidades tecnológicas y a sus relaciones sociales y valores de tipo solidario y simbólico. Los alumnos pueden tocar dos herramientas de piedra localizadas durante las excavaciones. Esta aproximación física al pasado a partir de dos objetos fabricados por hombres o mujeres neandertales de hace 50.000 años permite visualizar este pasado que ya no existe mediante la sensación afectiva de estar tocándolo realmente, lo que denominamos *Tocar la Historia*. La presentación de imágenes sobre las últimas representaciones de neandertales, a partir del análisis de los restos óseos y los análisis genéticos desarrollados en otros yacimientos de la misma cronología, permite dialogar sobre su proximidad tanto biológica, como cultural, a nuestra especie.

A continuación, se interpreta el yacimiento como hábitat de los humanos prehistóricos a partir de las estructuras arqueológicas que son visibles dentro del espacio arqueológico. La percepción del abrigo como un espacio organizado, similar al que utilizaríamos en nuestras casas,

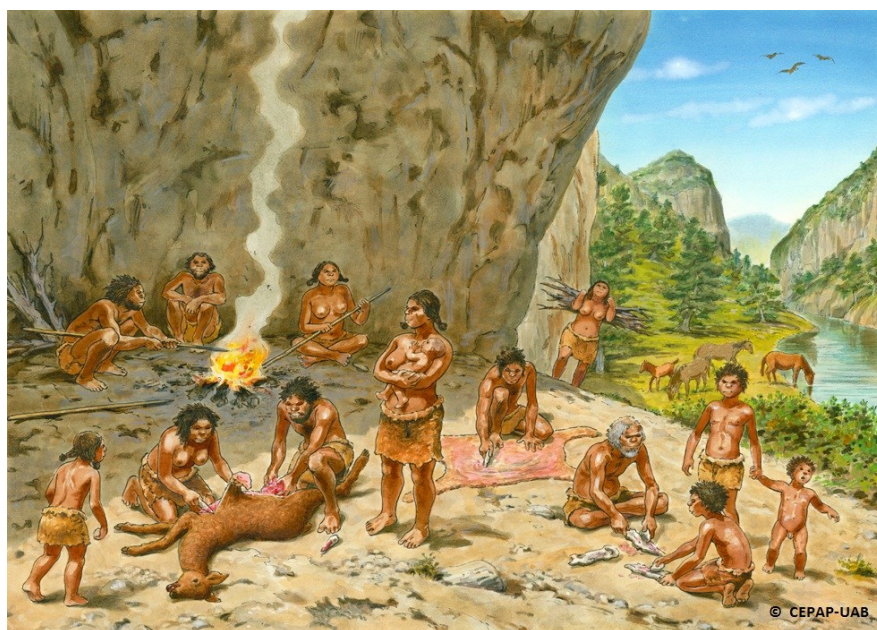
pero sin paredes, da más valor a la interrelación pasado/presente y presente/pasado, huyendo de una percepción fósil de los restos arqueológicos, convirtiéndolas en fuentes vivas para comprender nuestro presente. Esta ordenación micro y macro espacial aleja la visión anacrónica de grupos de neandertales viviendo de forma desordenada en espacios no compartidos según las actividades cotidianas que se realizaron, es decir en una especie de caos más propio del salvajismo que de una especie humana.

Es especialmente significativa la actividad comparativa entre las viviendas de los neandertales y las nuestras actuales, una actividad dirigida a alumnado de 5 a 7 años. En esta actividad se compara el hábitat neandertal de la Roca dels Bous, con una de sus casas. Este paralelismo se realiza a partir de las hipótesis que niños y niñas elaboran alrededor del uso y función de los múltiples hogares que pueden observarse en el suelo en forma de manchas oscuras:

- El hogar situado al exterior del abrigo, identificado como un sistema de defensa ante la posible entrada de depredadoras, se relaciona con la puerta y el cerrojo que impide en casa la entrada de personas o animales que no queremos que entren.
- Un hogar exactamente en el centro del espacio habitado nos lleva a la existencia habitual en el centro de los techos de las habitaciones actuales de un foco de luz que ilumina la estancia.
- La existencia de un hogar donde los arqueólogos encuentran restos de huesos de animales con marcas dentales humanas e incisiones hechas con cuchillos de sílex, nos acerca a la cocina de una casa actual.
- Por último, un continuo de grandes hogares enganchados a la pared del interior del abrigo, permiten comprender la capacidad de la roca de absorber el calor y liberarla alrededor, aumentando la temperatura de todo el espacio. Los neandertales crearon así un sistema de calefacción central que permitía, al calentar intensamente la pared de piedra, calentar a la vez la mayor parte de la estancia.

El alumnado trabaja la propuesta educativa in situ en el yacimiento y posteriormente se lleva a casa la imagen que fue creada especialmente para este lugar por el dibujante Francesc Ràfols, especializado en dibujos históricos en libros de texto. Siguiendo las indicaciones de los arqueólogos y de los especialistas en didáctica, representó un grupo de neandertales en el que era su hábitat, el actual yacimiento de la Roca dels Bous. En la representación iconográfica de este espacio ocupado por neandertales se tuvo en cuenta un aspecto que desde hace algunos años nos preocupa; adecuar el discurso del CdA de la Noguera a la perspectiva de género en la Prehistoria (Bardavio et al., 2020).

FIGURA 4. *Recreación de la Roca dels Bous ocupada por un grupo de neandertales*



Fuente: dibujo de Francesc Ràfols, cedido por CEPAP UAB

El primer aspecto que se tuvo en cuenta fue la presencia paritaria de hombres y mujeres, así como la situación en primeros planos de ambos sexos. Un análisis de los libros de texto, y de la mayor parte de libros de divulgación de la Prehistoria dirigidos a niños y adolescentes, demuestra una imagen recreada del Paleolítico donde los hombres ocupan los primeros planos en posición activa, ya sea cazando, pintando en las

cuevas o haciendo fuego, mientras que las mujeres, inferiores en número, ocupan de forma habitual según y terceros planos siempre en actitud pasiva, en la entrada de cuevas o a la puerta de tiendas y cabañas rodeadas de niños.

En relación con las actividades que se visualizan, el registro arqueológico de la Roca dels Bous ha marcado las diversas acciones recreadas; descuartizamiento de animales, preparación de herramientas de caza, endurecimiento en el fuego de las puntas de las lanzas de madera), amantamiento de crías, curtimiento de pieles, elaboración de herramientas de hueso y recolección de madera para mantener las hogueras.

Las actividades que desarrollan estos personajes no muestran ningún tipo de división del trabajo en función del sexo, término propuesto por Vila (2018) en contraposición al habitual de división sexual del trabajo, que no haya sido contrastada científicamente, previamente, durante la investigación arqueológica. De hecho, la única actividad asignada a un único género es el amantamiento de las crías, por razones obvias.

4. RESULTADOS. UN PROYECTO EDUCATIVO VINCULADO A LA EDUCACIÓN EN VALORES DESDE EL PATRIMONIO

El CdA de la Noguera ha participado en un proyecto en línea basado en la educación en valores, denominado *Implíca't* (2025), el cual tiene como objetivo prioritario desarrollar propuestas didácticas en relación con la educación ética. En concreto se propuso una reflexión sobre el origen del valor de la solidaridad y la empatía en los grupos neandertales, a partir de los conocimientos desarrollados en la investigación arqueológica sobre el cuidado, transporte y protección de personas con dificultades para participar en el abastecimiento de comida u otros elementos relacionados con su subsistencia en estos grupos prehistóricos. Nos cuenta Sánchez (2022) como

pocas veces estas actividades esenciales han sido valoradas a la hora de analizar los procesos históricos. De hecho, han tenido tan escasa consideración en la investigación histórica que hasta hace muy poco ni siquiera existía una categoría de análisis con la que pudiéramos definir las y estudiarlas. (p. 165)

Tal como nos cuentan desde PastWomen (2025), un ejemplo paradigmático de este hecho lo tenemos en el yacimiento de Shanidar (Irak):

en el que se documentaron los restos de un individuo con importantes lesiones de nacimiento. El brazo derecho era inútil, también presenta cicatrices óseas que indican que era ciego del ojo izquierdo y recientemente se ha descubierto que, además, padecía una sordera profunda. Con esta gran discapacidad logró sobrevivir hasta los 40 años (...). Según sus investigadores, este hombre fue cuidado, lo transportaron con ellos y se ocuparon de él hasta el final.

Un caso más reciente nos lo refiere Jesús Florez (2024):

Presentamos el caso de un individuo Neandertal que sobrevivió por lo menos hasta los 6 años, que sufría de una grave patología del oído interno, muy probablemente asociada a la presencia del síndrome de Down. Los síntomas producidos por esta patología incluyen, como mínimo, una grave pérdida de la audición y problemas serios relacionados con el equilibrio. Eso supone la necesidad de una permanente atención para poder sobrevivir durante todos esos años, algo que excede a la capacidad de los padres y habría exigido la ayuda de otros miembros de su grupo social. Se trata de un caso conocido dentro de los neandertales, en el que se detecta la atención social dispensada a un niño que padece una grave patología. (p. 124)

Por último, comentar que el yacimiento de la Roca dels Bous forma parte del grupo de elementos patrimoniales que han sido “adoptados” por alumnos de centros escolares en el marco del Proyecto Educativo de Adopción de Monumentos, coordinado por el Camp d’Aprentatge de la Noguera (Camp d’Aprentatge de la Noguera, 2025b) con el objetivo de convertir el patrimonio histórico en un elemento educativo de los currículums escolares en relación a la educación en ciudadanía democrática y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), aprobados en 2015 por la Asamblea General de Naciones Unidas dentro de la Agenda 2030 (2025), se concretaban 17 objetivos encaminados a erradicar la pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia, frenar el cambio climático y lograr un mundo más sostenible. En concreto en lo referente al objetivo 11, “Ciudades y comunidades sostenibles”, específicamente el hito 4 se refiere a; “redoblar los esfuerzos para proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural del mundo”.

La Escuela la Noguera de Balaguer ostenta este encargo. Un grupo de expertos entre el alumnado de 6º se forma en el conocimiento de este elemento patrimonial, convirtiéndose en su divulgador en el entorno próximo, velando por su estado de conservación y protección ante las autoridades locales competentes.

5. DISCUSIÓN

En la evaluación de los aprendizajes obtenidos por el alumnado en la visita al yacimiento de la Roca dels Bous, se perciben dos aspectos clave que podemos definir como fortalezas del proyecto:

- Una mayor sensibilidad hacia los restos arqueológicos como bien común a proteger. Principio recogido en el Decreto 175/2022 (Generalitat de Catalunya, 2022), de ordenación de las enseñanzas de la educación básica en referencia a la Competencia específica 5 del Currículum Educación Primaria y Competencia específica 7 del Currículum de Educación Secundaria Obligatoria.
- Un acercamiento más empático y comprensivo hacia las formas de vida del pasado prehistórico. Recogido en la Competencia específica 7 del Currículum Educación Primaria y Competencia específica 3 del Currículum de Educación Secundaria Obligatoria, en el mismo Decreto anterior.

En cuanto a debilidades, queda por hacer un trabajo más estructurado en cuanto a la inclusión de personas con discapacidad dentro del relato sobre la Prehistoria. Hace falta destacar valores tan esencialmente humanos como son la compasión, la solidaridad y el cuidado en el grupo. Estamos desarrollando en estos momentos una propuesta didáctica que, a partir del descubrimiento en el yacimiento de la Cova Negra (Xàtiva) de los restos de una niña neandertal de seis años con señales que demuestran que tenía síndrome de Down, permitirá incluir a esta niña, denominada por los arqueólogos Tina, en el relato que se desarrolla durante la visita a la Roca dels Bous sobre las formas de vida de los neandertales.

FIGURA 5. *Recreación de Tina que se prevé utilizar en las visitas educativas a la Roca dels Bous con alumnado de educación primaria*



Fuente: dibujo de Sònia Mañé Orozco

6. CONCLUSIONES. UN YACIMIENTO NEANDERTAL QUE NOS ACERCA A LO HUMANO.

El potencial educativo de un elemento patrimonial, como es el yacimiento arqueológico de la Roca dels Bous, es inmenso. Enmarcado en un entorno que permite situarte en el pasado, la visita a este espacio neandertal ayuda a comprender la organización humana desde la

prehistoria y permite ayudar a los estudiantes a superar ciertos clichés que solemos tener sobre los humanos de este momento de la historia. Superar estos estereotipos favorece una reflexión crítica sobre qué significa y comporta ser humano y sobre las relaciones sociales y con el entorno en el mundo actual. En definitiva, un acercamiento y comprensión a preguntas existenciales del presente, buscando respuestas en sus raíces, en el pasado más lejano. Este objetivo puede hacer modificar en los estudiantes su percepción sobre la prehistoria, y en general sobre la historia, como un saber “inútil”.

7. REFERENCIAS

- Bardavio, A. (2019). El valor de la arqueología en la enseñanza. *Revista Otarq* (4), 231- 249.
<http://revistas.jasarqueologia.es/index.php/otaraq/article/view/260/215>
- Bardavio, A. y González, P. (2003). *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona/Horsori Editorial.
- Bardavio, A., González, P. y Pizarro, J. (2013). Experimentación didáctica en arqueología. El proyecto educativo del Camp de Aprendizaje de la Noguera. En A. Palomo, R. Piqué y X. Terradas (Eds.), *Experimentación en arqueología. Estudio y difusión del pasado* (pp.25-30). Museu Arqueològic de Catalunya.
- Bardavio, A. y Mañé, S. (2018). El Campo de Aprendizaje de la Noguera. Formar desde la arqueología y el patrimonio de la prehistoria, en la educación pública. En A. Egea, L. Arias y J. Santacana (Eds.), *Y la arqueología llegó en el aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 291-328). Ediciones Trea.
- Bardavio, A., Mañé, S., Pizarro, J. y Vila, M. (2013). Una experiencia integrada de educación e investigación prehistórica. El Camp de Aprendizaje de la Noguera. *Trabajos de Arqueología*, 19, 105-120.
<https://revistes.uab.cat/treballsarqueologia/article/view/v19-bardavio-mane-pizarro-vila/pdf-ca>
- Bardavio, A., Mañé, S. y Tort, X. (2020). Las mujeres a la Prehistoria. Rompiendo estereotipos desde el Camp de Aprendizaje de la Noguera. En J. Prats, I. Sáez, y E. Barriga (Eds.), *Historia, patrimonio, arte y ciudadanía. Aportaciones desde la educación* (pp. 373- 390). UNO Editorial.

- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Ediciones Morata.
- Camp d'Aprenentatge de la Noguera (2025a). *Camp d'Aprenentatge de la Noguera*. <https://serveiseducatiu.xtec.cat/cda-noguera/>
- Camp d'Aprenentatge de la Noguera (2025b). *Projectes compartits aliances*. <https://sites.google.com/xtec.cat/projecteadopciopatrimoni/iniin?authuser=0>
- Casanova, J. (2007). *Territori Neandertal. El jaciment de la Roca dels Bous*. Associació Recerca i Difusió del Patrimoni Històric de la Noguera.
- Decret 175/2022 de 27 de septiembre. D'ordenació dels ensenyaments en l'educació bàsica. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8762, de 29 de septiembre de 2022. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2022/09/27/175>
- Flórez, J. (2024). El síndrome de Down en la arqueología: Neandertal y Prehistoria. *Revista Virtual Síndrome de Down* (280). <https://www.down21.org/revista-virtual/1838-revista-virtual-sindrome-de-down-2024/revista-virtual-septiembre-2024-n-280/4314-el-sindrome-de-down-en-la-arqueologia-neandertal-y-prehistoria.html>
- Implica't (2025). *Projecte Implica't*. <https://blocs.xtec.cat/implicat/>
- Interreg. POCTEFA (2025). *Comunidad de trabajo de los Pirineos*. <https://www.poctefa.eu/>
- Mañé, S., Bardavio, A. y Escursell, A. (2018). La arqueología como recurso en el desarrollo de competencias básicas en la enseñanza obligatoria. En D. Verdú, C. Guerrero y J.L. Villa (Eds.), *Pensamiento histórico y competencias sociales y cívicas en ciencias sociales* (pp. 167-180). Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Mora, R. y Carbonell E. (1987). *Memoria –informe Roca dels Bous 1987*. Generalitat de Catalunya. <https://calaix.gencat.cat/handle/10687/8671#page=1>
- Mora, R., Martínez, J., Benito, A., Roy, M., Rueda, X., Casanova, J. y De La Torre, I. (2012). Roca dels Bous y Cova Gran: Historias en torno dos abrigos musterienses del prepirineo de Lleida. *Mainake*, 33, 105-130.
- Naciones Unidas (2025). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

- PastWomen (2025). *Paleolítico medio. Los cuidados a las personas con lesiones*.
<https://www.pastwomen.net/actividades/el-cuidado-de-las-personas/paleolitico-medio>
- Roda, X., González, P., Mora, R. y Martínez, J. (2013) El yacimiento de la Roca dels Bous y la Ruta de los Orígenes: investigación, educación y turismo. *Treballs d'Arqueologia*, 19, 81-92.
<https://raco.cat/index.php/TreballsArqueologia/article/view/270307>
- Sánchez, M. (2022). *Prehistorias de mujeres*. Editorial Destino.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Editorial Ariel.
- Vila, A. (2018). *Venus y cazadores. Sexo y división del Trabajo*. Fundación Atapuerca.

CONSTRUYENDO UNA COMUNIDAD PARA LA GESTIÓN SOSTENIBLE DEL PATRIMONIO CULTURAL DEL CERRO DE LOS INFANTES

LAURA REINA ALONSO
Universidad de Granada

OLGA LEYVA GUTIÉRREZ
Universidad de Granada

BEGOÑA SERRANO ARNÁEZ
Universidad de Granada

M^a LUISA HERNÁNDEZ RÍOS
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El complejo arqueológico del Cerro de los Infantes, situado en el municipio de Pinos Puente (Granada), constituye uno de los enclaves patrimoniales más significativos de la provincia. Las primeras excavaciones realizadas entre 1971 y 1976 (Mendoza et al., 1981; Molina et al., 1983) sacaron a la luz vestigios de ocupaciones que abarcan desde el Paleolítico hasta la Guerra Civil Española (Adroher, 2023). Sin embargo, tras las campañas iniciales, la ausencia de actuaciones para su conservación, musealización y valorización ha derivado en una progresiva degradación, provocada tanto por el expolio como por el uso agrícola del terreno. Pese a su declaración como Bien de Interés Cultural en 2003 (B.O.E., 2003: 43162), el yacimiento continúa enfrentando serias dificultades de conservación.

Con el objetivo de revertir esta situación, en 2022 se constituyó la Cátedra “Cerro de los Infantes – Manuel de Góngora”, fruto de la colaboración entre el grupo de investigación PROMETEO (HUM-143) de la Universidad de Granada, la Delegación Territorial de Granada, el

Ayuntamiento de Pinos Puente y la Fundación Iberdrola. Esta iniciativa tiene como propósito prioritario el estudio, la protección, la difusión y la puesta en valor del yacimiento. No obstante, la viabilidad de su preservación a largo plazo requiere no solo de medidas administrativas y técnicas, sino también de la participación activa de la ciudadanía. Tal como establece el Convenio de Faro (Artículo 2a), el patrimonio cultural debe ser entendido como una construcción colectiva que refleja valores, conocimientos y tradiciones, y cuya gestión demanda un compromiso intergeneracional y comunitario.

En este contexto, surge el proyecto HEDOARQ (C-SEJ-282-UGR23), centrado en la zona norte-centro de la provincia de Granada, con el propósito de desarrollar estrategias de gestión y socialización inclusiva del patrimonio. Esta iniciativa parte de una premisa clave: la educación patrimonial no solo conecta a las personas con los bienes culturales, sino que también articula procesos de aprendizaje significativos en torno a ellos. Para consolidar estos vínculos, resulta crucial atender a las particularidades del entorno sociocultural. Este panorama condiciona el acceso y la participación en iniciativas culturales, especialmente entre la población adulta. Por ello, la acción educativa se ha dirigido prioritariamente al ámbito escolar, con especial atención a la infancia. Este enfoque se ve reforzado por el compromiso de futuros docentes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada, muchos de ellos originarios del municipio.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La educación patrimonial constituye un ámbito consolidado dentro de la educación formal y no formal, con un fuerte componente interdisciplinar. A partir de una concepción amplia del patrimonio como construcción social, esta práctica educativa se concibe como un proceso de mediación que no solo transmite contenidos históricos o culturales, sino que también fomenta la apropiación crítica, la identidad local y la participación ciudadana. Desde esta perspectiva, el patrimonio se configura como el contenido del aprendizaje, mientras que las formas de relación con él —como el disfrute, la propiedad simbólica, el cuidado o

la transmisión— representan sus dimensiones educativas fundamentales (Portolés y Luque, 2025).

El proyecto HEDOARQ se sustenta en los principios del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEP, 2024), que promueve una perspectiva integradora y globalizadora entre patrimonio y comunidad. Según este marco, los bienes culturales se convierten en patrimonio a través de un proceso de patrimonialización impulsado por las comunidades que los valoran y se identifican con ellos. En este sentido, la educación patrimonial actúa como catalizador de procesos sociales que generan sentido de pertenencia, cohesión y empoderamiento.

Asimismo, la fundamentación teórica del proyecto integra los postulados del Convenio de Faro, que redefine el patrimonio cultural como un derecho colectivo y como un recurso para el desarrollo humano. De este modo, la educación patrimonial no se limita a la adquisición de conocimientos históricos, sino que potencia la agencia ciudadana, especialmente en contextos vulnerables. A través de enfoques didácticos activos y participativos, como el aprendizaje-servicio o la experimentación, el patrimonio se convierte en herramienta de transformación individual y social, y en vehículo de transmisión de valores democráticos, inclusivos y sostenibles.

3. PUNTO DE PARTIDA DE LA INVESTIGACIÓN

Para establecer vínculos sólidos con la población local de Pinos Puente, es imprescindible considerar las características demográficas y socio-económicas que configuran su realidad social. Según datos de 2024, este municipio cuenta con una población aproximada de 9.722 habitantes. La economía local enfrenta importantes desafíos: en 2022, la renta bruta media por declarante fue de 16.614€, mientras que la renta disponible media se situó en 14.612€. A ello se suma una preocupante tasa de desempleo del 26,87% registrada en abril de 2025, con 1.175 personas desempleadas, lo que evidencia un contexto económico complejo. En materia social, Pinos Puente presenta una de las tasas más elevadas de pobreza infantil en la provincia de Granada, con un 68,4% de menores en situación de riesgo de pobreza extrema.

Este escenario socioeconómico impacta directamente en las prioridades y dinámicas de la comunidad, donde el acceso y la participación en actividades culturales no suelen ser una prioridad para gran parte de la población adulta. En consecuencia, la intervención se orienta principalmente hacia la población infantil, en estrecha colaboración con los centros educativos locales. En este sentido, cobra especial relevancia la implicación de estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada, originarios de Pinos Puente, quienes defienden la inclusión de la educación patrimonial dentro del ámbito escolar.

La universidad ha impulsado esta línea de trabajo a través de la implantación de la asignatura "El Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica" en el primer curso de sus cuatro campus, apoyándose en la experiencia y tradición del profesorado del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales en educación patrimonial. Esta asignatura tiene como objetivo preparar a futuros docentes para integrar el patrimonio cultural en la enseñanza, promoviendo una educación que valore la identidad cultural y fomente la participación activa en la conservación del patrimonio. De este modo, se plantea una estrategia educativa que busca no solo acercar el patrimonio a los niños y niñas de Pinos Puente, sino también fortalecer su vínculo con la comunidad y contribuir al desarrollo social local.

Esta propuesta parte de una problemática común que enfrentan la mayoría de los yacimientos arqueológicos en España: su presentación "desnuda". Es decir, los visitantes pueden ver los restos y caminar entre ellos, pero rara vez encuentran información accesible que les ayude a comprender lo que están observando. Como afirman Rivero y Feliu (2017), para la mayoría de las personas no familiarizadas con la arqueología, resulta difícil interpretar estos espacios. Esta falta de comprensión interrumpe el proceso necesario para que la educación patrimonial se produzca, lo que a su vez impide el cuidado, disfrute, respeto, valorización y transmisión del patrimonio (Fontal, 2003). Es en este contexto donde adquieren especial relevancia las intervenciones didácticas en yacimientos arqueológicos como el del Cerro de los Infantes, haciéndolos accesibles y comprensibles para toda la población. De hecho, la mayoría del alumnado y de sus familias desconocen cualquier

información relacionada con este enclave patrimonial, lo que evidencia la desconexión existente entre el yacimiento y la ciudadanía del propio municipio.

4. LA PROPUESTA EDUCATIVA

La intervención educativa propuesta surgió como respuesta a una discrepancia detectada entre los tiempos de concesión del proyecto y los plazos habituales de programación educativa en los centros escolares de la comarca. Esta situación condicionó que, durante el primer año de ejecución, el esfuerzo se centrara en el diseño y elaboración de una guía didáctica, así como en la planificación de una serie de talleres educativos específicos. Estas acciones iniciales estuvieron integradas en el marco del Trabajo Fin de Grado titulado *Una Ventana al Pasado del Cerro de los Infantes: Diseño Educativo para el Alumnado de Cuarto de Primaria* (Reina, 2024), desarrollado dentro del contexto del proyecto HEDOARQ, lo que facilitó su realización y posterior aplicación.

La propuesta educativa se inscribe dentro de la tipología de diseño educativo centrado en el patrimonio arqueológico local, concretamente en la ciudad romana de Ilurco. Siguiendo la conceptualización de Fontal (2020), un diseño educativo se entiende como “todo documento que estructura una intervención educativa, concretando objetivos, procedimientos y contenidos. Es también esa parte de un programa que contiene las pretensiones, intenciones y proyección; por tanto, que se puede evaluar” (p. 149).

En este sentido, el diseño elaborado incluye un recurso didáctico concreto: una guía didáctica cuyo propósito fundamental es facilitar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicha guía proporciona información rigurosa y accesible sobre las civilizaciones íbera y romana, contextualizando geográficamente el yacimiento arqueológico del Cerro de los Infantes, su evolución histórica y los principales restos descubiertos, vinculándolos con las sociedades estudiadas. Además, la guía incorpora una serie de actividades estructuradas en torno a la visita al yacimiento, destacando especialmente una serie de talleres con un marcado componente práctico y manual.

Con la creación de este diseño, se persigue llevar a cabo una implementación educativa efectiva, entendida como “la puesta en práctica o traslación al contexto de intervención del diseño educativo” (Fontal, 2020, p. 149), adaptando los recursos y actividades al entorno escolar y al contexto socio-cultural local para maximizar su impacto formativo.

4.1. OBJETIVOS

La propuesta educativa se estructura en torno a tres objetivos didácticos fundamentales. En primer lugar, se busca que el alumnado conozca las principales características de la ocupación íbera y romana en el Cerro de los Infantes, adquiriendo una comprensión detallada de estas culturas a través de la exploración de sus estructuras sociales, económicas y culturales. Este conocimiento contextualizado es esencial para fomentar una valoración adecuada del patrimonio histórico local.

En segundo lugar, se pretende introducir al alumnado en el método científico de la arqueología mediante talleres prácticos que facilitan la familiarización con las técnicas y metodologías propias de esta disciplina. A través de estas actividades, los estudiantes experimentan directamente los procesos investigativos, consolidando así un aprendizaje activo y significativo.

Finalmente, se persigue fomentar en los estudiantes una actitud de respeto y valoración hacia el patrimonio histórico y cultural, sensibilizándolos acerca de la importancia de su conservación como un legado colectivo que debe ser protegido y transmitido a futuras generaciones.

4.2. METODOLOGÍA

El diseño metodológico que sustenta esta propuesta educativa se basa en una concepción holística de la educación patrimonial, que integra tres ejes principales: el aprendizaje-servicio, la experimentación práctica y la creación artística. Este enfoque busca promover un aprendizaje transformador que no solo facilite la adquisición de conocimientos académicos, sino que también impulse el compromiso activo del alumnado con su comunidad y entorno cultural.

La metodología de aprendizaje-servicio se implementa como estrategia central para que los estudiantes reconozcan, valoren, respeten y contribuyan a la conservación y divulgación del yacimiento arqueológico local. Esta dinámica fortalece el sentido de pertenencia y responsabilidad cívica, promoviendo la implicación social y el compromiso con el patrimonio (Narváez, 2018).

Como método didáctico principal, se utilizan talleres educativos que combinan teoría y práctica bajo el principio del “aprender haciendo”. Estas actividades manipulativas y participativas favorecen un aprendizaje significativo, cuya eficacia está respaldada por evidencia científica que demuestra que los aprendizajes prácticos superan a los puramente teóricos (Cabús, 2022). La simulación arqueológica destaca entre las técnicas empleadas, fomentando el aprendizaje por descubrimiento y la proactividad del alumnado (Parisi-Moreno, 2017).

El trabajo cooperativo se incorpora como estrategia transversal, facilitando que los estudiantes colaboren, se apoyen y alcancen objetivos compartidos. Esta modalidad refuerza la construcción de aprendizajes profundos mediante la interacción social y la experimentación conjunta (Hernández, 2022).

Además, la propuesta incluye una dimensión artística y creativa en las actividades, con el fin de estimular competencias socioemocionales y promover una comprensión profunda del patrimonio. El proceso creativo activa procesos cognitivos de percepción, análisis crítico e introspección, facilitando la adquisición de conocimientos significativos y una valoración personal del entorno histórico (Eisner, 2004; Freedman, 2006; Gardner, 1994; Read, 1975).

En conjunto, esta metodología integral busca no solo transmitir conocimientos, sino también desarrollar actitudes y valores que posicionen al alumnado como agentes activos en la conservación y divulgación del patrimonio arqueológico.

El enfoque metodológico adoptado en esta intervención educativa va más allá de la simple transmisión de conocimientos históricos y arqueológicos, promoviendo un compromiso activo con la preservación del patrimonio, así como el desarrollo de habilidades críticas y creativas.

Para ello, la intervención se organiza en una secuencia didáctica estructurada en tres fases claramente diferenciadas: introducción, desarrollo y conclusión. Cada etapa está diseñada para facilitar un aprendizaje significativo y estimular la participación activa del alumnado en la valoración y conservación del patrimonio arqueológico local, contribuyendo así de forma integral a su formación.

4.3. EL DISEÑO

4.3.1. Fase 1. Introducción

La fase inicial tiene como objetivo despertar el interés del alumnado hacia la arqueología y el yacimiento arqueológico local. Se comienza explorando las ideas previas del alumnado respecto a la arqueología, su metodología y los profesionales involucrados. Para ello, se utiliza la técnica DART —Draw an Archaeologist Test— (Renoe, 2003), que consiste en pedir a los estudiantes que dibujen un arqueólogo o arqueóloga sin información previa, permitiendo así identificar sus concepciones culturales iniciales sobre la disciplina.

Posteriormente, se proyectan titulares de noticias sobre Ilurco, extraídos de distintos medios digitales, para contextualizar el valor del yacimiento dentro del municipio. A través de un diálogo guiado, se fomenta la formulación de preguntas y la lectura comprensiva de las noticias, buscando despertar un interés genuino por conocer y valorar el patrimonio local.

4.3.2. Fase 2. Desarrollo

La segunda fase se realiza in situ, en el conjunto arqueológico, a través de cinco estaciones de aprendizaje que combinan actividades teórico-prácticas.

- Visita guiada al yacimiento: El alumnado es recibido por el equipo arqueológico y realiza un recorrido guiado por el Cerro de los Infantes (fi.1.), donde se presentan sondeos, herramientas, técnicas y restos arqueológicos. Se estimula la curiosidad mediante la formulación de preguntas, promoviendo una implicación activa.

- Simulación arqueológica (fig.2.). En esta actividad práctica, los estudiantes replican el proceso de excavación arqueológica utilizando cajas con diferentes estratos de sedimento. Trabajan con herramientas específicas para excavar, tamizar, recuperar y catalogar objetos, completando una ficha de campo. Esta experiencia promueve el aprendizaje por descubrimiento y la aplicación directa del método científico (Cabús, 2022).

FIGURA 1. Visita guiada por el equipo del proyecto PROMETEO a la zona de excavación.



Fuente. Proyecto HEDOARQ

FIGURA 2. Simulación arqueológica en la que se puede observar al alumnado del CEIP Las Alhomias y del IES Cerro de los Infantes.



Fuente. Proyecto HEDOARQ

- Talleres rotativos: Se organizan cuatro talleres temáticos vinculados a diferentes áreas del yacimiento:
 1. Manos a la obra: arquitectura en adobes. Relacionado con la fase ibérica en la ladera septentrional del cerro. Los alumnos elaboran y trabajan con adobe, explorando su uso como material constructivo.
 2. Rituales de barro, en este taller el alumnado trabaja la reproducción de exvotos y escritura ibérica (fig.3). Basado en la colección de bajorrelieves íberos “Los Caballicos”. Los estudiantes reproducen exvotos en arcilla, sensibilizándose además sobre el problema del expolio arqueológico.
 3. Transformando horizontes, en esta propuesta reimaginan el paisaje a través del arte (fig.4). Vinculado al muro del antiguo foro romano en el Cortijo de los Ángeles. Los alumnos reproducen artísticamente la estructura mediante técnicas de plantillado y sombreado, tomando como referencia un grabado histórico.

4. Aqua romana y los ODS: pasado y presente del uso del agua en agricultura. Localizado en la zona donde se halló una cisterna medieval que reutiliza una estructura romana. Los estudiantes construyen un sistema de canalización para comprender el uso sostenible del agua, vinculándolo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

FIGURA 3. Alumnado del CEIP Las Alhomas junto con el alumnado del IES Cerro de los Infantes realizando el taller *Rituales de barro*.



Fuente. Proyecto HEDOARQ

FIGURA 4. Reproducción artística del muro del Cortijo de los Ángeles a partir del grabado de Heylan.



Fuente. Proyecto HEDOARQ

4.3.3. Conclusión

De regreso en el aula, se repite la prueba DART para evaluar posibles cambios en las concepciones iniciales sobre la arqueología. A continuación, se realiza una puesta en común mediante un diálogo dirigido, que permite a los estudiantes sintetizar, aplicar y transferir los conocimientos adquiridos durante la intervención.

Como actividad final, se propone la construcción colectiva de una casa íbera en miniatura con los ladrillos elaborados en los talleres, junto con la organización de una exposición escolar para presentar los productos y compartir el aprendizaje con la comunidad educativa. Esta última actividad convierte al alumnado en divulgadores activos del patrimonio, alineándose con el modelo de aprendizaje-servicio que promueve la adquisición de conocimientos junto con un compromiso cívico y social (Narváez, 2018).

Esta fase final no solo consolida los aprendizajes, sino que también fortalece el sentido de responsabilidad y pertenencia hacia el patrimonio histórico local, reafirmando el papel del alumnado como agentes activos en su conservación y difusión.

4.3. LA IMPLEMENTACIÓN

La implementación piloto de la secuencia didáctica se llevó a cabo durante el mes de mayo, desarrollándose a lo largo de una jornada intensiva de cuatro horas. La ejecución de la propuesta requirió la colaboración estrecha y coordinada de diversos agentes educativos vinculados directamente con el Cerro de los Infantes, lo que resultó fundamental para garantizar una experiencia enriquecedora y contextualizada.

Durante la visita guiada al yacimiento, se contó con la participación activa del equipo directivo y técnico responsable del mismo, quienes aportaron conocimientos especializados sobre las investigaciones arqueológicas en curso. Además, el alumnado del Grado y del Máster en Arqueología de la Universidad de Granada, en el marco de sus prácticas de excavación, colaboró voluntariamente y con gran entusiasmo, interactuando con el alumnado de primaria y compartiendo detalles sobre los procesos científicos y hallazgos recientes. Esta interacción directa favoreció un acercamiento realista y motivador a la disciplina arqueológica.

Para el desarrollo de los talleres prácticos, se incorporó la participación del alumnado de 1.º de Bachillerato del IES Cerro de los Infantes, quienes asumieron el rol de monitores durante las actividades. Su implicación permitió observar de forma palpable cómo los propios estudiantes se convirtieron en protagonistas de las distintas fases del proceso de patrimonialización, desde el conocimiento y la comprensión hasta la valoración, el cuidado y la transmisión del patrimonio (SPP: Conocer, Comprender, Respetar, Valorar, Sensibilizar, Cuidar, Disfrutar y Transmitir).

Asimismo, se contó con el apoyo del alumnado del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación, quienes colaboraron en la atención, dinamización y acompañamiento del público

destinatario, facilitando el desarrollo fluido de las actividades y asegurando la adecuada interacción pedagógica.

Esta primera edición de la intervención educativa estuvo dirigida a estudiantes de 4.º de Primaria del C.E.I.P. Las Alhomas (Zujaira) y de 1.º de Primaria del C.E.I.P. San Pascual Bailón (Pinos Puente), contribuyendo así a la extensión del conocimiento patrimonial en diferentes centros de la comarca y favoreciendo la sensibilización y el compromiso con el patrimonio local desde edades tempranas.

5. DISCUSIÓN

El análisis del diseño didáctico implementado en el entorno arqueológico del Cerro de los Infantes revela un conjunto equilibrado de fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades que contribuyen a una valoración crítica y constructiva de la propuesta educativa. Este análisis permite identificar aspectos clave que consolidan el valor pedagógico del programa, así como áreas que requieren ajustes para mejorar su eficacia y sostenibilidad.

Entre las fortalezas destacadas, sobresale la claridad y coherencia en la definición de objetivos pedagógicos, apoyados por una fundamentación teórica sólida y recursos complementarios como la guía didáctica específica del yacimiento. Esta estructura proporciona una base firme para la implementación, facilitando la coherencia interna del diseño. Además, el carácter interdisciplinar del programa, que integra saberes de las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y la Educación Artística, enriquece la experiencia del alumnado al ofrecer una visión global y contextualizada del patrimonio arqueológico. La utilización de actividades manipulativas y creativas (Cabús, 2022), junto con la interacción directa en el espacio patrimonial, favorece un aprendizaje significativo que involucra aspectos cognitivos, emocionales y motores, contribuyendo a una mayor retención del conocimiento y a la consolidación de la identidad local (Eisner, 2004; Freedman, 2006; Gardner, 1994; Read, 1975).

La secuenciación didáctica, diseñada en fases claras y flexibles, ha demostrado su capacidad para adaptarse a diferentes niveles educativos, tal como evidenció la exitosa aplicación tanto con alumnado de primero

como de cuarto de Educación Primaria. Asimismo, la inclusión de una proyección comunitaria mediante una exposición pública sitúa a los estudiantes como agentes activos en la divulgación del patrimonio, reforzando el enfoque de aprendizaje-servicio y generando un impacto social extendido, potenciado por la difusión mediática (C.E., 2005).

No obstante, el diseño también presenta debilidades que deben ser atendidas para optimizar su impacto. La conexión entre las actividades, aunque temáticamente vinculadas, careció de elementos transversales que integraran de manera explícita los diferentes talleres, limitando la cohesión del proceso formativo. La fase inicial, centrada en las ideas previas sobre arqueología, no articuló suficientemente el conocimiento previo del alumnado sobre las sociedades íbera y romana, lo que supuso una oportunidad desaprovechada para consolidar aprendizajes anteriores. Por otro lado, la ausencia de instrumentos de evaluación rigurosos durante la exposición final dificulta la medición objetiva del logro de los objetivos educativos. Además, la preparación del personal colaborador mostró áreas de mejora; una formación más profunda sobre los objetivos y contenidos pedagógicos podría potenciar la eficacia de su desempeño y mejoraría su dimensión educativa (Portolés y Luque, 2025). Finalmente, la duración limitada de la visita guiada restringió la cobertura completa de los aspectos arqueológicos esenciales.

En cuanto a las amenazas externas, la ubicación geográfica del yacimiento, en un cerro de difícil acceso, representa un desafío para la inclusión de personas con movilidad reducida, afectando la equidad del programa. La dependencia de la colaboración voluntaria de diversos agentes educativos y profesionales introduce incertidumbre respecto a la continuidad y estabilidad de la intervención a largo plazo. También, factores ambientales como las condiciones meteorológicas pueden condicionar la realización de actividades al aire libre, limitando las oportunidades de intervención.

Sin embargo, el diseño presenta importantes oportunidades para su mejora y expansión. Su escalabilidad hacia otros niveles educativos y centros escolares abre la puerta a su institucionalización en redes patrimoniales, potenciando su alcance y sostenibilidad, como se aboga en el Plan Nacional de Educación Patrimonial (PNEP, 2024). La incorporación de tecnologías innovadoras, como la realidad aumentada o las visitas virtuales, puede superar barreras físicas y ampliar la accesibilidad al

patrimonio. Asimismo, el desarrollo de herramientas de evaluación sistemáticas permitirá una valoración integral de los aprendizajes y del impacto en la sensibilización patrimonial. Finalmente, fortalecer la colaboración con entidades universitarias y profesionales consolidará el nexo entre investigación, educación y comunidad, garantizando un proceso dinámico y sostenible de enseñanza-aprendizaje patrimonial.

En síntesis, esta evaluación crítica basada en los datos DAFO elaborados a partir de la observación directa y la cumplimentación de los cuestionarios internos realizada por el equipo evidencia que, aunque la propuesta didáctica ofrece un modelo sólido y enriquecedor para la educación patrimonial, su potencial puede incrementarse mediante ajustes metodológicos, mejoras organizativas y estrategias de ampliación, con miras a consolidar un programa integrador, inclusivo y perdurable.

6. CONCLUSIONES

La intervención educativa desarrollada en el Cerro de los Infantes demuestra el potencial transformador de la educación patrimonial cuando se diseña e implementa desde una perspectiva contextualizada, interdisciplinar y participativa. A través de una secuencia didáctica adaptada al entorno escolar y social de Pinos Puente, se ha logrado acercar el patrimonio arqueológico local a las nuevas generaciones, fomentando su comprensión, valoración y cuidado desde edades tempranas.

Los resultados de esta experiencia piloto evidencian que el trabajo en contextos patrimoniales reales, combinado con metodologías activas como el aprendizaje-servicio, la simulación arqueológica y la expresión artística, contribuye no solo a la adquisición de conocimientos significativos, sino también al desarrollo de competencias sociales y cívicas. El alumnado no solo se ha convertido en receptor de contenidos, sino en agente activo de la divulgación y conservación del patrimonio, consolidando así un modelo educativo comprometido con la transformación social.

No obstante, también se han identificado aspectos susceptibles de mejora, como la integración más coherente entre talleres, la necesidad de instrumentos de evaluación más precisos y la formación específica del personal colaborador. Asimismo, se plantea como reto la sostenibilidad del proyecto en el tiempo, dada su dependencia de recursos voluntarios y condiciones externas como la accesibilidad al yacimiento.

A pesar de estos desafíos, el modelo propuesto ofrece una base sólida para su replicabilidad y expansión. Su alineación con marcos teóricos actuales como el Convenio de Faro y el Plan Nacional de Educación y Patrimonio, junto con su arraigo en la realidad local, le otorgan un valor estratégico tanto educativo como social. En definitiva, esta propuesta confirma que el patrimonio, cuando se trabaja desde la educación, puede convertirse en un eje vertebrador de identidad, cohesión y desarrollo comunitario.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i C-SEJ-282-UGR23, cofinanciado por la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación y por la Unión Europea con cargo al Programa FEDER Andalucía 2021-2027.

8. REFERENCIAS

- Adroher Auroux, A. M. (2023). *Intervención arqueológica puntual. Memoria de la campaña de mayo de 2023 de las excavaciones dentro del plan de la Cátedra Cerro de los Infantes – Manuel de Góngora para investigaciones arqueológicas*. <http://hdl.handle.net/20.500.11947/35243>
- Cabús, R. (2022). *Aprendizaje manipulativo*. Saralejandría
- Consejo de Europa. (2005). *Convenio marco del Consejo de Europa sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad* (Faro, 27 de octubre de 2005) (Serie de Tratados del Consejo de Europa, n.º 199). <https://rm.coe.int/16806a18d3>
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Ediciones Paidós
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Trea
- Fontal, O. (2020). Guía práctica para el desarrollo de proyectos en el Plan de Educación Patrimonial de la Comunidad de Madrid. En O. Fontal (Coord.), *Cómo educar en patrimonio* (pp. 141-159). Consejería de Cultura y Turismo de la Comunidad de Madrid, Dirección General de Patrimonio Cultural
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Ediciones Octaedro

- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Ediciones Paidós
- Hernández, C. (2022). Josef Albers: Art, education and democracy. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(4), 1389-1406 <https://doi.org/10.5209/aris.81122>
- IPCE [Instituto del Patrimonio Cultural de España]. (2024). *Plan Nacional de Educación Patrimonial*. Ministerio de Cultura
- Mendoza, A., Molina, F., Arteaga, O., Aguayo, P., Sáez, L., Roca, M., Contreras, F., y Carrión, F. (1981). Cerro de Los Infantes (Pinos Puente, Provinz Granada). Ein Beitrag zur Bronze- und Eisenzeit in Oberandalusien. *Madriider Mitteilungen*, (22), 171-210.
- Molina, F., Mendoza, A., Sáez, L., Arteaga, O., Aguayo, P., y Roca, M. (1983). Nuevas aportaciones para el estudio del origen de la cultura ibérica en la Alta Andalucía. La campaña de 1980 en el Cerro de los Infantes. En Universidad de Zaragoza-Seminario de Arqueología (Ed.), *Crónica del XVI Congreso Arqueológico Nacional* (pp. 689-707). Universidad de Zaragoza
- Narváez, A. J. (2018). Metodologías para la enseñanza de las Ciencias Sociales que favorecen la adquisición de las competencias clave. *Publicaciones Didácticas*, (100), 200-207. <https://core.ac.uk/download/pdf/235851549.pdf>
- Parasi-Moreno, V. (2017). Vivir la historia: Estrategias para trabajar la arqueología en el aula. *Aula de Innovación Educativa*, (261), 67-72
- Portolés Górriz, Á., y Luque Ceballos, I. (2025). Ecosistemas y redes ciudadanas: Patrimonio, educación y comunidades patrimoniales. *Revista PH Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, (114), 40-53. <https://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/5800>
- Reina Alonso, L. (2024). Una ventana al pasado del Cerro de los Infantes: Diseño educativo para el alumnado de cuarto de primaria [Trabajo de fin de grado no publicado]. Universidad de Granada.
- Read, H. (1975). *Imagen e idea. La función del arte en el desarrollo de la conciencia humana*. Fondo de Cultura Económica.
- Renoe, P. (2003). The Draw-an-Archaeologist Test: A good way to get the ball rolling. *Science Activities*, 40(3), 31-36
- Rivero, P., y Feliu, M. (2017). Aplicaciones de la arqueología virtual para la educación patrimonial: Análisis de tendencias e investigaciones. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(4), 319-330. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400017>

LOS EMBALSES COMO RECURSOS EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL. EL CASO DE FUENTES CARRIONAS EN MONTAÑA PALENTINA

JOSÉ JAVIER RUIZ MONGE

Universidad de Valladolid

<https://orcid.org/0000-0001-5207-6734>

JAVIER ARIAS MADERO

Universidad de Valladolid

<https://orcid.org/0000-0003-4090-4533>

1. INTRODUCCIÓN: RELECTURA CRÍTICA DEL LEGADO HIDRÁULICO EN FUENTES CARRIONAS

La construcción de los embalses en la cabecera del río Carrión, en el norte de la provincia de Palencia, y en otras zonas de montaña, ha sido históricamente interpretada desde la perspectiva de las comarcas inundadas, que se vieron obligadas a ceder bienestar y valores patrimoniales, convirtiéndose en subsidiarias de las comarcas beneficiadas aguas abajo. Como observan Lafuente et al. (2020), la opinión pública contempla la construcción de nuevos embalses a través de la perspectiva de las comunidades rurales más afectadas y ese apoyo social se derrumba precisamente cuando el peso recae en las poblaciones locales. Décadas después, consideramos necesario revisar esta narrativa unívoca y abrir la mirada hacia una comprensión más compleja y matizada del fenómeno hidráulico, sin dejar de reconocer el impacto sufrido por las regiones perjudicadas.

Las razones que impulsaron estas grandes infraestructuras fueron de índole puramente económica, enmarcadas en una lógica de modernización social y territorial del medio rural en un contexto histórico que así lo exigía. Es cierto que parte del patrimonio fue destruido o quedó

sumergido, pero la transformación del paisaje generó una nueva realidad patrimonial material y simbólica. El paisaje generado por los embalses, la infraestructura asociada y la reconfiguración del territorio constituyen hoy un legado que debe ser comprendido y valorado. Este cambio, además, supuso una inflexión en la estructura económica de la comarca: el aislamiento secular se quebró con la apertura de nuevas vías de comunicación, se introdujeron nuevas actividades —energía, industria, turismo— dio lugar a una base económica más diversificada.

En este contexto, la educación patrimonial se presenta como una herramienta esencial para favorecer la identificación social con el territorio transformado y para dotar de sentido a este legado complejo. Solo a través de procesos educativos que integren pasado y presente, será posible superar las narrativas de pérdida que suelen acompañar a estas grandes infraestructuras y construir un relato más inclusivo que reconozca tanto los impactos como las oportunidades generadas. La patrimonialización del territorio requiere de una pedagogía que conecte a las comunidades locales con el paisaje, la memoria y los elementos culturales emergentes, permitiendo que la población se apropie simbólicamente de estos espacios y los valore como parte de su identidad. En este sentido, la educación actúa como un catalizador para la resignificación del territorio y para la creación de vínculos afectivos con un paisaje alterado, que encierra un potencial patrimonial de enorme valor (Hernández, 2000).

En este marco, resulta prioritario desarrollar procesos educativos en torno al patrimonio desde una perspectiva holística, que sea capaz de poner en valor los múltiples estratos del legado heredado: el patrimonio destruido, el patrimonio sumergido y, sobre todo, el patrimonio generado. Solo así será posible construir un relato que superando el victimismo y permita que la memoria del agua se convierta en un recurso educativo, histórico y cultural.

2. DE LA PLANIFICACIÓN AL TERRITORIO: GÉNESIS Y DESPLIEGUE DE LOS EMBALSES EN FUENTES CARRIONAS

El entorno económico y social de la España decimonónica dio lugar a un marco normativo impulsor del regadío. Esta actividad requería la construcción de embalses en las cabeceras de las cuencas para almacenar agua que sería aprovechada en las llanuras del curso medio y bajo de los ríos. Las obras asociadas configuraron en la provincia de Palencia una trama hidráulica, cuyos embalses modificaron paisaje, territorio y sociedad.

2.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y POLÍTICOS: LAS DESAMORTIZACIONES Y LA PLANIFICACIÓN HIDRÁULICA

A finales del s. XIX la economía española, tenía su base en la agricultura, actividad que se hallaba lastrada por el atraso técnico y las desigualdades estructurales. En este contexto, la introducción del regadío se percibía como una palanca ineludible para facilitar el avance económico y social del país.

2.1.1. Una modernización compleja: desigualdad y estructura del agro en el siglo XIX

España quedó al margen de las revoluciones industriales que transformaron la mayor parte de los países europeos durante el siglo XIX. El panorama social era poco alentador: tras las desamortizaciones, la mayor parte de la tierra pasó de las manos de la iglesia a manos de las de burguesía, nuevos propietarios que se mostraban, por lo general, más exigentes con colonos y braceros que sus antecesores. El investigador Moreno Lázaro (2016) ilustra sobre el entorno económico señalando que la burguesía había centrado sus negocios en el sector primario y sus derivadas: “agricultura y minería, la producción de harina y la actividad naviera que transportaba la molienda hasta las colonias, retornando las naves con productos ultramarinos”.

La estructura social de la España rural se fundamentaba en jornaleros, renteros y aparceros que dependían directamente de los grandes

propietarios, subsistiendo en condiciones precarias de pobreza y analfabetismo, cuya única alternativa era la emigración. Es cierto que la última desamortización generó una pequeña clase de medianos propietarios que llegó a ser significativa en algunas regiones, aunque no modificó sustancialmente el dominio de la gran propiedad.

Las desamortizaciones habían incrementado la superficie agraria mediante la puesta en labor de terrenos incultos, como baldíos y montes, lo que permitió aumentar la producción, sin que la productividad se viera mejorada. La agricultura no se modernizaba, ni se tecnificaba, seguía siendo “la de año y vez, por falta de abonos minerales; de la rogativa, por falta de riego artificial; [...] del arado romano, del gañán analfabeto” (Costa Martínez, 1912, p. 108).

En conclusión, se había llegado al último tercio del s. XIX con la estructura de la propiedad agraria reorganizada por y para la burguesía, cuya influencia en las esferas políticas perpetuaba el problema agrario. Algunas voces autorizadas reivindicaron el riego como una vía para aumentar la productividad sin la necesidad de reestructurar de la propiedad, una opción inasumible para burguesía.

2.1.2. La Ley de Aguas y los inicios del marco normativo para la modernización hidráulica: luces y sombras

Estos antecedentes indujeron a la aprobación, de la Ley de Aguas de 3 de agosto (1866), derogada dos años más tarde tras la Revolución Gloriosa, y, posteriormente, reeditada en la Ley de Aguas de 13 de junio (1879) (Pérez, 1992)¹. El nuevo contexto amparaba el almacenamiento del agua en las cabeceras de las cuencas, lejos de los puntos de consumo (Malaquer de Motes, 1983). De este modo, la orografía montañosa de la parte alta de las cuencas permitía un embalse más eficiente; ocupando, además, terrenos de menor valor agronómico.

El régimen normativo establecido por la Ley de Aguas de 1879 apostaba por la construcción de pantanos y canales mediante concesiones administrativas. El proteccionismo legal que la norma proporcionaba a

¹ No es un asunto menor el hecho de que esta legislación permaneciese vigente hasta 1985.

las concesiones se consideraba, en principio, una garantía suficiente para asegurar el éxito. Sin embargo, el fracaso del planteamiento fue palmario: una vez otorgadas las concesiones, no eran muchas las obras que se iniciaban, las pocas que lo hacían se eternizaban en su construcción y las que raramente se terminaban, a menudo, no contaban con regantes (Cascón Martínez, 1934).

2.1.3. El inicio de la planificación hidráulica: el regeneracionismo

La corriente ideológica regeneracionista, encabezada por Joaquín Costa, proponía una revisión profunda del modelo político y económico del país, con especial atención al mundo agrario, sector que consideraban clave para la regeneración nacional. Costa defendía una política hidráulica planificada, que dotara al país de las infraestructuras necesarias para garantizar el riego y, con ello, mejorar la productividad agrícola. Frente al modelo de concesiones administrativas, que había demostrado ser incapaz de materializar las obras necesarias, el regeneracionismo proponía al Estado promotor directo de las obras (Costa Martínez, 1912).

En esta misma línea, el abogado y periodista Rafael Gasset Chinchilla se convirtió en uno de los principales valedores de esta nueva política hidráulica inicialmente desde el ámbito mediático y, posteriormente, desde la política institucional. A través de una serie de artículos publicados en *El Imparcial* (Gasset, 1899a, 1899b, 1899c); el autor denunció la ineficiencia del sistema de concesiones y planteó una alternativa clara: que las obras hidráulicas fueran sufragadas directamente por los presupuestos generales del Estado, eliminando así la dependencia de empresas concesionarias. Su propuesta no solo tenía un trasfondo técnico, sino también ideológico: entendía la intervención del Estado en el ámbito hidráulico como una obligación para garantizar el progreso agrario y, con ello, la estabilidad social y el desarrollo económico del país.

Esta visión coincidía con la del Cuerpo de Ingenieros de Caminos (Cuerpo de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, 1899), que se había mostrado abiertamente crítico con el modelo concesional, abogando por una planificación hidrológica centralizada, coherente y sistemática. Gasset, como ministro de Fomento en 1900, impulsó la

elaboración del Plan de obras hidráulicas de 25 de abril (1902), conocido como Plan Gasset. Por primera vez, el Estado asumía directamente la responsabilidad de planificar, financiar y ejecutar las infraestructuras hidráulicas, sentando las bases de una nueva etapa en la gestión del agua como recurso estratégico para el desarrollo territorial.

2.2. CONFIGURACIÓN DE LA TRAMA HIDRÁULICA PALENTINA

Las cuencas de los ríos Carrión y Pisuerga presentaban configuración orográfica ideal para la planificación de regadíos. Por un lado, las cabeceras ambas de cuencas facilitaban el almacenamiento de agua, mientras que la fértil campiña del sur suponía un soporte ideal para los cultivos de regadío. Además, el Canal de Castilla, cuyo uso para navegación estaba en declive, se vislumbraba como canal de transporte y como trasvase entre ambas cuencas.

El referido Plan Gasset proponía una serie de intervenciones sobre las cuencas de los ríos Pisuerga y Carrión, a las que se habían asignado los órdenes de prioridad 28 y 132, respectivamente, indicando un panorama poco prometedor. En el Pisuerga se contemplaba la construcción del canal de Villalaco, y los pantanos de Peña Caballera, en Salinas de Pisuerga; Rencozones, en Arbejal, y Cervera. Por su parte, para el Carrión quedaban previstos diferentes canales en las proximidades de Palencia y los pantanos de Camporredondo y Otero (Plan General de Canales de Riego y Pantanos, 1902).

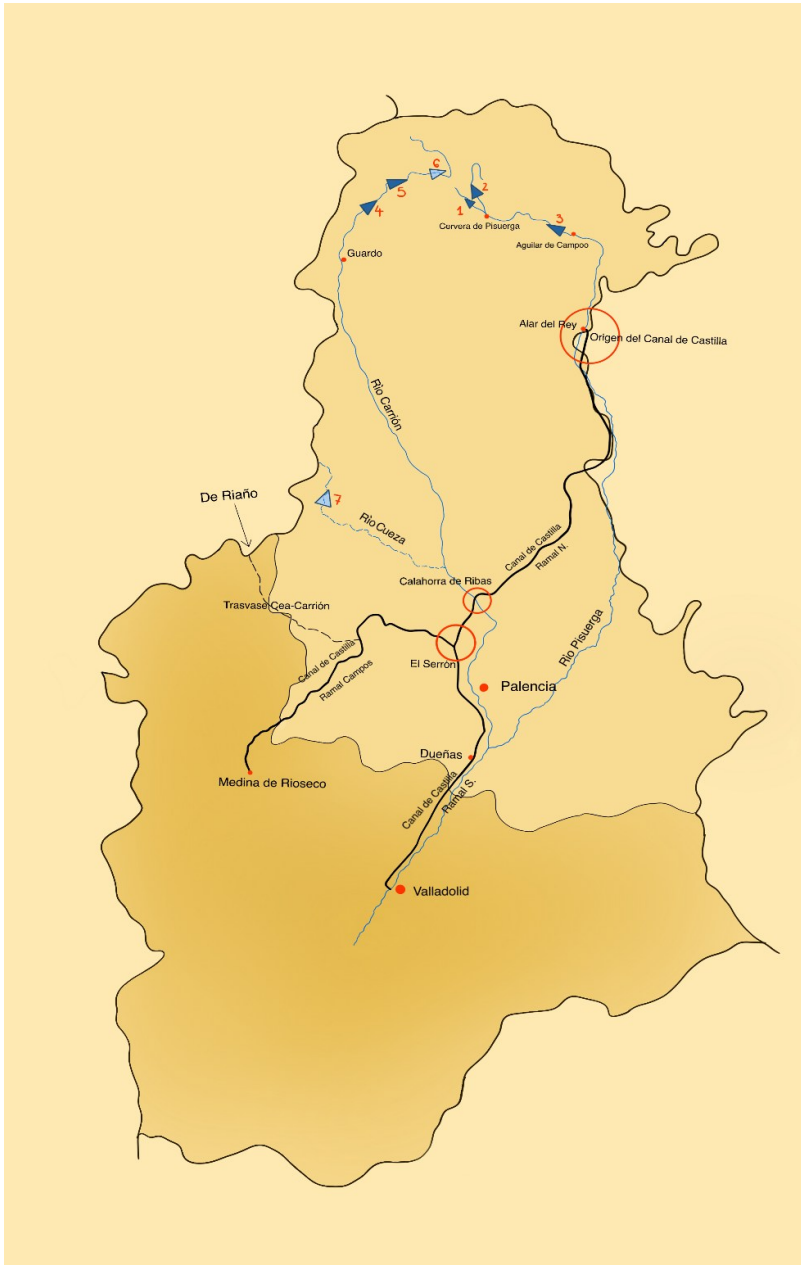
Las obras palentinas no se habían planteado como prioritarias, sin embargo, el nombramiento del diputado palentino Abilio Calderón como director general de obras públicas permitió que en 1909 fueran contempladas de ejecución inmediata (Barreda, 1991). Tanto fue así, que, en 1915, se iniciaron los trabajos de las presas Cervera y Camporredondo, embalses que fueron puestos en servicio en 1923 y 1930, respectivamente.

En 1920 se inició la ejecución de la presa de la Requejada, que vino a sustituir a la de Rencozones. Los trabajos de construcción de esta infraestructura fueron llevados a cabo entre 1920 y 1935. Por su parte, el embalse de Aguilar fue incluido por primera vez en la planificación en

1933 (Ministerio de Obras Públicas, Centros de Estudios Hidrográficos, 1933). Debido a la Guerra Civil, sus obras no iniciaron hasta 1959, siendo finalizadas en 1965. En cuanto al pantano de Compuerto, que sustituyó al de Otero, tuvo que ser incorporado a la planificación mediante Real Decreto en 1947. Las obras que comenzaron en 1949 y se completaron en 1960. Finalmente, en la década de 1980, fue proyectado en embalse de Vidrieros, en el valle de Pineda, cuya ejecución fue frustrada por una declaración de impacto ambiental negativa publicada en 1993 (Resolución de 23 de abril de 1993, de la Dirección General de Política Ambiental, por la que se hace pública la declaración de impacto ambiental sobre el proyecto de construcción de la presa de Vidrieros en río Carrión, término municipal de Triollo, provincia de Palencia).

De este modo, la red hidráulica referida queda conformada con los embalses de Cervera (10 hm³), Requejada (66 hm³) y Aguilar (247 hm³), sobre la cuenca del Pisuerga (Figura 2. 1, 2 y 3). En lo que se refiere al Carrión, cuenta con los embalses de Compuerto (90 hm³) y Camporredondo (70 hm³) (Figura 2. 4 y 5). Por medio de los cauces de los propios ríos y del Canal de Castilla, las aguas son transportadas hasta las diversas zonas en los cursos bajos de los ríos situadas al sur en las provincias de Palencia y Valladolid (Figura 1).

FIGURA 1. Trama de la red hidráulica de las cuencas del Carrión y Pisuerga



Fuente: Elaboración propia

2.3. SITUACIÓN ACTUAL: EFECTOS TERRITORIALES Y SOCIALES DE LOS EMBALSES

Los embalses del Carrión impactaron sobre una comarca que, a principios del siglo XX, se hallaba sumida en el aislamiento geográfico con ausencia de alternativas mineras o industriales. La economía local estaba basada en una agricultura de montaña de subsistencia estrechamente ligada a la configuración del paisaje. Los fondos de valle acogían praderíos fértiles, fundamentales para el sustento de las yuntas de vacas que labraban las laderas destinadas a cultivos de cereal. Finalmente, las zonas altas, de propiedad comunal, se destinaban a pastos de verano para los rebaños trashumantes (Martínez Mancebo, 1980, p. 365). Cualquier alteración de esta frágil estructura implicaba una pérdida inmediata de capacidad demográfica y, con ella, la emigración forzada.

La construcción del embalse de Camporredondo (Valcárcel, 1914) implicó la pérdida de las tierras más fértiles y productivas de Alba de los Cardaños y Cardaño de Arriba, provocando el colapso del sistema. El proceso constructivo generó empleo, activando la economía local y multiplicando la población durante el tiempo que duró la obra, sin embargo, la inundación transformó profundamente la organización territorial y económica.

Alba de los Cardaños fue el núcleo más afectado: perdió el barrio del Río, sus prados más valiosos y vio cómo las únicas tierras no inundadas quedaban separadas del casco urbano por el embalse. Además, bienes patrimoniales como el puente de la Vega, un humilladero, varios molinos y una ermita quedaron sumergidos, sumando al impacto económico una pérdida de memoria material (Ruiz Monge, 2022).

En contraste, el embalse de Compuerto (Díaz-Caneja Pando, 1945) (Figura 3) se construyó en un contexto económico diferente, debido al desarrollo de la industrial en proximidad, consecuencia en buena parte de la energía eléctrica producida por la presa de Camporredondo. Este crecimiento económico redujo notablemente el impacto social de la inundación. Además, la geometría lineal del vaso minimizaba la superficie inundada, afectando principalmente a laderas de bajo valor agronómico. En contraste, la aldea de Valcobero tuvo que padecer la

inundación de una buena parte de sus terrenos fértiles y, a pesar de mejorar sus comunicaciones con el exterior, quedó despoblada. Las demás poblaciones afectadas por este embalse conservaron valles alternativos para la producción de hierba, mitigando en cierta medida el impacto sobre la economía agropecuaria. El impacto sobre el patrimonio construido también fue menor, si bien quedaron bajo las aguas algunos molinos, una pequeña casa de baños y el esbelto puente romano (Figura 2).

FIGURA 2. Imagen del puente romano durante la construcción de la presa



Fuente: Archivo Confederación Hidrográfica del Duero.

En el caso de Compuerto, parte de la infraestructura auxiliar de la construcción—canteras, silos, planta de hormigón— dejó huella aún visible, y su poblado de trabajadores, conocido como Sierra del Brezo, fue reconvertido con éxito en alojamiento turístico, ejemplo singular de valorización patrimonial asociada a este tipo de obras.

Ambos embalses modificaron la red de caminos y sendas que vertebraban el territorio por el fondo del valle, obligando a desplazar los trazados hasta la línea de costa con una nueva vía de mejor plataforma y trazado—Ruta de los Pantanos—. Esto mejoró la conexión externa pero también redefinió la ordenación del territorio. Las nuevas vías dificultaban

la comunicación entre núcleos, quedando, además, fuera del eje los terrenos y poblaciones de la margen izquierda de los embalses.

Además del desarrollo industrial en su entorno inmediato, los embalses permitieron la transformación en regadío de amplias zonas de la campiña de Tierra de Campos. El nuevo modelo de explotación agrícola impulsó el crecimiento económico en las zonas regables y el desarrollo de la próspera industria agroalimentaria del azúcar.

Así, mientras Camporredondo supuso una ruptura traumática con el modelo territorial previo, Compuerto representa un caso de mayor integración en un contexto transformado. En ambos casos, la construcción de los embalses significó sendos puntos de inflexión en la historia de la Montaña Palentina, dejando una herencia compleja que hoy reclama una lectura patrimonial y educativa integradora (Cuenca, 2003; Cuenca y Estepa, 2013; Fernández Salinas y Romero Moragas, 2008).

3. PATRIMONIOS DEL AGUA: PAISAJE, ARQUITECTURA Y MEMORIA EN LOS EMBALSES DE FUENTES CARRIONAS.

La construcción de los embalses de Camporredondo y Compuerto supuso una transformación radical del territorio, generando y arrebatando legados patrimoniales complejos y multidimensionales. Esta herencia abarca la reconfiguración del paisaje, la creación de un nuevo patrimonio construido y las huellas materiales e inmateriales que persisten en la memoria colectiva comarcal. La intervención de estas infraestructuras en el paisaje y el patrimonio requiere una reflexión profunda, sustentada en el análisis crítico que solo la distancia temporal permite abordar con rigor.

Integrar esta herencia en la conciencia patrimonial de la zona exige un conocimiento riguroso y objetivo, alejado de los sentimentalismos, que reconozca tanto el valor histórico, paisajístico y cultural de lo construido, como la memoria de aquello que se perdió.

3.1. UN NUEVO PAISAJE COMPUESTO: LA RUTA DE LOS PANTANOS

Las aguas embalsadas transformaron el paisaje de forma notable. Los valles fluviales fueron sustituidos por un entorno de contrastes marcado por los ciclos de carga del pantano. En primavera se nos presentan los lagos alpinos inventados; en otoño, al retirarse las aguas, aflora el lecho del embalse, revelando un paisaje yermo, amarillento y de indudable valor estético, junto con fragmentos del patrimonio sumergido (Figura 3).

FIGURA 3. *Lecho del embalse con vestigios del patrimonio sumergido*



Fuente: Archivo del autor

El conjunto aparece estructurado por la carretera P-210, de titularidad autonómica, que serpentea entre montañas, amoldándose al borde del agua. Esta vía, conocida como Ruta de los Pantanos, es un emblema turístico de la provincia de Palencia. Su trazado se extiende desde Vellilla del Río Carrión hasta Cervera de Pisuerga, recorriendo de forma escénica diversos embalses de la Montaña Palentina.

La serena quietud del agua refleja la majestuosidad de las cumbres, creando un paisaje de belleza incontestable y una atmósfera casi irreal que invita a la contemplación y al recogimiento. Destaca la imagen del Espigüete, con Cardaño de Abajo en su base, reverberando sobre el espejo líquido en una espectacular simetría (Figura 4).

FIGURA 4. El pico Espigüete y su reflejo en las aguas del embalse de Camporredondo a plena capacidad



Fuente: Archivo del autor

Esta nueva geografía de contrastes, asociada al entorno montañoso inalterado, ha configurado un espacio de gran atractivo estético y valor turístico, convirtiéndose en un destino singular. Al mismo tiempo, subsisten numerosos indicios físicos asociados a las formas de vida y tradiciones que formaban parte del acervo cultural y del patrimonio inmaterial que las aguas se llevaron.

El reconocimiento de este paisaje antropizado supone aceptar su complejidad y entenderlo como un legado cultural que refleja la interacción entre el hombre y el medio a lo largo del tiempo. La alteración del paisaje llevada a cabo por los embalses de Fuentes Carrionas es un testimonio vivo de la evolución histórica, técnica y social de la Montaña Palentina, invitándonos a replantear nuestra relación con el territorio y a valorar la capacidad humana para crear belleza incluso en la intervención más radical.

3.2. LA INFRAESTRUCTURA CONSTRUIDA: PATRIMONIO EMERGENTE EN EL PAISAJE TRANSFORMADO

Una presa es una intervención humana en un entorno natural, cuyo fin original es obtener un rendimiento social y económico. Sin embargo, la obra no solo introduce la función utilitaria de contener el agua; sino que transforma el paisaje, generando un patrimonio de carácter híbrido al combinar elementos naturales y artificiales. Las infraestructuras trascienden la propia presa, abarcando edificios y elementos auxiliares que, en conjunto, configuran un sistema integrado en un entorno inicialmente adverso para su implantación.

3.2.1. La presa como obra completa: patrimonio, estética y memoria

Las presas fueron fuente de inspiración para figuras como Le Corbusier, quien las concebía como auténticas obras totales, admirando su capacidad para integrar la construcción con la naturaleza desde criterios técnicos (Rio Vázquez, 2015). Desde una perspectiva estética y paisajística, estos diques pueden interpretarse como elementos de land art, generando una intervención monumental en el entorno natural que recuerda los proyectos de artistas como Robert Morris, Walter De Maria o Christo y Jeanne-Claude (Clément, 2018). Al igual que estos creadores utilizaron el paisaje como lienzo para sus obras, las presas han transformado radicalmente la geografía de las cerradas, introduciendo una materialidad pétreo que dialoga con la propia montaña al incorporar dimensiones estéticas y arquitectónicas que las convierten en objetos de estudio dentro del patrimonio.

La presa de Camporredondo, ejecutada en mampostería, presenta un acabado en piedra careada que dota al conjunto de mimetismo con el entorno que ha sido reforzado con la pátina del tiempo. Aunque la belleza plástica no fue un criterio explícito en el diseño, la conjunción entre técnica y naturaleza resulta armónica. La decoración de la coronación, con sus hornacinas, arcos y medallones, ofrece una expresión simbólica del poder técnico y político de la época (Díaz-Caneja Rodríguez, 2005).

La presa de Compuerto se presenta como un bloque sólido de hormigón de planta y líneas rectas. El aliviadero, integrado en el centro del dique, refuerza la expresión de sencillez arquitectónica al servicio de la funcionalidad con una serena inserción en la cerrada.

Las vías de coronación de los diques se nos ofrecen como excepcionales atalayas situadas en la línea de contacto físico entre el paisaje modificado y el paisaje inalterado. Esta primera dualidad espacial nos da pie a reflexionar sobre una composición paisajística mucho más compleja donde también intervienen el tiempo y la memoria. La Montaña Palentina presenta un enorme contraste estacional que, en este entorno, se ve reforzado por los ciclos de carga del embalse. Observamos en otoño el lecho yermo del pantano, carente de vida que se incorpora como una ruina del territorio, generándonos cierta angustia. Frente a ello, la plenitud que transmiten las aguas sosegadas del embalse lleno, en contacto con la piedra de la costa. La tercera reflexión patrimonial corresponde a la memoria, el paisaje, formas de vida y tradiciones que, en su más amplio sentido, fueron sepultados por el agua: praderas, laderas sembradas de centeno, bosquetes, yuntas de vacas... todo un sistema económico y social quedó condenado por la inundación. En conjunto, se produce una catarsis sobre el territorio generando un particular collage de paisajes ensamblados de forma caleidoscópica.

3.2.2. Reconfiguración territorial: caminos y conectividad tras los embalses

La construcción de los embalses en Fuentes Carrionas dio lugar a una nueva vertebración de la comarca. Hasta la ejecución de estos proyectos, las vías tradicionales discurrían por el fondo del valle, acompañando el curso del río Carrión y conectando los distintos núcleos de población mediante una trama en espina de pez, sin más pretensión que permitir el paso de los carros agrícolas. Con la inundación, fue necesario trazar una nueva red viaria, desplazada hacia las laderas, adaptada a la orografía montañosa, adecuando su trazado y plataforma al paso de tráfico rodado, reconfigurando así la conectividad. Esta nueva estructuración del territorio es la clave de la integración del espacio montañoso dentro de los circuitos turísticos y de la generación de una nueva identidad visual para la región (Basterra, 2009).

Las nuevas carreteras, y de forma muy especial la P-210, ofrecen recorridos panorámicos que potencian la experiencia visual del territorio, convirtiéndose en un itinerario escénico donde el agua, la montaña, los bosques y la infraestructura dialogan en una composición paisajística de gran valor.

La Ruta de los Pantanos, que discurre por el corazón de la montaña palentina, remonta el curso del río Carrión conectando los núcleos rurales de Otero de Guardo, Camporredondo de Alba, Cardaño de Abajo, Alba de los Cardaños, Triollo y La Lastra; hasta alcanzar el alto de la Varga donde prosigue por el valle Estrecho, ya en la vertiente del Pisuerga. El recorrido nos lleva, finalmente, al embalse de Ruesga, situado a los pies del Parador de Cervera de Pisuerga. Este viaje escénico no solo recorre una sucesión de embalses, sino que permite recomponer el tiempo y comprender la evolución del paisaje a lo largo de un siglo.

El recorrido está salpicado de numerosos puntos de observación transformados en miradores panorámicos, que permiten admirar el contexto paisajístico en toda su magnitud. Entre ellos destacan del Valle del Valcobero; el del Castrillo, en Otero de Guardo; el de Alba de los Cardaños o el del Alto de la Varga, todos ellos accesibles sin abandonar la carretera. Estas atalayas ofrecen perspectivas privilegiadas desde las que contemplar la fusión entre el agua, la roca y el cielo, convirtiendo el viaje en una experiencia estética y sensorial de gran profundidad.

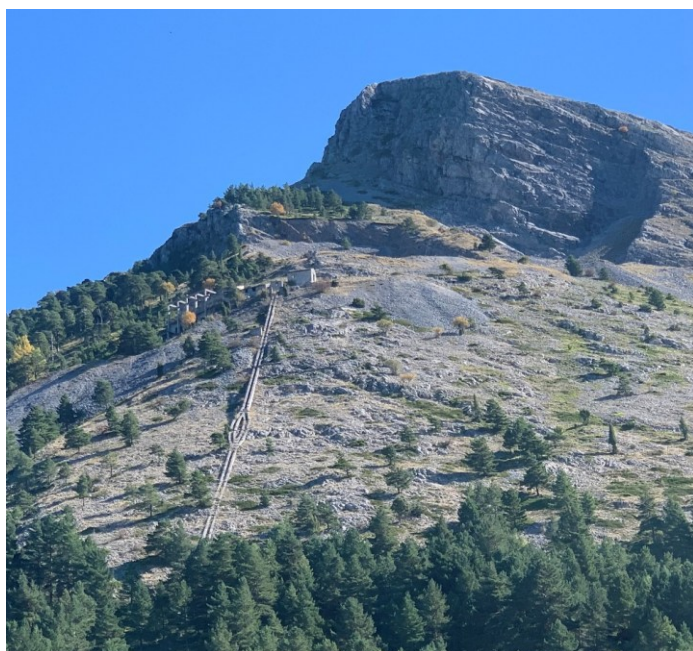
3.2.3. La huella de la extracción: canteras

La construcción de las presas requirió la extracción de áridos para la fabricación del hormigón o de la piedra utilizada para la mampostería, lo que dejó una huella visible en el territorio. Estas canteras constituyen en sí mismas un testimonio del proceso constructivo de los embalses, constituyendo en muchos casos un auténtico alarde ingenieril. Estas modificaciones del paisaje, aunque de menor entidad, pueden compararse con ejemplos paradigmáticos como Las Médulas en León, Monte Richmond en EE.UU. o las minas de Riotinto en Huelva, donde la explotación de los recursos ha dejado cicatrices que han adquirido un reconocimiento patrimonial y turístico (Sánchez-Palencia et al., 2000). Los vestigios de estas explotaciones a cielo abierto deben ser reinterpretados dentro del marco del patrimonio industrial.

La cantera utilizada para la extracción de los grandes bloques de piedra utilizados en la presa Camporredondo se halla oculta por la vegetación a los pies del Espigüete. Para transportar la piedra hasta desde la cantera hasta los tajos fue necesario construir un ferrocarril eléctrico, cuyos terraplenes y obras de fábrica emergen cuando las aguas del embalse se retiran.

Un caso especialmente relevante es la cantera de Peña Mayor (Figura 5), que proporcionó el árido necesario para la construcción de presa de Compuerto. La explotación alteró significativamente la morfología de la montaña y que, a diferencia de otros espacios similares, no cuenta con ninguna señalización o puesta en valor que explique su importancia en la historia de las infraestructuras hidráulicas de la zona. El método de explotación empleado, denominado pozo-vertedero, así como el transporte de áridos hasta la central de hormigón por medio de un teleférico, resultan singulares y fueron objeto de artículos alguna revista especializada (Macau Villar, 1959).

FIGURA 5. *Cantera de Peña Mayor con sus instalaciones de machaqueo y clasificación*



Fuente: Archivo del autor

3.2.4. Arquitectura auxiliar: usos, abandono y oportunidades

La construcción de los embalses dio lugar, además, a un conjunto de edificaciones asociadas: centrales hidroeléctricas, viviendas para obreros y técnicos, almacenes, y edificios auxiliares. Muchas de estas construcciones pertenecen hoy a la Confederación Hidrográfica del Duero y han tenido distintos destinos: algunas son oficinas de la propia institución, otras han sido rehabilitadas con fines turísticos, mientras que otras han caído en desuso o han desaparecido.

Un caso singular es la colonia "Sierra del Brezo", vinculada al pantano de Compuerto. Esta instalación fue una rehabilitación del poblado de viviendas de los trabajadores que construyeron la presa, promovida en la década de 1970 por la desaparecida Caja de Ahorros Popular de Valladolid, funcionó como un espacio de turismo social, ofreciendo campamentos infantiles y apartamentos para familias en un entorno privilegiado (de los Reyes, 2016). En la actualidad, este conjunto de edificaciones, de indudable valor arquitectónico, han sido reconvertidas en alojamientos turísticos, constituyendo una de las pocas iniciativas de revalorización de las construcciones asociadas a los embalses.

Otros edificios, sin embargo, han quedado en el olvido, como los restos de los silos de árido de la presa de Compuerto, situados junto al dique. Destacan por sus cualidades arquitectónicas y las impresionantes vistas que ofrecen, pero no ha sido objeto de ninguna actuación de conservación o reutilización. En Camporredondo, las antiguas oficinas y la vivienda del ingeniero o los barracones alzados para alojar obreros, junto con la central eléctrica son otros ejemplos de un patrimonio construido de gran interés, actualmente infrautilizado.

El potencial de estas infraestructuras para su puesta en valor es notable. En otros contextos, edificaciones similares han sido recuperadas como museos, centros de interpretación o espacios de turismo industrial (Trachana, 2017). En este sentido, los embalses de Fuentes Carrionas presentan una oportunidad para desarrollar estrategias de revalorización patrimonial que integren estos elementos dentro de un relato más amplio sobre la historia de la ingeniería hidráulica en España y su impacto en el paisaje y la sociedad.

3.3. EL PATRIMONIO ANEGADO: ENTRE PAISAJES SUMERGIDOS Y MEMORIAS EMERGENTES

Uno de los aspectos más llamativos y evocadores de los embalses es la existencia de vestigios sumergidos bajo sus aguas. En muchos casos, la construcción de estos embalses supuso la desaparición de pueblos enteros, cuyos restos emergen ocasionalmente cuando el nivel del agua desciende drásticamente, revelando un paisaje de ruinas sumergidas que mezcla la nostalgia con la fascinación por lo efímero. Este fenómeno, que podría calificarse de paisaje arqueológico temporal, nos ofrece una ventana única al pasado, en la que la sequía actúa como un excavador silencioso, desvelando estructuras que durante décadas han permanecido ocultas bajo la lámina de agua. Sirva como ejemplo para reforzar este concepto el balneario Real Sitio de La Isabela, el campamento romano de Aquis Querquennis, iglesias como la de Sant Romá de Sau (Soler, 2022) o el propio puente medieval de Villanueva del Río que emerge del pantano de Aguilar.

3.3.1. Construcciones anegadas en Fuentes Carrionas: huellas de un patrimonio desaparecido

Las construcciones sepultadas por las aguas de Camporredondo eran un reflejo de la precariedad material y la sencillez de esta comarca. Destaca el barrio de del Río de Alba de los Cardaños, cuyas 13 viviendas de carácter humilde y su ermita quedaron bajo las aguas. La inundación engulló también diversos puentes, tres molinos y un humilladero (Valcárcel, 1914).

En Compuerto, las pérdidas arquitectónicas fueron menores. Desaparecieron algunos molinos y diversas instalaciones ganaderas aisladas. Quizás debamos destacar una casa de baños y el denominado puente romano de Compuerto (Figura 6), una obra de factura esbelta y singular en territorios tan recónditos.

FIGURA 5. *Puente romano de Compuerto*



Fuente: Archivo de la Confederación Hidrográfica del Duero

Las fluctuaciones en el nivel de sus aguas permiten que, en determinados momentos, resurjan los restos de este patrimonio. Estas apariciones efímeras crean una atmósfera casi surrealista, evocando los paisajes metafísicos de Giorgio de Chirico o Yves Tanguy, donde estructuras semienterradas emergen de un lecho de barro, como testigos silenciosos de un tiempo detenido (Álvarez, 2014). Esta condición convierte a los embalses en espacios de memoria involuntaria, donde la historia de quienes habitaron estas tierras aflora en cada muro erosionado y cada senda sumergida que vuelve a ver la luz. Estos momentos generan un atractivo turístico inesperado, con visitantes que acuden a contemplar estas ruinas efímeras, capturando con drones y cámaras un paisaje de la ausencia. Cuando se producen descensos extraordinarios del nivel del agua, los antiguos habitantes o sus descendientes también se ven atraídos por el paisaje emergente y la memoria que evoca.

3.3.2. La economía rural anegada: pérdida del sistema agroganadero

La inundación de las vegas y praderas fértiles trajo consigo la pérdida del soporte económico de la población local. Las praderas inundadas representaban el sustento fundamental para una economía agropecuaria

de subsistencia, basada en la producción de forrajes para el ganado. Estas tierras no solo eran productivas, sino que también organizaban el espacio y el ciclo de trabajo de las comunidades.

Por su naturaleza, la montaña es un entorno hostil que exige ser transformado para adquirir condiciones que permitan el desarrollo de actividades económicas viables. El paisaje previo a la inundación era resultado de siglos de intervención humana artesanal, expresada en actuaciones como muros, banales o cerramientos. Este patrimonio material, junto con los significados inmateriales asociados a él, quedaron sumergidos bajo las aguas de los embalses.

En el caso Camporredondo, la desaparición de este sistema agrario no fue reemplazada por alternativas viables en las localidades afectadas, lo que forzó una significativa emigración desde los núcleos más perjudicados, como Alba de los Cardaños y Cardaño de Abajo. En contraste, las tierras anegadas por Compuerto, que afectó a más superficie de monte, impactó en menor medida a la economía local, ya que, además, las comunidades contaban con otros valles alternativos para la producción de hierba.

Es cierto, que estas agriculturas carecían de futuro por su falta de viabilidad económica y actualmente han desaparecido de toda la Montaña Palentina. Numerosos vestigios físicos de esta actividad se hacen aún patentes en el paisaje; otros, sin embargo, no dejaron huella física y deben ser investigados y documentados para evitar su pérdida. El conjunto subraya la memoria material e inmaterial de una organización económica que mantuvo a la comarca durante muchos siglos, ordenando el territorio y modelando el paisaje.

3.3.3. Patrimonio inmaterial: la memoria perdida bajo las aguas

Más allá de los elementos tangibles, la construcción de los embalses sepultó un valioso patrimonio inmaterial ligado a las formas de vida tradicionales o a la organización social en un entorno tan singular.

El recuerdo de los pueblos sumergidos, molinos, caminos o pequeñas edificaciones han quedado relegados la memoria colectiva de los vecinos que, en muchos casos, se vieron forzados a emigrar. Esta memoria,

que incluye tradiciones (Martínez Mancebo, 1980, 1981), relatos orales (Gordaliza Aparicio, 2001) y un profundo sentido de arraigo al territorio, constituye hoy un patrimonio intangible frágil que corre el riesgo de perderse.

El carácter recóndito de estas tierras hacía necesario, por ejemplo, el abastecimiento comunitario de determinados productos. Para ello se organizaban expediciones denominadas carrerías que se acercaban hasta Tierra de Campos donde adquirirían vino y ocasionalmente grano y vendían herramientas de madera o carbón de brezo, elaboraciones propias de esta comarca. En lo relativo a la elaboración de estas herramientas la toponimia resulta reveladora. La denominación horquero u horcal se repite con frecuencia, refiriéndose a los pagos donde crecían los árboles utilizados para confeccionar las horcas de madera, (Lozar, 2009) hoy estas prácticas han desaparecido.

Otro uso que ha sido víctima del tiempo es la trashumancia de ovejas merinas (Madoz, 1850), actividad que tuvo una importancia capital en la comarca. Constituía una fuente de empleo y de ingresos comunitarios que permitían, por ejemplo, el sustento de un maestro en cada localidad, lo que no dejaba de ser extraordinario en un entorno cuajado de necesidades.

3.3.4. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL PATRIMONIO INUNDADO

La patrimonialización y puesta en valor de estos elementos físicos e inmateriales, se hace necesaria, evitando así, que la memoria de estos elementos se diluya en el tiempo y finalmente se pierda.

Los embalses no solo han modificado la geografía, sino también la manera en que entendemos el patrimonio y la identidad de los lugares. En lugar de ser considerados únicamente como espacios de pérdida, pueden verse como territorios de transformación, donde el agua ha redefinido el paisaje y ha generado nuevas narrativas sobre la relación entre el ser humano y su entorno. Interpretar y divulgar estos espacios es fundamental para reconocer su valor histórico y paisajístico, integrándolos en la memoria colectiva y evitando que su legado se diluya en las profundidades (Cardona, 2023).

Los procesos de patrimonialización e identificación con el paisaje antropizado suelen surgir de manera espontánea con el paso del tiempo. Un ejemplo ilustrativo es el caso del embalse de Toranes, en Teruel, donde la administración pretende demoler la presa para devolver el cauce a su estado original (Poveda, 2024). Esta decisión ha generado una fuerte oposición vecinal, paradójicamente protagonizada por una comunidad posiblemente formada por descendientes de quienes, décadas atrás, fueron afectados inicialmente por la construcción de la infraestructura. La presa y su embalse han adquirido una dimensión patrimonial relevante en la comarca, formando parte integral del imaginario colectivo local.

3.4. EL EMBALSE COMO RECURSO: ENERGÍA, AGRICULTURA E INDUSTRIA

Los embalses de Fuentes Carrionas dejaron también una huella significativa en toda la cuenca del Carrión. Su puesta en funcionamiento impulsó diversas actividades económicas que fueron clave para la provincia palentina, destacando la producción energética, el desarrollo industrial o los regadíos.

La producción energética no figuraba entre los objetivos iniciales de la presa de Camporredondo. Sin embargo, su consideración posterior resultó decisiva para la instalación, en 1942, de la fábrica química de Unión de Explosivos Españoles en Guardo. El desarrollo de esta factoría dio lugar a una importante expansión industrial de la comarca, que se transformó en foco receptor de inmigrantes hasta la década de 1990 (Polanco, 2021).

En el curso medio y bajo del Carrión, se llevó a cabo la implantación de sistemas de regadío que transformaron locamente el paisaje y la economía. Las acequias de La Retención y Palencia, vinculadas a Camporredondo, y los canales de la Nava de Campos, relacionados con Compuerto, incrementaron notablemente la productividad de los cultivos tradicionales y fomentaron la introducción de otros asociados al riego, como la remolacha azucarera, el maíz o forrajes, particularmente la alfalfa (Ruiz Monge, 2019).

El impacto del regadío trascendió la mejora estrictamente agraria, dando pie al desarrollo de industria alimentaria ligada al sector remolachero. Las fábricas azucareras de Monzón y Venta de Baños actuaron como motores de la economía regional, generando empleo directo y actividades complementarias como el transporte o los insumos agrícolas (Baraja, 1998).

Desde un punto de vista demográfico, los regadíos contribuyeron a mitigar el éxodo rural en las áreas beneficiadas, en claro contraste con las zonas no regadas, donde los efectos de la despoblación fueron mucho más severos. Además, los regadíos dieron lugar a los desarrollos urbanos como Cascón de la Nava o el Barrio de la Azucarera en Monzón de Campos (Palencia en la red, 2025), el primero como consecuencia del desarrollo agrícola y el segundo al socaire de la industria agroalimentaria.

4. CONCLUSIONES: MEMORIA, EDUCACIÓN Y ACCIÓN EN TORNO AL PATRIMONIO HIDRÁULICO

La revisión crítica del legado hidráulico generado por los embalses de Fuentes Carrionas revela un patrimonio complejo, cuyo reconocimiento y valoración debe ser enfocado desde el rigor. La construcción de estos embalses supuso profundas modificaciones en el territorio, el paisaje, la economía y las estructuras sociales de la comarca, dejando huellas tangibles e intangibles que generan patrimonio. Comprender estos procesos desde una perspectiva educativa y patrimonial resulta imprescindible para integrar plenamente estos recursos en la memoria colectiva y en la identidad cultural de las comunidades (Gómez, 2012; Portolés, 2020).

La educación patrimonial permite superar las narrativas nostálgicas que, a menudo, rodean estas infraestructuras. Se trata de abordar con rigor y matices tanto el patrimonio desaparecido y sumergido como el generado por los embalses, entendiendo que el paisaje resultante no es solo una pérdida, sino también una creación cultural que refleja la evolución histórica y técnica de la sociedad. Educar en patrimonio implica

promover una valoración objetiva y crítica del pasado y estimular un diálogo abierto sobre los futuros posibles.

Del mismo modo, existen experiencias previas que pueden servir de referencia para el desarrollo de propuestas educativas en torno al patrimonio hidráulico. Un ejemplo destacado es la labor realizada por la Mancomunidad del Embalse de El Atazar (Madrid), que ha impulsado actividades de educación patrimonial y ambiental en torno al mayor embalse de la Comunidad de Madrid, fomentando la interpretación del paisaje y el conocimiento del ciclo del agua. Asimismo, la recuperación de la Laguna de la Nava (Palencia) como humedal de alto valor ecológico ha venido acompañada de iniciativas de educación ambiental y patrimonial dirigidas a la población local y a los centros escolares, que han contribuido a sensibilizar sobre la importancia de estos ecosistemas y a reforzar la identidad territorial (Prats, 1998). Ambas experiencias evidencian el potencial de los embalses y humedales como espacios de aprendizaje y de transmisión de valores culturales y naturales, y constituyen antecedentes valiosos para proyectos similares en Fuentes Carrionas.

Los destinatarios de estas propuestas educativas son diversos y abarcan principalmente tres colectivos: los habitantes locales, depositarios directos de la memoria; el alumnado de la comarca próxima y del conjunto de la provincia, para quienes el conocimiento del entorno debe formar parte esencial de su formación cultural y territorial; y los visitantes, cuya experiencia puede enriquecerse mediante un acercamiento interpretativo que les permita comprender el paisaje en clave histórica, social y patrimonial.

Entre las propuestas de acción se encuentran:

1. Creación de centros o espacios de interpretación específicos sobre los embalses

Los centros de interpretación pueden configurarse como equipamientos de referencia para la difusión y comprensión del legado hidráulico. Estos espacios no solo servirían como lugares expositivos con materiales audiovisuales y recreaciones históricas, sino también como

plataformas de educación patrimonial y ambiental. Su diseño debería incorporar contenidos que expliquen la historia de los embalses, los procesos constructivos, los cambios territoriales y sociales derivados, así como el patrimonio sumergido y emergente. La integración de tecnologías digitales, como maquetas interactivas, realidad aumentada o simuladores virtuales, permitiría una experiencia más inmersiva para los visitantes. Además, estos centros podrían albergar talleres didácticos, programas de formación para docentes y encuentros con la comunidad local para recopilar y transmitir la memoria oral asociada a los embalses.

2. Diseño e implementación de itinerarios educativos interpretativos integrados en la Ruta de los Pantanos

La Ruta de los Pantanos, con su recorrido escénico por la Montaña Palentina, ofrece un soporte privilegiado para estructurar itinerarios educativos que combinen el disfrute paisajístico con el aprendizaje patrimonial. Estos itinerarios podrían incluir señalética interpretativa en puntos estratégicos, códigos QR con acceso a contenidos multimedia y audioguías que relaten historias vinculadas al territorio, la construcción de los embalses y el patrimonio cultural e inmaterial asociado. Además, se pueden diseñar rutas temáticas diferenciadas para distintos públicos: escolares, familias, senderistas o investigadores. Este enfoque fomentaría una lectura activa del paisaje, integrando la perspectiva histórica, ambiental y social para reforzar la conciencia sobre el papel de los embalses como elementos transformadores del territorio (Gascón, 2014).

3. Desarrollo de programas escolares específicos que incorporen unidades didácticas sobre la historia hidráulica y el patrimonio asociado

La educación patrimonial debe comenzar en las aulas para fomentar la identificación de los jóvenes con su entorno. Los programas escolares podrían incluir unidades didácticas sobre la historia de los embalses, los cambios

económicos y demográficos asociados, así como la transformación paisajística y ecológica de la comarca. Estas unidades podrían ser multidisciplinares, abordando contenidos desde la geografía, la historia, la tecnología y las ciencias naturales. Actividades como visitas guiadas, talleres de cartografía histórica, recreación de oficios tradicionales vinculados a la construcción de presas y análisis de testimonios orales enriquecerían el proceso de enseñanza-aprendizaje. La colaboración con centros educativos locales y regionales facilitaría la inclusión de estos contenidos en el currículo, consolidando la educación patrimonial como un eje transversal (Morón y Morón, 2017; Morón-Monge y Monge, 2018).

4. Organización de actividades participativas con la comunidad local

La implicación de la población local es esencial para que la educación patrimonial tenga un impacto transformador. Se propone la creación de programas participativos que recojan la memoria oral de los antiguos pobladores y sus descendientes, a través de entrevistas, talleres de relatos y exposiciones temporales. Estas actividades permitirían documentar y preservar saberes tradicionales, historias de vida y prácticas culturales ligadas a los embalses y su entorno. Además, se podrían organizar jornadas de puertas abiertas, rutas teatralizadas, concursos de fotografía histórica y ciclos de cine documental para fortalecer el vínculo emocional con el territorio. Este enfoque participativo no solo enriquecería los contenidos educativos, sino que también daría protagonismo a la comunidad en la construcción de un relato compartido sobre su patrimonio hidráulico (Arévalo, 2004).

Estas acciones contribuirán a preservar la memoria y potenciarán el valor educativo y cultural del patrimonio hidráulico, generando nuevas oportunidades para el desarrollo socioeconómico y el fortalecimiento

de la identidad territorial de Fuentes Carrionas (Fontal, 2013, 2022; Fontal y Marín, 2018).

REFERENCIAS

- Alvarez, D. F. (2014). Paisajes metafísicos contemporáneos. En D. Villalobos Alonso, I. Rincón Borrego, y S. Pérez Barreiro (Eds.), *Arquitectura, símbolo, modernidad* (pp. 15-29). Universidad de Valladolid, Escuela Técnica Superior de Arquitectura.
- Arévalo, J. M. (2004). La tradición, el patrimonio y la identidad. *Revista de estudios extremeños*, 60(3), 925-956.
- Cuerpo de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos (1899). *Avance de un plan general de pantanos y canales de riego*. Imprenta y fundición tipográfica de los hijos de J. A. García.
- Baraja Rodríguez, E. (1998). La producción de azúcar en Castilla y León. *Polígonos: Revista de geografía*, 8, 213-238.
- Barreda Marcos, P. M. (1991). *Don Abilio Calderón Rojo: Palencia, paso a paso*. Caja España.
- Basterra Adán, M. V. (2002). Las antiguas vías de comunicación en la montaña palentina. *Publicaciones Tello Téllez de Meneses*, 80, 109-149.
- Cardona, F. A. (2023). Transmisión participativa de la memoria colectiva de paisajes culturales. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 184, 215-218.
- Cascón Martínez, J. (1934). *Agricultura Española*. Dirección General de Agricultura.
- Clemente, G. (2018). *Manifiesto del tercer paisaje*. Gustavo Gili.
- Costa Martínez, J. (1912). *La fórmula de la agricultura española*. Imprenta Fortanet.
- Cuenca, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 2, 37-46.
- Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2013). La educación patrimonial: líneas de investigación y nuevas perspectivas. En J. Estepa (coord.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 343-355). Universidad de Huelva.
- Cuerpo de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos (1899). *Avance de un plan general de pantanos y canales de riego*. Imprenta y fundición tipográfica de los hijos de J. A. García.

- de los Reyes, M. (2016). *Economía social en Valladolid. Caja de Ahorros Popular-Caja Social Católica (1947-1990)*. Encuentro.
- Díaz-Caneja Pando, L. (1945). *Proyecto del pantano de Compuerto*. Confederación Hidrográfica del Duero.
- Díaz Caneja Rodríguez, J. I. (2005, 20 de octubre). *La presa de Camporredondo*. II Congreso Nacional de Historia de las Presas, Burgos.
- Gascón, J. (2014). El turismo comunitario como estrategia para activar el patrimonio en zonas rurales: límites y riesgos. *INPC Revista del Patrimonio Cultural de Ecuador*, 6, 10-21.
- Gasset, R. (1899a, 7 de abril). Para la nueva política. Los canales de riego. *El Imparcial*.
- Gasset, R. (1899b, 8 de abril). Para un nueva política los canales de riego II. *El Imparcial*.
- Gasset, R. (1899c, 9 de abril). Para una nueva política. Los canales de riego III. *El Imparcial*.
- Fernández Salinas, V., y Romero Moragas, C. (2008). El patrimonio local y el proceso globalizador. Amenazas y oportunidades. En J. Alonso Sánchez y M. Castellano Gámez (Eds.), *La gestión del patrimonio cultural. Apuntes y casos en el contexto rural andaluz* (pp. 17-29). Universidad de Huelva.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial, del patrimonio a las personas*. Ediciones Trea.
- Fontal, O. (2022). *Educación patrimonial centrada en los vínculos: el origami de bienes, valores y personas*. Ediciones Trea.
- Fontal, O. y Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, individuo y sociedad*, 30(3), 483-500. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57754>
- Gómez, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, individuo y sociedad*, 24(1), 21-37.
- Gordaliza Aparicio, R. (2001). *Historias y leyendas palentinas*. Cálamo.
- Hernández, F. (2000). *Educación y territorio: Construyendo identidades patrimoniales*. Ediciones Paidós.
- Lafuente, R., Ganuza, E., y Paneque, P. (2020). Social Resistance to the Hydrological Transition in Southern Spain: Public Support for the Building of New Reservoirs. *Resources*, 9(3), Article 22. <https://doi.org/10.3390/resources9030022>

- Ley de Aguas de 3 de agosto de 1866. (*La Gaceta de Madrid* núm. 219 de 7 de agosto de 1866). <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1866/219/A00001-00004.pdf>
- Ley de Aguas de 13 de junio de 1879. (*Gaceta de Madrid* núm. 170 de 19, de julio de 1879). <https://www.boe.es/gazeta/dias/1879/06/19/pdfs/GMD-1879-170.pdf>
- Lozar, F. (2009). *Cervera, Polentinos, Pernía y Castillería. Su historia, sus pueblos y sus gentes*. Ediciones Aruz.
- Macau Villar, F. (1959). Excavaciones en roca por el sistema de «pozo vertedero». *Revista de Obras Públicas, Octubre*, 620–628. Colegio Oficial de Ingenieros de Caminos Canales y Puertos.
- Madoz, P. (1850). *Palencia. Diccionario Geográfico - Estadístico - Histórico. 1845 - 1850*. Ámbito.
- Malaquer de Motes, J. (1983). La despatrimonialización del agua. *Revista de Historia Económica*, 2, 79–96.
- Martínez Mancebo, J. C. (1980). Usos y costumbres en Fuentes Carrionas. 1ª parte : Etnografía. *Publicaciones Tello Tellez de Meneses*, 44, 325–397.
- Martínez Mancebo, J. C. (1981). Usos y costumbres de Fuentes Carrionas. 2ª Parte: Antropología. *Publicaciones Tello Tellez de Meneses*, 45, 169–235.
- Ministerio de Obras Públicas, Centros de Estudios Hidrográficos (1933). *Plan Nacional de Obras Hidráulicas*. Ministerio de Obras Públicas, Centros de Estudios Hidrográficos
- Moreno Lázaro, J. (2016). *Los señores de la harina. Fabricantes y navieros castellanos (1765-1913)*. Región Editorial, SL.
- Morón-Monge, H., y Monge, M. D. C. (2018). La evolución del concepto de patrimonio: Oportunidades para la enseñanza de las ciencias. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 33, 83-98.
- Morón, H. y Morón, M. C. (2017). ¿Educación Patrimonial o Educación Ambiental?: perspectivas que convergen para la enseñanza de las ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(1), 244-257.
- Palencia en la Red (2025, junio) 74 viviendas de la provincia de Palencia abocadas “a la desaparición total”. *Palencia en la Red*. <https://www.palenciaenlared.es/74-viviendas-abocadas-a-la-desaparicion-total/>
- Plan de obras hidráulicas 25 de abril de 1902 (*Gaceta de Madrid* núm. 117 de 27, de abril de 1902). https://www.boe.es/diario_gazeta/comun/pdf.php?p=1902/04/27/pdfs/GMD-1902-117.pdf

- Pérez, E. (1992). Disposiciones decimonónicas sobre aguas: ley de 1879. En A. Gil Olcina y A. Morales Gil (Eds.), *Hitos históricos de los regaños españoles* (pp. 183–202). Ministerio de Agricultura.
- Polanco Masa, A. (2021). *Caliza y carbón: Historia de la fábrica electroquímica de Guardo*. Glyphos Publicaciones.
- Poveda, I. (2024, 6 de diciembre). La lucha de los pueblos de Teruel contra el Gobierno por la presa de Los Toranes: "Somos 100 habitantes, pero haremos ruido". *El Mundo*.
- Portolés, A. (2020). Las personas como protagonistas. En O, Fontal (Coord.), *Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial* (pp. 27-43). Consejería de Cultura y Turismo de la Comunidad de Madrid, Dirección General de Patrimonio Cultural.
- Prats, L. (1998). *El patrimonio como proceso social*. Ariel.
- Resolución de 23 de abril de 1993, de la Dirección General de Política Ambiental, por la que se hace pública la declaración de impacto ambiental sobre el proyecto de construcción de la presa de Vidrieros en río Carrión, término municipal de Triollo, provincia de Palencia (BOE núm. 157, de 2 de julio de 1993). <https://www.boe.es/boe/dias/1993/07/02/pdfs/A20248-20252.pdf>
- Río Vázquez, A. S. (2015). La lección del embalse. Le Corbusier y los aprovechamientos hidroeléctricos en J. Torres Cueco (Dir.), *Le Corbusier. 50 años después*, Universitat Politècnica de València, 1861-1875
- Ruiz Monge, J. J. (2022) *Historia de los pantanos de Palencia*. Autoedición.
- Ruiz Monge, J. J. (2019) *La desecación de la laguna de la Nava*. Autoedición.
- Sánchez-Palencia, Francisco J. (2000) *Las Médulas (León): un paisaje cultural en la "Asturia Augustana"*. Diputación Provincial de León.
- Soler, S. (2022, 16 de agosto). Cuando el patrimonio emerge de los embalses: una oportunidad para el turismo, la memoria y el expolio. *RTVE*. <https://www.rtve.es/noticias/20220816/embalses-patrimonio-yacimiento-espaa/2396022.shtml>
- Trachana, A. (2017). La recuperación de los paisajes industriales como paisajes culturales. *Ciudades*, 14, 189-212. <https://doi.org/10.24197/ciudades.14.2011.189-212>
- Valcárcel, V. (1914). *Proyecto del pantano de Camporredondo*. Confederación Hidrográfica del Duero.

EL PATRIMONIO DESDE LOS AFECTOS: LA
METODOLOGÍA DE LOS MAPAS AFECTIVOS
APLICADA EN UNA EXPERIENCIA EN VALLADOLID

ANA LAURA ASSUMPÇÃO

*Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo,
Brasil (IAU USP)*

PABLO DE CASTRO MARTÍN

*Observatorio de Educación Patrimonial, Universidad de Valladolid
(OEPE Uva)*

PAULO CÉSAR CASTRAL

*Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo,
Brasil (IAU USP)*

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta una actividad de mapas afectivos como una metodología posible de actuación en el ámbito de la educación patrimonial que utiliza el dibujo, herramienta de movilización de la percepción y de intercambio de afectividad, para acceder al patrimonio. Las relaciones afectivas, la identidad y la pertenencia guiaron la creación de los mapas. Como resultado de la actividad, se llevó a cabo un análisis de los mapas, empezando por una sistematización centrada en las recurrencias y la separación por grupos, seguida de una lectura individual de los grupos en un intento de comprender la conjetura de los mapas, los bienes patrimoniales planteados y la relación entre ellos. También se tuvo en cuenta la forma en que se representó el mapa, pues reflejan las experiencias de los estudiantes sobre la ciudad de Valladolid.

En este contexto, el dibujo no sólo se utilizó como técnica de representación, sino también como una vía de acceso a la experiencia sensible del lugar. Es una forma de comunicación y un medio de contacto con la percepción que permite abordar cuestiones que otros lenguajes, como

el escrito o el oral, difícilmente alcanzan. En este sentido, la comunicación a través del dibujo es portadora de sentimientos, intenciones y afectos, relacionados no sólo con el presente, sino que también tiene conexiones con la memoria, permitiendo que las experiencias actuales remitan a vivencias pasadas. Los dibujos son también una valiosa herramienta de investigación en el proceso de documentación de los bienes culturales. Según el IPHAN (2016, p. 19, traducción propia), «documentar es producir conocimiento sobre los referentes culturales investigados, lo que es fundamental para preservarlos y difundirlos».

Dibujar, desde el punto de vista de la percepción, es expresión, un momento en el que el sujeto establece contacto consigo mismo y con el mundo que lo rodea y, por lo tanto, la representación es una suma de factores que dependen de la experiencia del sujeto sobre su contexto histórico-social. Como señala Massironi (1982) «toda representación gráfica [...] es siempre una interpretación y, por tanto, un intento de explicar la propia realidad» (p. 69, traducción propia).

En el ámbito de la educación patrimonial, es fundamental reconocer la importancia de un enfoque horizontal, que se basa en una educación que pretende ser liberadora y humanitaria, priorizando una doble vía entre la enseñanza y el aprendizaje. Como señala el educador Freire (2007) «quien enseña aprende enseñando y quien aprende enseña aprendiendo» (p. 69, traducción propia), entendiendo que «enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción» (Freire, 2007, p. 22, traducción propia) y «aprender [...] es construir, reconstruir, verificar para cambiar, lo que no se puede hacer sin la apertura al riesgo y a la aventura del espíritu» (Freire, 2007, p. 69, traducción propia). Esta perspectiva puede ser ampliamente comprendida en el contexto de la educación patrimonial y, en la discusión en cuestión, en la aplicación de los mapas afectivos, pues reafirma la importancia del papel de los sujetos involucrados en el proceso de preservación de su patrimonio, de su memoria y de su cultura.

Asimismo, la relación de la comunidad con el lugar donde vive se construye en torno a la memoria. Pensar en el patrimonio es entenderlo desde la perspectiva de esa memoria, de algo del pasado reconstruido

en el presente. La memoria es un juego entre el recordar y el olvidar y por eso se rehace todo el tiempo. También según Pinheiro (2015):

el patrimonio es la memoria que no solo transmuta un pasado, sino que construye y reconstruye un presente, que se actualiza constantemente con las identidades e interpretaciones de la ciudad, y frente a las acciones de quienes viven y conviven en sociedad. (p. 13, traducción propia)

Para Amaral (2015), se trata de leer la ciudad no como un objeto o una forma, sino como una escritura que se deshace y rehace diariamente de muchas maneras y que cuenta con la participación conjunta de gestores, gobernantes y ciudadanos.

Entre las diversas formas de relación en este proceso se encuentra la relación de los vínculos de identidad que se construyen a partir de memorias colectivas (Halbwachs, 1990). En el contexto de la educación patrimonial, Fontal-Merillas (2015) señala que el acercamiento al patrimonio cultural aporta beneficios identitarios al poder explicar quiénes somos, por qué somos, cómo somos y cómo llegamos a ser. También explica que este «nosotros» puede ser considerado desde un nivel personal hasta aquellos referidos a lazos identitarios comunes, como la familia, el barrio, la ciudad, la región, el país.

Las respuestas a las preguntas anteriores están imbricadas en la cultura. Sólo pueden responderse cuando persiste la memoria, ya que, al permitir una relación dinámica entre pasado y presente, mantiene viva la cultura de una sociedad. Fontal-Merillas (2015) justifica la importancia de la cultura como otro de los beneficios de la educación patrimonial, ya que la sociedad, al estar sensibilizada con estos temas, es capaz de llevarlos adelante y puede sensibilizar a las siguientes generaciones para mantener la cultura.

De todas las relaciones mencionadas, quizá sea la relación afectiva la que más favorezca la conexión entre el sujeto y el patrimonio. Para Fernández-Portillo y Ballano-Sancho (2023), la dimensión afectiva del patrimonio es una de las más importantes para cualquier proyecto de educación patrimonial, ya que los estudiantes necesitan tomar conciencia de la relación con su entorno patrimonial y social para crear vínculos

afectivos con él, estableciendo una conexión más profunda y reflexionando así sobre su propia identidad y pertenencia.

La noción de identidad está directamente asociada a la noción de afecto, porque sólo nos reconocemos en algo o en algún lugar si creamos allí relaciones afectivas de diversas maneras. El valor afectivo es uno de los valores que Bezerra de Menezes (2009) denomina componente del valor cultural, junto con los valores cognitivos, formales, pragmáticos y éticos. Estos valores «son afectivos, pues consisten en vínculos subjetivos que se establecen con determinados bienes» (p. 36, traducción propia). O también, según Fonseca (2012), «el conocimiento y la interacción con los bienes culturales tienen el efecto de crear una relación de “complicidad” en el estudiante y, hasta cierto punto, de identificación con los “otros”» (p. 16, traducción propia), y esto es lo que caracteriza el valor afectivo.

2. OBJETIVOS

Considerando el dibujo como una herramienta para movilizar la percepción y, en consecuencia, para compartir la afectividad, y también como una posible herramienta para desarrollar acciones de educación patrimonial, este estudio se centra en mostrar una metodología que involucra estos aspectos: los mapas afectivos.

Por ello, el objetivo de este capítulo es presentar la metodología de los mapas afectivos para su aplicación en el ámbito de la educación patrimonial, a partir de una actividad realizada con estudiantes del 2º curso del Grado en Educación Primaria, dentro de la asignatura Fundamentos de la educación plástica y visual, de la Facultad de Educación y Trabajo Social, de la Universidad de Valladolid (UVa).

3. METODOLOGÍA

El mapa afectivo es un dibujo colectivo de la memoria, o incluso un dibujo de la memoria colectiva. Al dibujar el mapa juntos, los participantes, mientras dibujan, recuerdan y aprenden de la memoria de los demás, originando un momento de construcción y representación de

una memoria que es colectiva. Para este estudio, los mapas afectivos se proponen como una metodología que puede aplicarse en el ámbito de la educación patrimonial. Aún poco utilizados, tienen mucho potencial para acceder a conceptos que involucran el campo del patrimonio, como la vida cotidiana, las relaciones sociales, la memoria, la cultura, la identidad y la pertenencia. Además, pueden ser aplicados a diferentes edades y grupos, no hay prerequisite de saber dibujar o no, el dibujo aparece aquí como un traductor de experiencias y vivencias y no como una obra de arte. La experiencia, según Figueiredo (2015), implica la capacidad de ver y aprender de acuerdo con estos elementos del espacio, por lo que está directamente vinculada a la propia experiencia.

Romeu (2019) complementa la explicación diciendo que el mapa afectivo es:

[...] una herramienta que promueve una reinterpretación de la territorialidad a partir de las experiencias y vivencias cotidianas de determinados grupos en un espacio geográfico determinado, que puede ser una comunidad, un barrio, una ciudad. Apoya las narrativas de aquellos que tienen una relación con el territorio cartografiado y amplifica las reflexiones de los participantes sobre el lugar donde viven (Romeu, 2019, p. 50, traducción propia).

Percibir e interpretar el lugar donde se vive, desde las experiencias cotidianas, no es más que adentrarse en el campo de la educación patrimonial y, en ese sentido, el papel de los mapas afectivos es oportuno. Permiten hablar del patrimonio cultural local a través de la vida cotidiana de las personas, de los vínculos y las relaciones afectivas, comprendiendo lo que es relevante para ellas, con lo que se identifican y reconocen, es decir, cuál es su patrimonio. Actividades de educación patrimonial como las de estos mapas afectivos, por sí solas o como parte de un proyecto más amplio, ayudan a fortalecer la relación de la comunidad con el lugar donde se vive, con su cultura e identidades, y a fortalecer a la propia comunidad como actores de esta relación, alejándolos de la posición de meros espectadores.

Para el análisis de los mapas afectivos fue utilizado el método inductivo de la Grounded Theory –Teoría Fundamentada en Datos–, la cual parte de los resultados para llegar a una teoría, una fundamentación. Se trata de un proceso experimental que parte de la observación atenta y la

sistematización cuidadosa de los datos para, a continuación, construir interpretaciones basadas en la realidad observada. Este proceso implica análisis que conducen a la formulación de teorías explicativas. Se convierte, por tanto, en una vía de investigación que activa el repertorio individual de los implicados, en un intento de identificar patrones cualitativos.

De este modo, se evidencia que, en este enfoque metodológico, una observación atenta y sensible hacia los objetos de estudio permite identificar relaciones inesperadas y proponer nuevas interpretaciones. En este contexto particular, los mapas afectivos elaborados durante el taller constituyeron el material empírico. A partir de estos registros visuales, se organizaron los datos en función de patrones recurrentes, con el propósito de identificar los patrimonios señalados por los estudiantes y, a partir de ello, comprender que los mapas afectivos pueden constituir una metodología viable dentro del ámbito de la educación patrimonial.

Tras una lectura minuciosa de los mapas, se aplicó la codificación abierta, identificando elementos significativos, símbolos y referencias presentes en los dibujos. Posteriormente, mediante la codificación axial, se procedió a categorizar los mapas en cuatro grupos, diferenciados según las relaciones espaciales y territoriales. Finalmente, en la codificación selectiva, se integraron las categorías para construir una interpretación explicativa de cada grupo, relacionando los elementos patrimoniales identificados con sus respectivas espacialidades.

El proceso analítico se realizó manualmente, apoyándose en anotaciones para sistematizar las categorías y facilitar la comparación entre mapas. Además, se contó con la revisión y discusión conjunta de las codificaciones entre los autores, lo que garantizó la coherencia y la validez intersubjetiva de los resultados.

4. RESULTADOS

De acuerdo con lo expuesto y teniendo en cuenta la importancia de la dimensión afectiva en la relación con el patrimonio, se presenta a continuación la acción educativa realizada con la metodología de los mapas afectivos en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la

Universidad de Valladolid, en la ciudad de Valladolid (España), para alumnos de 2º curso del Grado en Educación Primaria, dentro de la asignatura Fundamentos de la educación plástica y visual. La actividad es fruto de una estancia de doctorado en la citada institución académica española y comparte la metodología de la tesis doctoral de la autora de este estudio. Asimismo, cabe destacar que la asignatura en la que se desarrolló la actividad, a cargo del profesor Pablo de Castro Martín, se centra en el campo de la educación artística y considera la educación patrimonial como fundamental para la formación del profesorado de Educación Primaria, que ejercerá su docencia profesional en la escuela, con estudiantes de entre 6 y 12 años.

La actividad, que se aplicó a dos grupos, de 36 y 31 estudiantes, sumando un total de 67 participantes, se desarrolló durante dos horas y se dividió en dos etapas, una de desarrollo individual y otra de trabajo en grupos, compuestos por cuatro personas. Tras una presentación sobre el concepto ampliado de la educación patrimonial, se pidió a los alumnos que dibujaran una referencia cultural de la ciudad en la que viven, Valladolid. Esto se hizo en una pequeña hoja de papel A6.

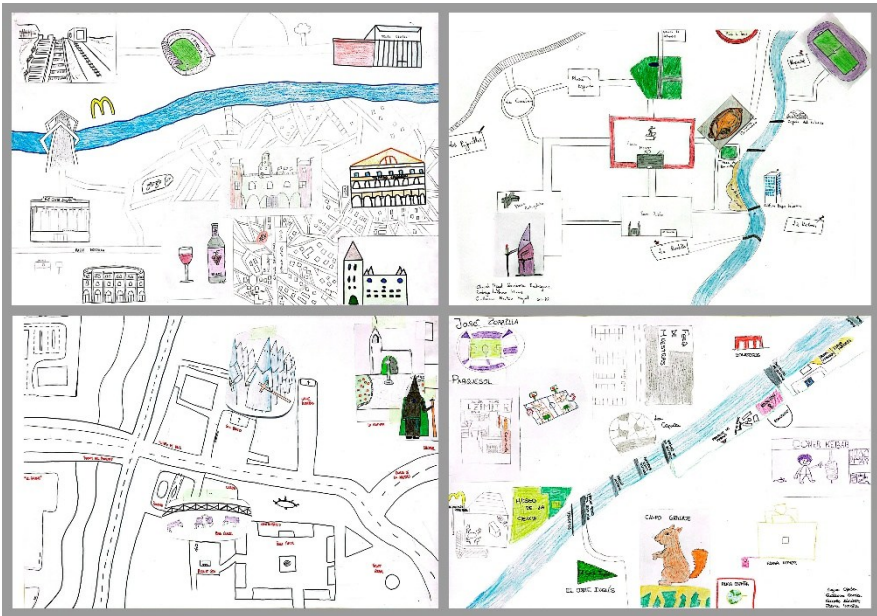
Se pidió a los alumnos que dibujaran un elemento que tuviera sentido para ellos en Valladolid, un bien que fuera importante, desde su perspectiva, en su vida cotidiana. Los jóvenes dispusieron de unos 20 minutos para completar esta fase. La propuesta contó con cierta dificultad pues se dio el caso de que varios estudiantes no eran naturales de la localidad, sino de pueblos próximos o de otras ciudades, por lo que les costaba encontrar ese vínculo con un lugar concreto, pero, posteriormente, esta circunstancia no haría sino enriquecer los mapas dibujados, pues no se encontraban tan condicionada por la monumentalidad de ciertos elementos urbanos o lugares comunes.

La segunda fase fue la de construcción colectiva. Con sus dibujos individuales en las manos, se reunieron en grupos de cuatro para crear mapas afectivos de la ciudad de Valladolid, produciéndose un total de 17 mapas. No se trataba de crear mapas con aspectos geográficos sobre una base cartográfica ya dada; al contrario, la idea era crear planos sobre papel Din A3 en blanco, cuyo aspecto principal fuera el afecto. Las relaciones de aprecio, la identidad y la pertenencia fueron los motores

de la creación del mapa. No se establecieron reglas para su elaboración, solo que las referencias individuales proporcionadas por cada miembro del grupo debían aparecer en el mapa y que éste debía ser ejecutado insertando los dibujos con estas referencias.

Como resultado de la actividad, se analizaron los 17 mapas afectivos y se obtuvo información relacionada con la experiencia de los estudiantes en la ciudad de Valladolid. Para ello, tras una lectura general de los mapas, fue posible sistematizarlos en cuatro grupos, atendiendo al tipo de configuración urbana utilizada en la representación de la ciudad afectiva. El grupo 1 engloba los mapas estructurados por el río Pisuerga, uno de los ejes principales que articula el desarrollo urbano de Valladolid; el grupo 2 se refiere a mapas más sintéticos en cuanto a la representación de las calles, destacando los elementos patrimoniales identificadas; el grupo 3 lo constituyen mapas que presentan un trazado urbano más complejo y detallado; y, por último, los propuestos por el grupo 4 cuentan con calles más orgánicas y una disposición radial, que ayuda a conectar los elementos.

FIGURA 1. Grupo 1, mapas estructurados por el río Pisuerga



Fuente: Colección de la autora

Los mapas del grupo 1 (Figura 1) sitúan el río Pisuerga de diferentes maneras –horizontal, vertical y diagonalmente– dividiendo la parte antigua y central de la ciudad por un lado y la ciudad nueva por el otro. Mientras que tres de ellos se parecen al centrarse más en el casco antiguo –más de 2/3 de la hoja–, uno de ellos divide las dos regiones en partes iguales. En los tres primeros, la vida en el centro parece más activa por la cantidad de información que aparece en los mapas. Algunas calles principales y rectas estructuran este centro y conectan puntos importantes para la vida cotidiana en la ciudad, como la calle de Santiago, que conecta la Plaza Mayor con la Plaza de Zorrilla. Además, llama la atención el trazado urbano del primer mapa: las calles asimétricas, que generan manzanas de las más variadas formas, caracterizan el trazado medieval de la ciudad. En el último mapa, las calles no aparecen en absoluto.

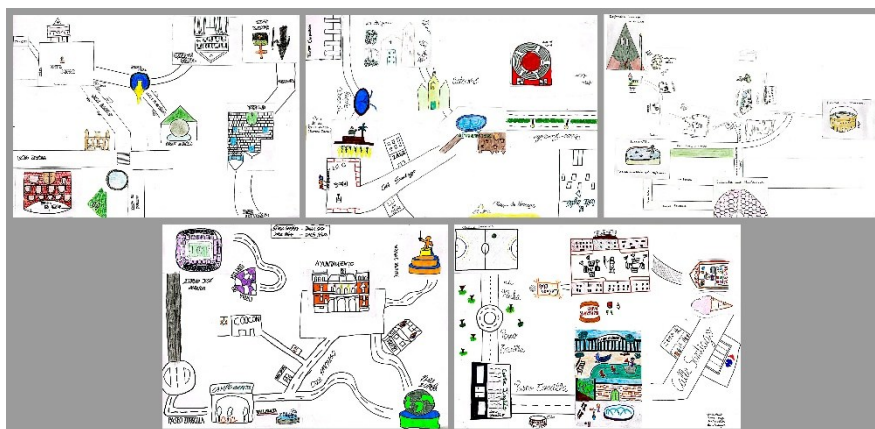
En los tres primeros mapas, hay pocos puntos listados en la parte nueva de la ciudad; en el último, en cambio, el número de elementos es equilibrado en la parte nueva y antigua, lo que puede indicar que los estudiantes responsables de este mapa viven en la parte nueva de la ciudad. En esta zona hay un elemento en común, el Estadio José Zorrilla, sede del equipo de fútbol Real Valladolid, cuyo apodo es Pucela. Por su experiencia en la ciudad, la autora se da cuenta de lo importante que es el equipo para los vallisoletanos, que celebran las victorias por las calles, van al estadio, se reúnen en los bares para ver los partidos y visten el uniforme del equipo.

Los puentes que unen las dos partes de la ciudad también están representados en los cuatro mapas: en el primero y el tercero, sólo aparece uno, pero más grande o con más detalle; en el segundo y el cuarto, aparecen varios puentes, aunque con demarcaciones sencillas, lo que es un indicio de que los alumnos que los representaron realizan habitualmente estos trayectos para superar el río.

Como elemento no construido, el mapa 1 muestra el vino, con la denominación de origen Rueda, uno de los que se producen en la provincia. El mapa 2 muestra el lechazo asado, un plato tradicional de Valladolid, que se prepara con carne de cordero lechal, es decir, cordero recién nacido que aún está mamando, de ahí el nombre de lechazo, que viene de

leche. En tanto, el mapa 4 sitúa dos restaurantes de kebab, comida muy popular entre los estudiantes y jóvenes durante sus noches de fiesta –en concreto, los representados abren hasta altas horas de la madrugada–. También hay un bien patrimonial intangible en los mapas 2 y 3 –y otras seis, en total– que representa a la Iglesia católica y la celebración de la Semana Santa, un acontecimiento de gran relevancia en Valladolid –declarada Bien de Interés Cultural (BIC) en 2019, dentro de la categoría de patrimonio inmaterial, bajo la denominación Identidad, tradición y ritos en la Semana Santa–, mediante dibujos de capuchones, que son los cofrades que en las procesiones, visten hábitos talares y ocultan su identidad bajo capuchas cónicas.

FIGURA 2. Grupo 2, mapas más sintéticos en cuanto a la representación de las calles



Fuente: Colección de la autora

Los mapas del grupo 2 (Figura 2), agrupados por ser más resumidos en la representación de las vías, muestran con más evidencia los bienes culturales. Las calles que aparecen son vías principales que, además, se identifican con sus nombres. En este grupo destaca la representación de la Avenida Paseo Zorrilla, que todos representan de forma rectilínea y en la que cada uno añade la información que le resulta relevante; por ejemplo, una rotonda, una mediana central y farolas, árboles alrededor o un paso de peatones. En el mapa 1, llama incluso la atención el diseño del paso de peatones, que es el único elemento diferenciador en la

representación de las calles. Este paso de peatones es un punto de acceso rutinario al final de la Calle Santiago.

La Calle Santiago (Figura 3) es recurrente en los mapas, apareciendo en los cinco de este grupo, y en 14 de los 17 totales. Un dato relevante es que esta calle se representa siempre en diagonal, tal y como ocurre en la realidad: la calle se inclina en la Avenida Paseo Zorrilla (Figura 4). Esta es la principal calle comercial de la ciudad, hay mucho movimiento de gente y parece ser importante en la configuración de la vida urbana de los estudiantes. Es interesante que las tiendas formen parte de esta experiencia, aparecen listadas en los distintos mapas, pero está claro que la arquitectura y la materialidad de las tiendas no son relevantes, ya que aparecen representadas por dibujos genéricos con el nombre de las tiendas para identificarlas.

FIGURA 3. *Calle Santiago*



Fuente: Fotografía de la autora

FIGURA 4. *Calle Santiago llegando a la Avenida Paseo Zorilla*



Fuente: Fotografía de la autora

Los dibujos de memoria sugieren recordar características que retratan esta referencia. Esto es perceptible en el caso del Teatro Calderón, en las aperturas moduladas y los diversos pórticos arqueados que caracterizan su fachada; en la configuración de la Plaza Mayor, ya sea como un rectángulo rítmico cerrado sobre sí mismo, que indica los edificios de su entorno, y al que a veces parecen añadirse aperturas; en la Plaza de Toros, a veces representada en vista, con vanos en arco y la materialidad de los ladrillos, a veces en planta, reforzando su forma circular, y a veces en perspectiva, consiguiendo combinar las características de la fachada y del volumen.

Otro punto recurrente en el grupo 2 es la presencia de fuentes. La que ornamenta la Plaza Zorilla (Figura 4), de grandes proporciones, se representa en planta o en perspectiva, de hecho, con una fuente. La representación de la Fuente Dorada (Figura 5), que aparece en mapas distintos de este grupo (6 de 17), es de lo más variada. Hay una escultura rectangular con varios personajes y una parte circular en la parte superior, que no aparece en ninguno de los mapas. En este sentido, la fuente

en sí no llama la atención, pero es relevante como punto de orientación o de encuentro, desde donde parten muchos autobuses hacia diversos puntos de la ciudad. Otra fuente recurrente (9 de 17) es la Fuente de los Niños de la Plaza de España (Figura 6), una escultura metálica del planeta Tierra con un vaso acuático y estatuas de niños a su alrededor. Las representaciones de los niños nunca aparecen en los mapas, lo que permanece en la memoria de los estudiantes es la Tierra sobre el agua, que suele representarse con los colores verde para el continente y azul para el océano, como es conocido. Además, la Plaza de España cuenta con una estructura de carpas donde se celebran mercados de frutas y verduras, ferias del libro, teatros de calle y otros eventos, alusión a la cual puede verse en el primer mapa de este grupo 2.

FIGURA 5. Fuente Dorada



Fuente: Fotografía de la autora

FIGURA 6. Fuente de los Niños de la Plaza de España



Fuente: Fotografía de la autora

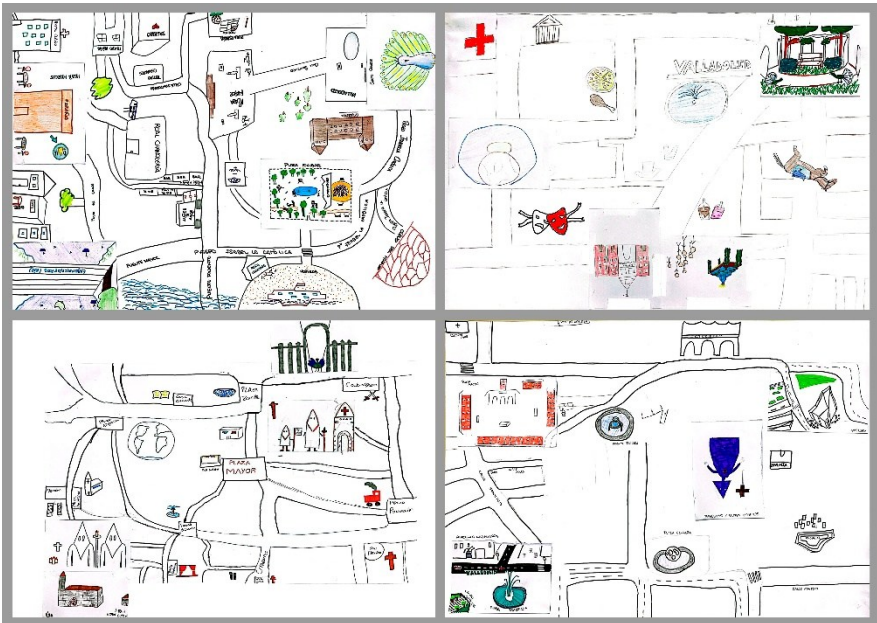
En cuatro de los mapas del grupo 2, el Parque Campo Grande es una referencia cultural. En tres de ellos, se dibuja un animal para caracterizarlo, ya sea un pavo real, un pato o una ardilla. De hecho, los animales sueltos caracterizan el paseo por el Parque.

La Iglesia de Santa María de la Antigua y la Catedral de Nuestra Señora de la Asunción también están indicadas en tres mapas de este grupo, pero más allá del edificio en sí. Es el patrimonio intangible lo más presente en ellas, pues tiene que ver con la celebración religiosa de la Semana Santa. De hecho, dos representaciones la simbolizan con el dibujo de los cofrades –como aparece en el grupo 1–, uno con vestimenta negra y el otro roja y negra –esta última, denominada Cofradía del Cristo de la Luz, es la hermandad de cofrades de la propia Universidad–, y otra lo hace con el paso procesional llamado *La Borriquilla* (Francisco Giralte, hacia 1542-1550), procesión que forma parte de la Semana Santa y representa la entrada triunfal de Jesús en Jerusalén. En el dibujo se ha representado la escultura de Jesús cabalgando sobre un burro y

unas palmeras a su lado, en alusión a las hojas de palma que se agitan a su paso en la procesión del Domingo de Ramos.

Para finalizar este grupo, en dos de ellos se menciona la presencia de la Cúpula del Milenio, que también se indica en el grupo 1, situado lejos de las referencias centrales. La Cúpula es una gran estructura metálica revestida de un material maleable y blanco, con un diseño contemporáneo muy diferente del aspecto general de la ciudad, que se ilumina de diferentes colores en función del evento. La representación hexagonal es muy cercana a la realidad y el color morado con el que se pintaron es el color de Valladolid.

FIGURA 7. Grupo 3, mapas con trazado urbano más complejo y detallado



Fuente: Colección de la autora

El grupo 3 (Figura 7) reúne mapas con un trazado urbano más complejo y detallado. Se pone cuidado en el diseño del viario urbano. En el primero de ellos, se presta atención incluso a su denominación. Estos mapas sugieren una continuidad más allá de la hoja, al representar las calles hasta donde el papel lo permite.

El último mapa de este grupo resume bien la configuración de la Plaza Mayor (Figura 8). Un espacio central libre, que sólo contiene una escultura y farolas, rodeado de edificios, que se caracterizan por su color terracota y una secuencia de ventanas rectangulares. Entre estos edificios destaca uno, el Ayuntamiento, una fachada más imponente, marcada por su simetría y pórticos arqueados. Sin embargo, la representación del Ayuntamiento es muy variada, pudiendo ser sólo una forma geométrica de color marrón –simulando una planta de tejado–, como en el caso del primer mapa; o un dibujo más detallado, en el caso del segundo mapa, atento a resaltar la diferencia entre los laterales y la torre central, así como el color del edificio, las diversas aperturas y la presencia de banderas, por tratarse de la Casa Consistorial. En algunos mapas, incluso, el Ayuntamiento se caracteriza únicamente por la representación de las tres banderas: de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, de España y de la ciudad de Valladolid.

FIGURA 8. Plaza Mayor



Fuente: Fotografía de la autora

Siguiendo en este grupo, el segundo mapa se distingue de los demás por representar las referencias con símbolos. Algunos de estos símbolos son identificables: el caballo representa la Academia de Caballería, en clara alusión a la escultura *Los Cazadores de Alcántara* (Mariano Benlliure, 1931) que rememora esta acción militar delante de su fachada; en la Calle Santiago, se representa Xocó, una famosa heladería que siempre tiene cola; piezas de ropa indican tiendas también en la Calle Santiago; las máscaras representan el teatro, en este caso el Teatro Zorrilla, situado en la Plaza Mayor, y la comida se representa con el típico lechazo asado, ya mencionado anteriormente.

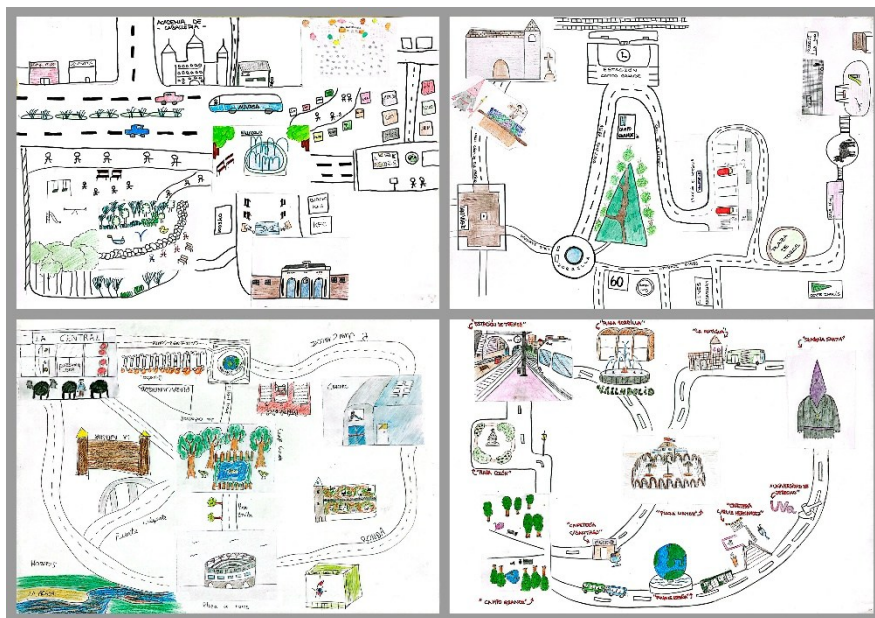
Tres de los cuatro mapas de este grupo utilizan la representación del pavo real para indicar el Parque Campo Grande. Respecto a esta recurrencia en los mapas, es posible señalar que la identificación con la referencia cultural se produce de diferentes maneras: la referencia, que es estática, materializada, puede ser recordada o reconocida por elementos vivos, móviles, inmateriales e incluso espirituales. Una esfera no restringe a la otra, ya que un patrimonio de la esfera inmaterial se basa en elementos de la esfera material y, en consecuencia, un patrimonio material se apoya en la esfera inmaterial. Así lo explica Ulpiano Bezerra de Menezes (2009):

Podemos concluir que el patrimonio cultural se apoya siempre en vectores materiales. Esto también se aplica a lo que se conoce como patrimonio inmaterial, porque si todo patrimonio material tiene una dimensión inmaterial de significado y valor, entonces todo patrimonio inmaterial tiene una dimensión material que permite su realización. Las diferencias no son de naturaleza ontológica, sino básicamente operativas. (Bezerra de Menezes, 2009, p. 31)

Reforzando este punto, una vez más aparece en estos mapas la presencia de la cultura inmaterial en forma de fiestas católicas. Además de los cofrades de Semana Santa, representando a las diferentes cofradías de la ciudad, también hay un dibujo de un altar con un santo encima, lo que podría indicar la Semana Santa u otro acontecimiento importante de la Iglesia, marcado por las procesiones. En Valladolid es costumbre salir en procesión en diversos días festivos y la cultura católica está presente en la vida cotidiana de la ciudad, como se puede comprobar en

los mapas afectivos. Es una tradición que no sólo pertenece a los residentes de más edad, sino que también está presente en la vida de los jóvenes.

FIGURA 9. Grupo 4, mapas con calles más orgánicas y dispuestas radialmente, que ayudan a conectar los elementos



Fuente: Colección de la autora

Por último, el grupo 4 (Figura 9) muestra mapas con vías más orgánicas, generalmente dispuestas de forma radial. Una recurrencia en todos ellos es la representación de las vías con demarcación discontinua. Además, los mapas siguen partiendo de un punto central: en los tres primeros, la centralidad es la zona del Parque Campo Grande con la Plaza Zorrilla, y en el último, es la Plaza Mayor. A partir de ahí, las calles parten y conectan los demás elementos patrimoniales indicados.

Otra proximidad en la representación es la conexión Campo Grande, Plaza Zorrilla, Acera Recoletos –con o sin la presencia de la Plaza de Colón– y estación de ferrocarril (Estación del Norte). Una secuencia lineal que se asimila rápidamente con la realidad. Tres de los cinco

mapas en los que aparece la estación de trenes están en este grupo, en uno de los cuales aparece también la estación de autobuses, lo que puede ser un indicio de que los alumnos responsables de estos mapas no son de Valladolid y utilizan mucho estos medios de transporte.

El primer mapa destaca sobre los demás por ser más infantil y, en consecuencia, alegre, tanto por los colores como por los monigotes de palo colocados por todo el mapa. Sin embargo, llama la atención el número de personas, que muestra zonas por las que circulan muchos peatones. La Calle Santiago, representada en los otros mapas, se representa aquí sin necesidad de escribir su nombre, simplemente colocando personas y destacando que se trata de una calle peatonal. Además, la presencia de la gente pequeña da una sensación de animación, de vida en la ciudad, corroborada por la presencia de las pistas deportivas de la Acera Recoletos y la fiesta representada en la Plaza Mayor, llena de gente y globos de colores, probablemente señalando las Fiestas de la Virgen de San Lorenzo que se celebran en septiembre en la ciudad y en las que tienen presencia los globos aerostáticos, en el cielo, y los de helio, comprados por los niños en las calles y plazas.

Sólo en este grupo hay representaciones de autobuses, en el primero y en el último. Las representaciones son diferentes, pero muestran los dos tipos de autobús que circulan por la ciudad (Figura 10 y 11). El primer mapa representa el autobús eléctrico, con un diseño más moderno, mientras que el último representa el autobús más antiguo. La Facultad de Educación, situada en el Campus Miguel Delibes, está un poco alejada del centro y se utiliza mucho este medio de transporte.

FIGURA 10. Tipo de autobús más moderno que circula por la ciudad.



Fuente: Fotografía de la autora

FIGURA 11. Tipo de autobús más antiguo que circula por la ciudad



Fuente: Fotografía de la autora

En el tercer mapa, la peculiaridad es la representación del edificio de la Facultad de Derecho de la Universidad de Valladolid (UVa) (Figura 12), un edificio simbólico en la ciudad por ser el primer edificio de la Universidad –de la fábrica inicial, construida en el siglo XV, no quedan restos, lo que hace más relevante en el imaginario colectivo la fachada barroca, proyectada por el carmelita Fray Pedro de la Visitación en 1715 y terminada en 1718–. La fachada, además de estar ornamentada, se ve precedida por un atrio compuesto por un número indeterminado de pilares rematados con leones tenantes de escudo que señalan el ámbito jurisdiccional de la institución universitaria. En el dibujo se identifican mediante rectángulos colocados delante del edificio, con dibujos encima que sugieren estos felinos. Nos referimos a su número como indeterminado porque existe la leyenda de que los estudiantes que los cuenten no llegarán jamás a graduarse.

Figura 12. *Facultad de Derecho de la Universidad de Valladolid*



Fuente: Fotografía de la autora

Por último, se observa la representación de la Playa de las Moreras en algunos de los mapas. En el caso de este grupo, aparece en el tercer

mapa, sin mucha relación con el resto de la ciudad en el mapa. La Playa de las Moreras (Figura 13) es un arenal a orillas del río Pisuerga, creado en los años 50 para que los ciudadanos pudieran utilizarlo como playa fluvial, especialmente en verano, cuando los termómetros de la ciudad alcanzan temperaturas muy altas. La playa se representa con el color beige, que simboliza la arena.

Figura 13. Playa de las Moreras



Fuente: Fotografía de la autora

5. DISCUSIÓN

Como discusión de los resultados, la tabla 1 muestra las referencias que aparecieron con mayor frecuencia en los mapas afectivos. Se trata de espacios públicos como la Plaza Mayor, la Calle Santiago, la Avenida Paseo Zorrilla, la Plaza Zorrilla, la Plaza de España y la Plaza de Fuente Dorada; paisajes naturales como el Parque Campo Grande y el Río Pisuerga; edificios emblemáticos como el Ayuntamiento, la Iglesia de la Antigua, la Academia de Caballería, la Plaza de Toros y la Catedral; y elementos intangibles como las Cofradías, símbolo de las fiestas católicas de Pascua. Cabe señalar que, además de las 14 referencias que

figuran en el cuadro, se identificaron otras 75 que aparecían con menor frecuencia, ya sea en un solo mapa o, como máximo, en seis. Muchas de ellas, que solo aparecieron ocasionalmente, corresponden a servicios de comida rápida y tiendas de ropa. La elección de destacar las referencias más mencionadas en este estudio se basa en el entendimiento de que «el patrimonio cultural se forma desde las referencias culturales que están muy presentes en la historia de un grupo y que se han transmitido a través de varias generaciones» (Iphan, 2016, p. 7, traducción propia) y, por lo tanto, es algo que «tiene importancia para muchas personas, no solo para un individuo o una familia [...]. Es siempre algo colectivo» (Iphan, 2016, p. 8, traducción propia).

TABLA 1. Referencias culturales más recurrentes

		mapas																	total	%
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17		
referências culturais	Plaza Mayor																		14	82,3
	Calle Santiago																		14	82,3
	Parque Campo Grande																		13	76,4
	Paseo Zorrilla																		12	70,5
	Ayuntamiento																		12	70,5
	Plaza Zorrilla																		12	70,5
	Plaza España																		11	64,7
	Iglesia de La Antigua																		10	58,8
	Academia de Caballería																		9	52,9
	Plaza de Toros																		8	47,0
	Rio Pisuerga																		8	47,0
	Cofradías																		8	47,0
	Plaza Fuente Dorada																		7	41,1
	Catedral																		7	41,1

Fuente: Autora

El análisis de la experiencia realizada en Valladolid, centrada en los mapas afectivos, gana densidad cuando se compara con otras prácticas que han buscado articular afectividad, memoria y educación patrimonial en Brasil. Dos ejemplos relevantes son el proyecto *Educação e patrimônio compartilhado: cooperação Brasil e Holanda* (Romeu, 2019) y el proyecto *Rolé na Penha* (Oliveira, 2020; Saba, 2022). Ambos

refuerzan que la dimensión afectiva es una poderosa estrategia para promover vínculos identitarios y resignificar la relación con el territorio.

En el primer caso, la propuesta de Romeu (2019), en Pernambuco, demuestra que el patrimonio no debe entenderse solo como un vestigio material, sino como algo integrado a la vida cotidiana, que abre espacio para los recuerdos, las emociones y las prácticas comunitarias. Al llevar el debate al ámbito escolar, la acción acerca las fortificaciones –bienes de relevancia histórica nacional– al universo de los alumnos, articulando conocimientos y experiencias. Como destaca Fonseca (2012), la educación patrimonial debe despertar el deseo de conocer y convivir con los bienes culturales, de modo que el sujeto pueda apropiarse de ellos como recursos para mejorar su calidad de vida y contribuir a su enriquecimiento como persona y ciudadano. Dentro de este proyecto, el uso de mapas afectivos en la Escuela Municipal de Santo Amaro potenció la construcción de una memoria colectiva, conectando puntos del barrio con la fortificación y ampliando así la noción de pertenencia (Romeu, 2019).

De manera similar, el proyecto Rolé na Penha, en Río de Janeiro, demostró que los mapas afectivos son dispositivos para valorizar las identidades locales y enfrentar la exclusión histórica de las narrativas de las comunidades periféricas (Oliveira, 2020). A partir de las trayectorias individuales de los alumnos hasta la escuela, la práctica reveló ausencias, silencios y recuerdos enterrados que, una vez socializados, se convirtieron en materia para una pedagogía descolonial (Saba, 2022). Más que un recurso de localización espacial, los mapas funcionaron como mediadores de experiencias, fortaleciendo los lazos comunitarios y reconfigurando el papel de la escuela como espacio de afectos. Este enfoque converge con la defensa freireana de una educación emancipadora y dialógica, que reconoce a los sujetos como intérpretes de su patrimonio (Freire, 2007).

Al comparar estos ejemplos con la experiencia en Valladolid, se observa una convergencia en tres aspectos centrales: (1) la participación activa de los sujetos como condición para acciones de educación patrimonial; (2) la valorización de la vida cotidiana y de las referencias culturales locales como parte del patrimonio; (3) la dimensión afectiva

como eje estructurante de la educación patrimonial. Estas prácticas demuestran que, más que transmitir información consolidada, se trata de crear situaciones que permitan a los participantes elaborar sus propias narrativas, visibilizar recuerdos y reforzar identidades.

6. CONCLUSIONES

El vínculo afectivo que se genera en torno al patrimonio cultural constituye un elemento clave que refuerza la validez de la aplicación de los mapas afectivos en procesos de educación patrimonial. No se trata sólo de representar, sistematizar y presentar las referencias culturales locales sino, sobre todo, de recuperarlas en la memoria, relacionarlas con otras muchas y con la ciudad, espacializarlas, materializarlas y darlas a conocer. ¿Qué relaciones establecen los participantes con los elementos culturales y la ciudad en la que viven? ¿Qué dicen estos elementos sobre los sujetos? Estas preguntas aparecieron implícitas en los mapas, tanto en la elección de lo que se dibujó como en la forma en que se representó. El uso del dibujo permitió leer entre líneas, porque más que una herramienta de comunicación técnica es un instrumento para acceder al interior del sujeto y traducir sus sentimientos y percepciones.

A través de este acceso, se pudo observar la implicación de los sujetos desde la perspectiva de los vínculos afectivos, la identidad y la pertenencia. Al emplear la metodología de los mapas afectivos –basada en la vida cotidiana– fue posible acceder a la afectividad para comprender el patrimonio de los estudiantes. Y en este punto se establece la noción de educación patrimonial, cuya intención es involucrar la participación de individuos, grupos y comunidades en acciones que despierten el interés integrando las dimensiones de la vida y las prácticas rutinarias. Fontal-Merillas (2015) resume este particular afirmando que el objeto de estudio de la educación patrimonial no es el patrimonio en sí, sino las formas en que las personas se relacionan con él.

Hay de destacar la importancia de esta experiencia como un camino para identificar los lugares y elementos significativos para la población de Valladolid, lo que permitirá, posteriormente, fundamentar acciones concretas de salvaguarda del patrimonio, orientadas por los valores

atribuidos por la propia comunidad. Asimismo, es relevante subrayar el carácter emancipador y exploratorio de la actividad, que permitió a los alumnos mostrar libremente su experiencia y construir la ciudad desde su perspectiva, revelando su propia realidad.

Aunque la experiencia presentada ha evidenciado el potencial de los mapas afectivos como herramienta para la educación patrimonial, es necesario señalar algunos puntos. En primer lugar, el número reducido de participantes, limitado a estudiantes universitarios de un único curso y una única institución, compromete la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos educativos. En segundo lugar, el poco tiempo dedicado a la actividad dificultó una exploración más profunda de las narrativas individuales y de las conexiones con las dimensiones históricas y simbólicas del patrimonio local. A esto se suma que parte de los alumnos no eran naturales de la ciudad, lo que también constituye una limitación. En un escenario con mayor disponibilidad de tiempo, sería posible promover una recuperación más significativa para esta parte de la población que vive en la ciudad principalmente durante el período académico.

Y, por último, otro punto se refiere al recorte territorial y cultural: la propuesta se centró en una ciudad específica, Valladolid, cuyas características urbanas e históricas influyeron en las representaciones. En este sentido, las investigaciones futuras deben centrarse en otros contextos, incluyendo zonas rurales, regiones con mayor diversidad cultural o territorios marcados por disputas patrimoniales, con el fin de ampliar las posibilidades de uso de los mapas afectivos en acciones de carácter patrimonial.

En conclusión, acciones de esta naturaleza contribuyen a fortalecer el supuesto de que el camino a seguir para la educación patrimonial es aplicar actividades que sean liberadoras y horizontales, según el pensamiento freireano, porque es necesario entender que «[...] los sujetos de los diferentes contextos culturales tienen un papel no sólo como informantes sino también como intérpretes de su patrimonio cultural» (Fonseca, 2000, p. 114, traducción propia).

7. APOYO

Investigación financiada por CAPES (*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*), Programa CAPES - PrInt (*Programa Institucional de Internacionalização*), convocatoria no 41/2017, número del proceso 88887.936613/2024-00.

8. REFERENCIAS

- Amaral, L. (2015). Museu efêmero: o museu é o mundo. Narrativas artísticas contemporâneas e patrimônio. Mobilização de relações entre pessoas, cidade e bens culturais. En A. R. S. Pinheiro (Org.), *Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial* (pp. 73-84). Secultfor; Iphan.
- Fernández-Portillo, L. y Ballano-Sancho, R. (2023). Las emociones como eje: el programa “Vivir y sentir el patrimonio”. En O. Fontal-Merillas y J. A. Mira Rico (Coords.), *Patrimonio, participación ciudadana y educación* (pp. 133-144). Ediciones Trea.
- Figueiredo, J. P. (2015). *Do lugar vivido ao lugar imaginado: o desenho e a arquitetura* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa].
- Fonseca, M. C. L. (2000). Referências culturais: base para novas políticas de patrimônio. En Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), *Inventário Nacional de Referências Culturais: manual de aplicação* (pp. 11-21). Departamento de Identificação e Documentação/Iphan.
- Fonseca, M. C. L. (2012). O patrimônio cultural na formação das novas gerações: algumas considerações. En Á. B. Tolentino (Org.), *Educação patrimonial: reflexões e práticas* (pp. 14-21). Superintendência do Iphan na Paraíba.
- Fontal-Merillas, O. (2015). La educación patrimonial: de la rentabilidad social a la rentabilidad identitaria. En A. R. S. Pinheiro (Org.), *Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial* (pp. 33-46). Secultfor; Iphan.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (35ª ed.). Paz e Terra.
- Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. Revista dos Tribunais.
- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). (2016). *Educação patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação* (S. R. R. Florêncio et al., Textos). Iphan.
- Massironi, M. (1982). *Ver pelo desenho: aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos* (C. de Brito, Trad.). Edições 70.

- Menezes, U. T. B. (2009). O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. En W. Sutti (Coord.), *I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural: Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão* (pp. 25–39). Iphan.
- Oliveira, W. P. (2020). *Rolé na Penha: uma experiência de memória e história local no ensino de História em uma escola municipal na Vila Cruzeiro* [Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].
- Pinheiro, A. R. S. (2015). Introdução. En A. R. S. Pinheiro (Org.), *Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial* (pp. 13–18). Secultfor; Iphan.
- Pollak, M. (1992). Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, 5(10), 200–212.
- Romeu, G. (Org.) (2019). *Novas (velhas) batalhas: educação patrimonial no contexto das fortificações de Pernambuco*. Iphan.
- Saba, A. G. (2022). Mapas afetivos no caminho decolonial da educação patrimonial no Rolé na Penha. *Sillogés*, 5(1), jan./jul.
- Scifoni, S. (2017). Desafios para uma nova educação patrimonial. *Revista Teias*, 18(48), 5–16.
- Scifoni, S. (2022). Patrimônio e educação no Brasil: o que há de novo? *Educação e Sociedade*, 43, 1–13.
- Tolentino, Á. B. (2018). Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. *Sillogés*, 1(1), 41–60.

MUSEO PARTICULAR, ETNOLOGÍA DE ANDAR POR
CASA. DIDÁCTICA Y SOCIALIZACIÓN DEL
PATRIMONIO COTIDIANO A TRAVÉS
DE LAS REDES SOCIALES

ALEXANDRE REBOLLO-SÁNCHEZ

Universidad de Barcelona - Didpatri

MARIA FELIU-TORRUELLA

Universidad de Barcelona – Didpatri

RAFAEL SOSPEDRA-ROCA

Universidad de Barcelona - Didpatri

1. INTRODUCCIÓN

Ni en Cataluña ni en España nunca antes se había podido ver un museo exponiendo una única pieza; y menos aún, que ésta fuera un objeto cotidiano proveniente del domicilio particular del comisario de dicha institución. Un museo exponiendo una pieza de carácter utilitario, impersonal o incluso desechable que, por unos días, se convierte en un elemento patrimonial presentado, tras el cristal de una vitrina, con el objetivo de participar en un ejercicio de socialización del patrimonio; con la intención de poner en jaque los límites mismos del museo, su significado y el de los objetos que atesoran. Este es el caso del *Museu particular*, una instalación irreverente y singular; híbrida para un mundo híbrido, que tiene en las redes sociales su principal sede.

Resulta inimaginable concebir el mundo actual sin un mundo digital asociado. Prácticamente todos los sectores de la sociedad tienen uno u otro vínculo en el entorno digital; también el patrimonio cultural y los museos. La digitalización en los museos se inició a mediados de los 90 del siglo pasado. Sin embargo, a partir de 2020, este proceso se vio

rápido acelerado durante la pandemia provocada por el COVID-19 (Granero, 2021). Este proceso obligó a los museos de todo el mundo a activar el entorno digital como mecanismo para poder mantener su labor de comunicación y de acercamiento del patrimonio en la ciudadanía (Kidd et al., 2021).

La estrategia de digitalización de los museos confirma la capacidad de la virtualidad de ofrecer un espacio con entidad propia, donde no solo se puede informar, sino también compartir y, especialmente, crear (Raciotte, 2019). Deviniendo un escenario curatorial de pleno reconocimiento para la comunicación (Fernández-Fernández et al., 2021), pero también para la creación y la socialización del patrimonio (Notario, 2021, O'Hagan, 2021), y reivindicándose como agente social (Braña, 2023). También mejorando la accesibilidad y la equidad con herramientas como las redes o el metaverso que redefinen la participación para con el patrimonio cultural (Mestiri et al., 2025, Giannini y Bowen, 2023). Avanzando en lo que algunos han llamado «museo democrático», gracias a la bidireccionalidad de la comunicación que permite la digitalización; donde el visitante, y su participación, pasan a ser el centro de los discursos (Bosello y van den Haak, 2022).

Asimismo, las circunstancias del año 2021 incidieron plenamente en el ámbito personal, obligando a la población a permanecer en sus hogares durante periodos sin precedentes y propiciando la reflexión en el entorno inmediato. El ser humano vive rodeado de objetos, artefactos cuya relevancia ha pasado desapercibida, pero que esconden décadas y siglos de historia y funcionalidad mejorada y constituyen parte ineludible de la civilización humana, aunque no estén en el foco de los discursos de los grandes centros museísticos del planeta. Según lo expresado por el pensador alemán Boris Groys (Groys, 2020), estos objetos solo suscitan interés por parte de los museos cuando se convierten en «desperdicios históricos», es decir, cuando se despojan de su función original. En este sentido, se evidencia una necesidad de exploración, investigación y divulgación por parte de las instituciones museísticas, con el propósito de enriquecer el patrimonio cultural y contribuir al desarrollo de una sociedad más informada y comprometida con la preservación de su legado cultural. No obstante, dada su cercanía al día a día de la

población, puede erigirse como un factor sumamente provechoso en el ámbito de la educación patrimonial y la socialización del patrimonio cultural, así como en la función de los museos.

En el presente estudio se aborda el surgimiento del proyecto denominado *Museu particular* etnología d'andar per casa* a principios de 2021, el cual emerge de la convergencia de las dos situaciones descritas, inherentes a una misma realidad. Erigiéndose como una estrategia de socialización patrimonial de los objetos cotidianos que nos rodean. En el presente estudio se aborda la transformación del concepto tradicional de museo como espacio sacro y de las piezas como objetos sagrados del pasado, hacia una representación más directa y personal. Como señala Granero (2021), se trata de un caso excepcional en el contexto territorial tanto de Cataluña como de España. Se ha convertido en un referente de gran relevancia para una significativa parte del sector profesional de la museología a nivel nacional, lo que ha sido reconocido con el galardón otorgado en la *IX edición de los Premios AMC de Museología*, donde se le ha distinguido como la mejor experiencia y actividad de los museos catalanes en el año 2021. No obstante, debido a la transversalidad de sus contenidos y a su formato híbrido, puede constituirse como un ejemplo paradigmático para otros contextos territoriales.

1.1. CASO DE ESTUDIO: EL MUSEU PARTICULAR, SOCIALIZAR EL PATRIMONIO COTIDIANO

Los primeros días de febrero de 2021 se presentaba el proyecto *Museu particular* etnología d'andar per casa* (Museo particular, etnología de andar por casa), ideado por el historiador y museólogo Àlex Rebollo. A partir de entonces, un objeto cotidiano se convertiría mensualmente en pieza de museo.

FIGURA 1. El Museu de la Vida Rural con la sede física del Museu particular en su fachada



Fuente: Àlex Rebollo

La estructura de funcionamiento del *Museu particular* parte de la existencia de dos sedes, una física y otra digital, y de dos procedimientos diferenciados. La sede física no es la parte esencial y no se analiza en el presente estudio. No obstante, resulta imprescindible su mención para la comprensión global del proyecto. Esta se ubicó en el Museu de la Vida Rural (actualmente Museu Terra) de la Fundació Carulla (Figura 1). Este centro está situado en la localidad de l'Espluga de Francolí, en Tarragona (Cataluña) un municipio con poco más de 3.600 habitantes. De iniciativa y propiedad privadas, aunque reconocido dentro del sistema oficial de Museus de Catalunya, se ha convertido desde su fundación, en 1988, en un referente del panorama museístico catalán como museo etnológico, principalmente. Aunque también por su visión transversal y nada ortodoxa de la memoria del mundo rural catalán de los siglos XIX y XX. (Museu de la Vida Rural, 2010). Destaca, igualmente, su apuesta por el arte contemporáneo, las nuevas narrativas de su colección y la educación cultural en la sostenibilidad (Loran y Carbó, 2021). En la fachada de la sede del MVR –una construcción de 2009– se habilitó una pequeña vitrina, abierta directamente a la calle. Este

recurso museográfico acogió mes a mes los distintos objetos cotidianos del *Museu particular*, acompañados de una cartela. Concretamente, en 2021 se expusieron once objetos. Un tenedor, utensilio creado para las élites, pero que ha acabado democratizándose en una parte del mundo. Un tampón higiénico, que nos remite a la intimidad femenina, el feminismo, la pobreza menstrual o los tabús en torno a la menstruación. Unas pinzas de tender ropa, versátiles, sencillas y en jaque por el auge de las secadoras automáticas. Unas latas de conserva, surgidas de un concurso de ideas y que supusieron una auténtica revolución en la conservación de alimentos o en la lactancia infantil. Un bote de champú, creado hace menos de un siglo y estrechamente ligado a la presión estética de la sociedad contemporánea. Unos *carquinyolis* (dulce típico catalán), para hablar de la antigua excepcionalidad de manjares como los dulces y la actual omnipresencia y pérdida de singularidad. Unas postales, souvenir por excelencia y cara idílica de la industria turística y sus recuerdos. Un bolígrafo de la marca BIC, como forma de reivindicar la escritura manual y sus beneficios. Los lazos como símbolos, y forma de expresar ideas y sentimientos, desde la lucha contra el cáncer hasta el luto. Una bolsa de plástico, creada con buena intención, pero de desastroso desarrollo, el icono de la plastificación del mundo post II Guerra Mundial. Y un osito de peluche, afable y tierno, pero con una turbia historia con Theodore Roosevelt de por medio.

FIGURA 2. Algunas de la piezas expuestas: la bolsa de plástico, el osito de peluche, los carquinyolis, el tenedor, las pinzas de tender y la lata de conserva

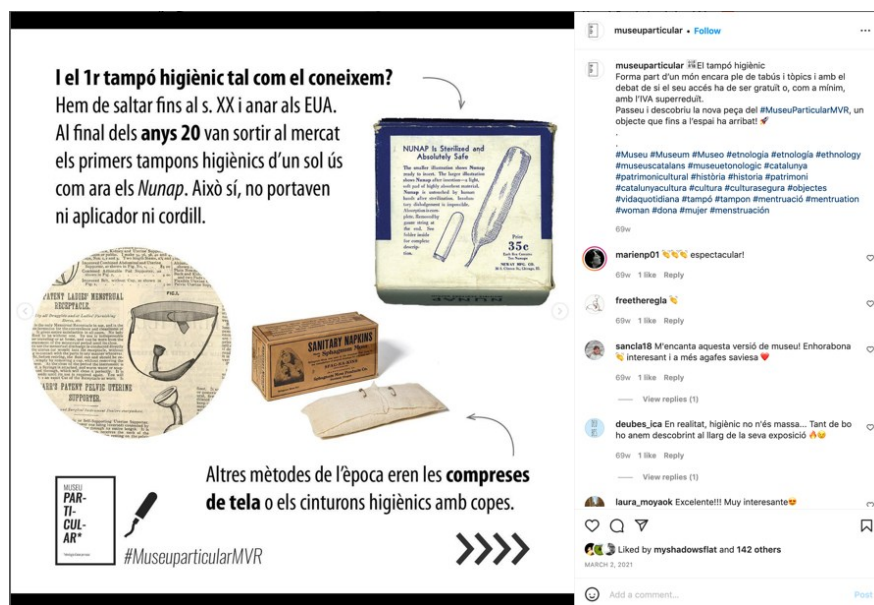


Fuente: Àlex Rebollo

Por otro lado, y atendiendo el contexto de restricción de la movilidad derivada de la pandemia, la sede digital del *Museu particular* concentró una mayor actividad. Concretamente, por las características del proyecto y de las propias plataformas se optó por la creación de un perfil en Twitter (actualmente X) y otro en Instagram. También se diseñó una web con el objetivo de dar información básica del proyecto y como blog donde publicar artículos más extensos firmados por la historiadora del arte Anna M. Andevert, enlazando la pieza del mes con la cultura y el arte contemporáneo. Finalmente, se habilitó el blog del MVR, llamado *E-Museu*, para lanzar artículos que unieran la pieza del *Museu particular* con la colección etnológica del Museu de la Vida Rural. Por lo que respecta a las redes sociales, la estrategia se basó en la creación de contenido empleando la técnica del *storytelling* (prácticamente idéntico respecto al fondo en las dos plataformas, pero que en la forma se adaptaba a las particularidades de cada una de ellas). La estrategia en Twitter se realizó a partir de hilos, incorporando materiales audiovisuales de soporte como imágenes, vídeos o GIFs animados. En Instagram (Figura 3) se usó la función de carrusel, que permite publicar hasta diez fotos seguidas que se visualizan desplazándose de derecha a izquierda. Estas

fotos eran creadas a modo de diapositivas siguiendo un diseño común, combinando imágenes, texto y, esporádicamente, vídeo. Igualmente, se seguía un esquema similar cada mes, empezando por la presentación de la pieza, su historia, y siguiendo con la focalización de cuestiones más concretas y la creación de pequeños debates a su alrededor (Rebollo et al., 2022).

FIGURA 3. Publicación en Instagram sobre el tampón higiénico



Fuente: Museu particular

2. OBJETIVOS

En el presente capítulo, se aborda la exposición, el análisis y el estudio del proyecto *Museu Particular* desde la perspectiva de su estrategia en redes sociales, específicamente en Twitter (actualmente, X) e Instagram. Por su singularidad e impacto en el sector museístico catalán y español, así como por la posibilidad de extrapolación y adaptación a cualquier otro entorno museístico.

En primer lugar, analizaremos la configuración de una comunidad digital y como esta interactúa con el proyecto en términos de alcance de

sus publicaciones, interacciones y la tasa de *engagement*. Más allá de *likes*, *retweets* y aspectos cuantitativos, también pretendemos indagar en la percepción final de los usuarios respecto a la interpelación o representación que hayan podido sentir al entrar en contacto con el *Museu particular*, así como la opinión generada respecto a los contenidos, al formato o al diseño del proyecto y a las posibles mejoras que podrían implementarse.

Con todo, constatar, en un nuevo ejemplo para el sector y sus profesionales, las posibilidades que ofrecen Twitter e Instagram como espacios de exposición y creación de dinámicas para la socialización, la didáctica, el aprendizaje y la promoción del patrimonio cultural y los museos.

3. METODOLOGÍA

3.1. MÉTODO Y TÉCNICA DE OBTENCIÓN

En el presente estudio se aborda la investigación de la configuración de la comunidad virtual y su interacción, así como la indagación en la percepción y opinión suscitada. Se ha optado por la implementación de una metodología mixta, con el propósito de evaluar el proyecto en cuestión. Esta metodología se ha adaptado al caso de estudio y permite la evaluación tanto en términos cuantitativos como cualitativos. De este modo, se pretende alcanzar los objetivos establecidos y adaptar el enfoque al contexto específico. En este sentido, y de acuerdo con el modelo metodológico de evaluación con estrategias participativas, se busca el cumplimiento de la lógica del proyecto desde la implicación de los participantes (Escudero, 2016).

En lo que respecta al análisis cuantitativo del proyecto y sus canales en las plataformas de redes sociales Twitter e Instagram, se llevó a cabo un estudio y análisis de las métricas de dichas plataformas utilizando las herramientas estadísticas proporcionadas por ellas mismas. El período de estudio se delimita entre el 1 de febrero de 2021 y el 1 de febrero de 2022. En primer lugar, se procedió a la recopilación de datos relativos al número de seguidores, el número de publicaciones, el alcance total de estas y el número de interacciones que suscitaron.

En lo que respecta a la valoración en términos cualitativos, esta se llevó a cabo mediante la recopilación de las opiniones, sensaciones y percepciones con respecto al caso de estudio, utilizando un cuestionario en línea anónimo dirigido a la comunidad del *Museo Particular*. Dicho cuestionario se describe con mayor precisión a continuación.

Es pertinente señalar que el diseño metodológico, así como los instrumentos y técnicas destinados a su implementación, obtuvieron la aprobación de la Comisión de Bioética de la Universidad de Barcelona.

Igualmente, debemos reconocer las limitaciones metodológicas que atañen a la composición de la muestra, la ausencia de validación formal de los instrumentos y la falta de puntos de referencia externos con fines comparativos. Sin duda, la mejora de estos aspectos sería la vía óptima para continuar con la investigación en el futuro.

3.2. INSTRUMENTO

Como se apuntaba, para la captación de las opiniones, sugerencias y percepciones sobre el *Museu particular* y, en consecuencia, su evaluación en términos cualitativos, se optó por el cuestionario online anónimo como instrumento. Este, alternaba preguntas abiertas y cerradas y fue creado, siguiendo el procedimiento habitual para este tipo de ejercicios (Fernández, 2006), mediante la plataforma Microsoft Forms. Posteriormente, y puesto que se dirigía a la comunidad del *Museu particular*, fue difundido, principalmente, a través de los mismos perfiles de Twitter e Instagram del referido *Museu particular*.

El instrumento estuvo disponible en formato online y en idioma catalán y español desde el 13 de enero de 2022 hasta el 28 de febrero del mismo año.

3.3. PARTICIPANTES

Una vez concluido el proceso de cumplimentación del cuestionario en línea, administrado a través de la plataforma tecnológica *Microsoft Forms*, se alcanzó un total de 185 respuestas. Este dato constituye la muestra de la población objeto de estudio, y define el perfil de los participantes en el proceso de obtención de resultados de naturaleza

cualitativa. La totalidad de los sujetos de estudio respondió afirmativamente a la pregunta sobre el contacto con el proyecto, lo que evidencia que los mismos provienen de la comunidad del museo particular. Por lo tanto, se consideraron válidas.

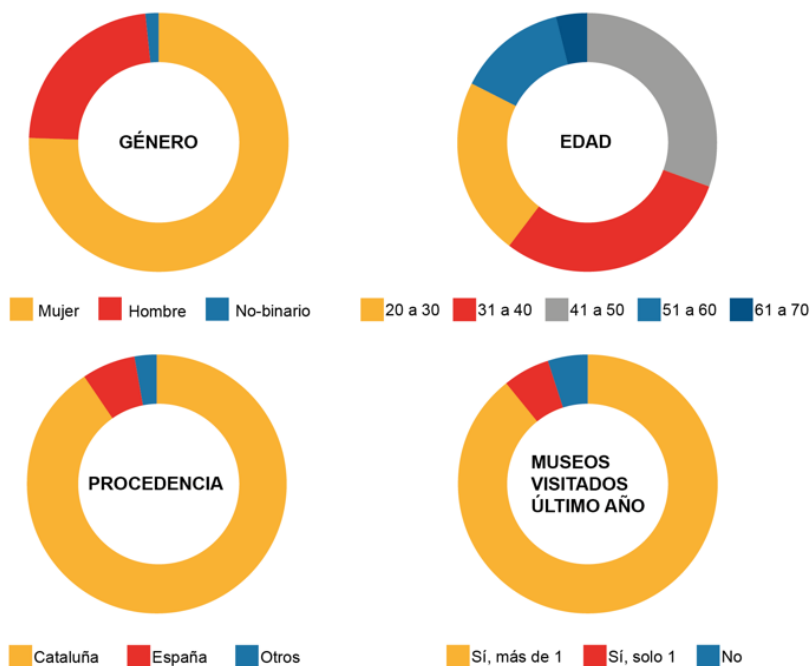
De las respuestas obtenidas, el 76% (140 respuestas) fueron proporcionadas por individuos que se identificaron como mujeres, el 23% (42 respuestas) como hombres, y el 2% restante (3 respuestas) como género no binario. En lo que respecta a la edad de los participantes, el 31% (57 respuestas) se ubicaba en la franja entre los 41 y los 50 años, seguida por la franja entre los 31 y los 40 años, que sumaba el 30% (55 respuestas). El segmento demográfico de 20 a 30 años constituyó el 22% de la muestra, con 41 respuestas. La franja de 51 a 60 años representó el 13%, con 25 respuestas, mientras que el grupo de 61 a 70 años representó el 4% de la muestra. Se observó que las franjas de menos de 20 años y de más de 70 años no generaron respuestas significativas.

Si bien la encuesta fue promocionada a través de medios digitales y, por lo tanto, accesible desde cualquier punto del planeta, y disponible en catalán y castellano, el 91% de las respuestas fueron proporcionadas por individuos ubicados en Cataluña, con un fuerte predominio de las que se originaban desde la ciudad de Barcelona y su entorno más inmediato (26% sobre el total). El presente estudio aborda la problemática concerniente a la distribución de las respuestas en la Conca de Barberà, una comarca que, como se ha mencionado, originó un 19% del total de las respuestas. El resto de los participantes en el estudio procedían de otras regiones, incluyendo el resto de España, Alemania y Japón.

En lo que respecta al perfil de los participantes en la muestra, se les solicitó información acerca de su frecuencia de visita a museos durante el año anterior. El análisis de los datos obtenidos revela que el 89% de las respuestas (165) indican haber visitado más de un museo en el último año. Por otro lado, el 6% (11 respuestas) declaran haber visitado solo un museo, mientras que el 5% (9 respuestas) afirma no haber visitado ningún museo en los doce meses precedentes.

Tomando en cuenta lo anteriormente mencionado, el perfil de la muestra se determinó como: mujeres catalanas de 31 a 50 años que visitan museos frecuentemente (Figura 4).

FIGURA 4. Perfil de las personas participantes en el cuestionario online anónimo



Fuente: Elaboración propia

3.4. TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

En el ámbito de la evaluación cuantitativa, tras la obtención de las métricas de las plataformas de redes sociales del *Museo Particular*, se procedió a la utilización de dichas métricas para la determinación de la tasa de compromiso, conforme a la fórmula del análisis de redes y estrategias digitales (Sehl, 2021).

En lo que respecta a la valoración cualitativa, los resultados del cuestionario en línea anónimo fueron recopilados y tratados por la plataforma *Microsoft Forms*. En particular, los datos derivados de las

preguntas cerradas fueron tratados de manera específica por dicha plataforma. En lo que respecta a las preguntas abiertas de respuesta libre, la metodología empleada para el procesamiento de la información recabada consistió en la transferencia de las respuestas al software de análisis cualitativo de datos *Atlas.ti*. En este software se implementaron diversos marcadores y códigos descriptivos e interpretativos, los cuales fueron establecidos en función de la pregunta formulada. En el proceso de análisis, se logró identificar discrepancias entre aciertos y errores del proyecto, así como propuestas de mejora y reflexiones en torno al patrimonio cultural. Estos elementos, entre otros, contribuyeron a una comprensión más profunda y precisa de los resultados obtenidos. En el presente estudio, se implementó un enfoque metodológico que involucró la realización independiente de las operaciones por parte de los tres autores. Este procedimiento se llevó a cabo con el propósito de garantizar la confiabilidad de las respuestas y su procesamiento. En la fase posterior del proceso, se llevó a cabo la puesta en común y la triangulación del trabajo de los autores, lo que resultó en la obtención de los resultados que se presentan a continuación.

4. RESULTADOS

Recogidos los datos y analizados según las directrices metodológicas ya expuestas, podemos desglosar los resultados obtenidos. En primer lugar, nos fijaremos en los datos cuantitativos derivados del estudio y análisis de las métricas de los perfiles del *Museu particular* en Twitter e Instagram. Uno de los principales resultados que se pueden desprender es la creación de una comunidad digital estable y nutrida alrededor del proyecto; una comunidad creada entre el inicio y el final del proyecto que agrupó –tal y como se refleja en la Figura 5– más de 2.000 seguidores entre las cuentas de Twitter y de Instagram. Las publicaciones en ambas redes sociales generaron cuantiosas interacciones. Pueden considerarse buenos resultados, puesto que, sin la utilización de ninguno de los medios económicos de promoción que las mismas plataformas ofrecen, se consiguieron buenas cifras de *engagement*. En Instagram, las 73 publicaciones obtuvieron un alcance total de 57.748 personas y 7.912 impresiones en total, lo que supone una media de 274

impresiones y 37 interacciones por publicación, derivando en un 13,7% de tasa de *engagement*, varios puntos por encima de la media (cerca de 3%) que se considera de éxito desde el punto de vista del márketing digital. Pasó algo similar en el caso en Twitter, donde los 171 tuits realizados en el período analizado sumaron 388.532 personas de alcance y 15.767 interacciones totales, generado una media de 1.620 impresiones y 42 interacciones por tuit, de lo que se deduce una tasa de *engagement* del 4,1%. Dato este último más que positivo, ya que se estima que un buen *engagement* en Twitter oscila entre el 0,5% y el 1% (Sehl, 2021).

FIGURA 5. Resumen de las métricas en Twitter e Instagram

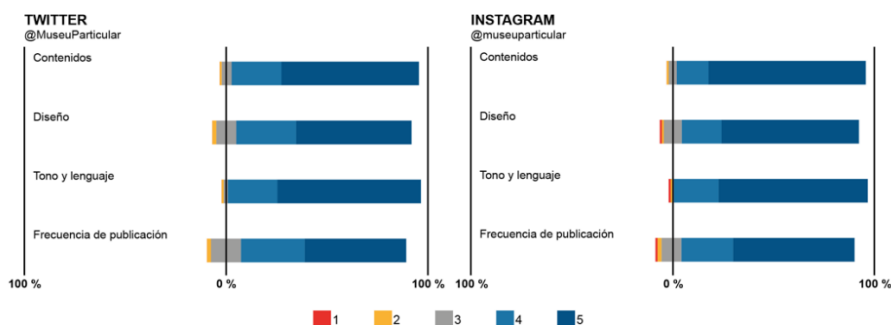
	TWITTER @MuseuParticular	INSTAGRAM @museuparticular
Seguidores totales	1.143	1.033
Tweets/posts	171	73
Alcance total	388.532	57.748
Interacciones totales	15.767	7.912
Tasa engagement	4,1%	13,7%

Fuente: Elaboración propia

Concerniente a la relación de los encuestados con los perfiles en redes sociales del *Museu particular*, un 68% (126 personas) respondió haber consultado el perfil de Twitter y un 62% (114 personas) el de Instagram. En esta misma dirección se les preguntó específicamente sobre aspectos particulares de cada uno de los perfiles, como los contenidos, el diseño, el tono y el lenguaje y la frecuencia de publicación. Debiendo puntuar

cada uno de los aspectos entre el 1 (no me ha gustado nada) y el 5 (me ha gustado mucho). Como refleja la Figura 6, respecto a Twitter, las mejores puntuaciones las obtiene el tono y el lenguaje, que acumula un 49% de las respuestas con un 5 de puntuación, seguido de la valoración de los contenidos, en la que un 47% de las respuestas afirman haberle gustado mucho. Por el contrario, las que acumulan más desagrado, aunque sin ser alarmante, son las categorías de frecuencia de publicación en la que un 2% ha valorado con un 2 (no me ha gustado) y un 10% con un 3. Caso parecido a la categoría de diseño en la que el 2% la valora con un 2 y un 6% con un 3. Para Instagram, los valores coinciden en la mayoría de aspectos, la máxima valoración se la llevan los contenidos a los que el 49% de las respuestas le dan un 5 (me ha gustado mucho), seguido del tono y el lenguaje que acumulan el 46% de las respuestas con la máxima puntuación. A la contra, estaría la frecuencia de publicación, que suma cerca de un 2% de respuestas con un 1 o un 2 como puntuación.

FIGURA 6. Valoración de los aspectos de Twitter e Instagram



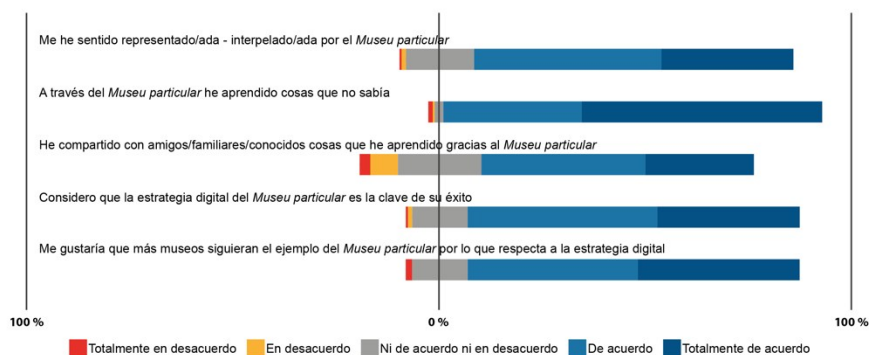
Fuente: Elaboración propia

A continuación –como puede verse en la Figura 7– se les preguntó a los participantes su opinión sobre una serie de afirmaciones a las que debían responder en cinco estadios distintos que iban del “Totalmente en desacuerdo” al “Totalmente de acuerdo”. A la pregunta de si la estrategia digital del *Museu particular* era la clave de su éxito, el 84% declaró

estar de acuerdo o totalmente de acuerdo frente a un tímido 2% de personas en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Igualmente, a la afirmación respecto la voluntad que más museos tomaran como ejemplo la estrategia digital del *Museu particular*, el 84% volvió a mostrarse en acuerdo o totalmente de acuerdo, en contraposición al también 2% que mostró su total desacuerdo.

Seguidamente, en un bloque de afirmaciones mucho más personales, se preguntaba sobre si se habían sentido interpelados por el *Museu particular*, a lo que la inmensa mayoría, el 81% (150 respuestas) dijo estar de acuerdo o totalmente de acuerdo y solo un 2% se inclinó por la opción del desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Por su parte, a la pregunta de si a través del *Museu particular* habían aprendido cosas que no sabían, la mayoría es notable a favor de las opciones de acuerdo y totalmente de acuerdo que acumulan el 96% de las respuestas, validando el valor didáctico y educativo del proyecto. En este mismo sentido, apuntaba la afirmación sobre si habían compartido lo aprendido con familiares o amigos, a lo que el 69% (128 respuestas) estaban de acuerdo o totalmente de acuerdo, en contraposición al 10% (18 respuestas) que se mostró en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

FIGURA 7. Opinión sobre algunas afirmaciones relativas al *Museu particular*



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se les preguntó también en formato de pregunta abierta con respuesta libre si mejorarían alguna cosa del *Museu particular*, así

como que la explicitaran en caso afirmativo. De las 183 respuestas recibidas, el 50% (92 respuestas) expresaron la necesidad de mejorar algún aspecto y la propuesta de mejora. Mientras que la otra mitad expresó que estaba bien o que no sabrían decir nada para mejorarlo. Si observamos con mayor detenimiento las 92 propuestas de mejora, buena parte de ellas, el 23%, hacían referencia a la necesidad de expansión del proyecto y a su réplica en otros museos del ámbito catalán, como apuntaba uno de los participantes: *“Propiciar un trabajo en red con la participación de más museos de la misma idea”*. O en la implicación de otras instituciones como los centros educativos: *“Hacer un dossier didáctico para poder hacerlo llegar a las escuelas, para conocer la historia de los objetos. O para animar a realizar una exposición en la escuela a partir de objetos del alumnado”*.

Otro tanto, el 18%, expresaban su deseo que el proyecto diera más voz a los usuarios: *“Sería interesante que se incluyera alguna forma de bidireccionalidad entre el museo y sus públicos”* a la vez que permitiera la participación más directa en aspectos como la selección de los objetos a exponer o la creación compartida de los contenidos. Como destaca uno de los participantes: *“Quizás por el hecho de que hablamos de objetos cotidianos, daría voz a la gente y durante un tiempo las piezas cotidianas fueran escogidas por la gente corriente, ejerciendo de comisarios colectivos”*.

En porcentajes inferiores, destacan también aspectos relacionados con los contenidos, ya sea reclamando que sean más científicos o críticos: *“Creo que en ocasiones los textos podrían ser más cuidadosos académicamente”* o que se diversifiquen en función del público: *“Un ámbito de contenido adaptado a la infancia/escuelas”*; O que incluyan nuevos formatos no contemplados en el proyecto, como el vídeo: *“Me gustaría encontrar pódcast o vídeos cortos”* o entrevistas a usuarios y/o expertos conjuntamente con formatos más extensos fuera de la inmediatez de las redes: *“La inmediatez de las redes sociales hace que no tengas tiempo para leer ese artículo que te interesa con tiempo. Quizás añadiría la opción de newsletter para recibirlo en el correo y poder leerlo desde el ordenador”*. Finalmente, cabe mencionar las opiniones de mejora respecto a la frecuencia de publicación en las que se aduce la

necesidad de que esta sea mayor con publicaciones más frecuentes: *“Más regularidad/frecuencia en la publicación de tweets. Ni que sea repitiéndolos para no perderse nada”*. Igualmente, 10 comentarios (que representan el 11% de las propuestas) aducen al diseño como vía para la mejoría, ya sea proponiendo el uso de imágenes más atractivas en los posts o mejorando el aspecto de la web del proyecto, por ejemplo. Pero también resolviendo cuestiones relativas a la accesibilidad, como el aumento del cuerpo de letra que se usa en los posts de Instagram: *“(…) Solo añadiría medidas de accesibilidad (…) En redes sociales: Instagram, por ejemplo, el texto en las imágenes no se podría leer en lector de pantallas, pero sí si estuviese en el campo de texto. Aunque se puede indicar a las personas con diversidad visual que lo lean desde Twitter”*. Una reclamación, la de la accesibilidad que también se recoge en otro comentario donde se sugiere aumentar la presencialidad del proyecto para salvar la brecha digital concerniente a la tercera edad y su empleo (a veces limitado) de las nuevas tecnologías: *“Quizás intentaría que los artículos o los hilos tuvieran alguna materialización en físico para llegar a generaciones que no utilizan canales digitales”*.

5. DISCUSIÓN

En 1947, el ministro de cultura francés y escritor André Malraux publicaba *Le Musée Imaginaire* donde daba forma a su idea de un museo desprovisto de paredes para que –ente otras propuestas– las piezas, fuera de la consagración del museo, pudieran popularizarse y hacerse más accesibles (Malraux, 2017). Con la invención y progresiva imposición del entorno digital, muchos han pensado que estas nuevas tecnologías venían a cumplir los deseos de Malraux (Battro, 2010). Y más de medio siglo después, ciertamente la utopía parece más real que nunca y el entorno digital se ha convertido, sin lugar a dudas, en un espacio imprescindible, también para la cultura.

A través del ejemplo, estudio y análisis del proyecto *Museu particular* podemos constatar, en primer lugar, la importancia de las redes sociales, para la comunicación e interacción humana, en lo que se incluye la socialización, divulgación y didáctica del patrimonio cultural y, en

consecuencia, la educación patrimonial. Más aún en contextos de limitaciones a la movilidad como las viviendas hace un tiempo. Este espacio incorpóreo puede convertirse en un auténtico museo, desprovisto de paredes y en un ágora moderna para la reflexión en torno al patrimonio cultural y su sentido.

Transcurrido un año de funcionamiento, en el que se ha procedido a la conversión de objetos cotidianos en piezas de museo, y con las plataformas Twitter (actualmente, X) e Instagram como principal vía para la divulgación, el *Museu Particular* ha conseguido suscitar interés en la didáctica del objeto y el patrimonio cultural, mediante la creación de una comunidad digital de considerable magnitud en ambas plataformas. Con interacciones notables y un alto poder de *engagement* que denotan la originalidad de la propuesta, pero sobre todo la adecuación de la misma, tanto al formato, como al medio, como a la audiencia. Un potencial que, según los resultados del cuestionario realizado a parte de la comunidad del *Museu particular*, se debe principalmente al tono y el lenguaje con los que se han realizado todas las acciones comunicativas. Comunicar hablando de tú a tú, sin artificios y buscando el vínculo directo con el lector, son siempre sinónimo de éxito, también para las instituciones culturales y los museos; más aún en un entorno como las redes sociales, donde la gente mayoritariamente se conecta para entretenerse, informarse o –pese a la incongruencia– desconectar (del mundo tangible). A tal efecto, es igualmente importante que, no solo sea el tono y el lenguaje, sino también la forma la que se adapte a las características de cada plataforma. En este sentido, resulta imperativo que el tono y el lenguaje utilizados se ajusten a las características específicas de cada plataforma, garantizando así una comunicación efectiva y adecuada. En este sentido, se evidencia la necesidad de aproximarnos al cumplimiento de la teoría del *storytelling* y la narrativa transmedia, definida por expertos en comunicación como Carlos A. Scolari (2013). Estos principios se aplican en el *Museo Particular* y cuentan con el respaldo de la crítica especializada.

La hipótesis planteada previamente carecería de validez si los contenidos no respondieran a la misma estrategia de representación e interpe-lación personal de los usuarios a través del uso de objetos cotidianos

como patrimonio cultural más cercano. Es por eso que los contenidos son otro de los aspectos destacables del proyecto. Estos han generado –en boca de la mayoría de los encuestados– la interpelación directa del *Museu particular* y la representación personal, por parte de un museo; y no solo eso, sino que también han permitido el aprendizaje, así como la reflexión sobre aspectos tan variopintos como la cotidianidad, la sostenibilidad o el feminismo. Y en el campo más estrictamente cultural, ha cuestionado los conceptos de pieza de museo, del propio museo y de patrimonio cultural. Confirmando la necesidad de establecer nuevos relatos en los museos que se adapten a las realidades de su presente y su entorno, así como que interpielen directamente a los usuarios. Hablándoles de ellos mismos, de su día a día, en un mismo código de lenguaje y con las mismas herramientas con las que se entretienen, informan o aprenden. De este modo, a través de la representación, la interpelación y, dando espacio para la participación, los usuarios de los museos pueden pasar de ser observadores pasivos a participantes activos, y a su vez, convertirse en auténticos prescriptores (Rhee et.al., 2021). La prescripción, en *Museu particular*, ha podido observarse en el hecho que buena parte de sus usuarios han compartido con sus círculos de contactos (digitales o presenciales) los contenidos o aprendizajes generados, dando sentido a la socialización y la educación patrimonial.

A pesar de lo anterior, existe margen para la mejora. Ya sea en el diseño, incorporando nuevos formatos más atractivos como por ejemplo el vídeo, o la presencia en determinadas redes asociadas a un perfil de público adolescente y joven que no se ha visto suficientemente representado en el *Museu particular*. La incursión en plataformas como TikTok (Robles, 2021) podría ser una buena vía para el crecimiento del proyecto. La mejora también podría definirse por una mayor participación de los usuarios en la selección de piezas o en la creación de los discursos. Igualmente, podría proponerse la estrategia digital del *Museu particular* en otras instituciones museales.

La estrategia del *Museu particular* resulta, pues, idónea, gracias a la aceptación y a la buena valoración de los usuarios que han interactuado con ella. Su mayor contribución para el sector y comunidad museística es el devenir un buen ejemplo replicable y adaptable al contexto

particular de cada institución. El uso de las plataformas Instagram y Twitter como espacios de exposición es ya irreversible, en contraposición al mantenimiento de una visión anquilosada de la institución museística como un espacio físico repleto de piezas, donde las informaciones, reflexiones e impresiones solo provienen de los comisarios o del personal de museo y se materializa únicamente en cartelas, audiovisuales o textos de sala. Con todo, el entorno digital no es infalible, precisa de recursos (materiales y económicos) de los que no siempre el infra-dotado sector cultural dispone, dejando en manos de la buena voluntad y disposición de los empleados de estos la fructificación de iniciativas como la expuesta (Larkin et al, 2023).

A pesar de las dificultades, pero, la apuesta por proyectos de hibridación que incluyan espacios presenciales y digitales es clave, no ya para los museos del futuro, sino para los del presente. La propia audiencia del *Museu particular* ha destacado la posibilidad de poder intervenir en los discursos generados, pero a la vez ha lamentado no poderlo hacer en mayor medida, reclamando más poder de decisión en la selección de los objetos o en los discursos creados a su alrededor; muestra de la necesidad de las personas de hablar en primera persona, de la herencia de sus antepasados y de su legado, ya sea una catedral o un tenedor.

En consecuencia, la principal contribución del *Museu particular* al plano museístico es la de erigirse como una novedad y ejemplo replicable para el sector de los museos catalán y español por su singularidad inédita hasta el momento, pero también sobrepasando fronteras y aplicable a otros contextos geográficos dada su naturaleza híbrida, presencial-digital. Un ejemplo de socialización del patrimonio, de nuevas narrativas en los museos, implicación de la comunidad y adaptación a la realidad digital del mundo actual. Capaz de subvertir la percepción de la gente sobre los museos y sus piezas, propiciar la participación y, a su vez, alcanzando el aprendizaje y la didáctica del patrimonio cultural. Demostración de la capacidad de conversión de las redes sociales como sede de museo. Y un paso más en la consecución del museo democrático. Es en este aspecto que subyace uno de los principales impactos sociales de dicho proyecto: la capacidad de trasladar la voz al usuario que ve como la cotidianidad es convertida en elemento museográfico y

se rompen los límites establecidos. En el momento en que se da este juego, estamos trasladando un debate a la ciudadanía que se ve responsabilizada en la construcción del concepto de patrimonio y del rol de los museos en la configuración de nuestra identidad.

6. CONCLUSIONES

En el contexto actual, la digitalización del mundo se erige como un tema de relevancia, generando a menudo debates y cuestionamientos. Sin embargo, es imperativo reconocer los beneficios y oportunidades inherentes a este proceso, los cuales no pueden ser ignorados o eludidos. Se presentan ventanas virtuales que se abren a una variedad de paisajes, incluyendo, entre otros, entornos innovadores y ambientes de aprendizaje. En el ámbito de los museos y la educación patrimonial, el entorno digital, y en particular las plataformas de redes sociales, se ha erigido como un medio de suma relevancia. El objeto de estudio resulta de interés por dos motivos: en primer lugar, por su capacidad de establecer contacto con la comunidad; en segundo lugar, por su potencial como escenario para la creación. En este sentido, y considerando los puntos anteriormente mencionados, el denominado «museo particular» se fundamenta en dos conceptos principales: la innovación, entendida como una característica distintiva dentro del contexto español y catalán, y el aprendizaje, que se manifiesta como la integración del entorno físico con el entorno digital como espacio para la creación, facilitando la universalización de la iniciativa y demostrando el potencial de las redes sociales como sede virtual y canal para sus funciones. La iniciativa en cuestión ha sido objeto de elogios y ha recibido el respaldo de una significativa proporción de la comunidad, lo que la convierte en un modelo a seguir.

En este sentido, iniciativas como el proyecto del *Museu particular* pueden desempeñar un papel crucial al actuar como modelos a seguir. Se evidencia una diversidad de estrategias para la socialización del patrimonio, incluyendo aquellas manifestaciones que, por su carácter cotidiano, podrían no ser percibidas como tales. El propósito de este estudio es examinar el papel del museo como agente social y su contribución a

la materialización del concepto denominado «museo democrático». En el contexto de la museología catalana y española, se plantea la interrogante sobre la existencia previa de un museo que exhiba una única pieza. Este hecho resulta aún más notable cuando dicha pieza, siendo un objeto cotidiano, proviene directamente de la colección privada del comisario del museo. Tras el precedente establecido por el *Museu Particular*, se anticipa que numerosos museos, tanto nacionales como internacionales, seguirán esta tendencia.

7. REFERENCIAS

- Battro, A. M. (2010). From Malraux's Imaginary Museum to the Virtual Museum. En R. Parry (Ed.), *Museums in a digital age* (pp. 136-147). Routledge.
- Bosello, G., y van den Haak, M. (2022). #Arttothepeople? An exploration of Instagram's unfulfilled potential for democratising museums. *Museum Management and Curatorship*, 37(6), 565-582.
<https://doi.org/10.1080/09647775.2021.2023905>
- Braña, F. (2023). La potencia de los museos: poder ser, poder hacer en los tiempos de la covid-19. En I. Arrieta, X. Roigé y J. Seguí (Eds.), *Pandemia, patrimonio cultural inmaterial y museos: de la parálisis a la activación e innovación* (pp. 89-108). Universidad del País Vasco.
- Escudero T. (2016). La investigación evaluativa en el siglo XXI: un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 22(1).
<https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164>
- Fernández-Fernández, V., Suárez Suárez, M. A., y Calaf Machas, R. (2021). Comunicación en museos a través de redes sociales durante la pandemia: desvelando nuevas oportunidades de interacción. *Fonseca, Journal of Communication*, 23, 129-149. <https://doi.org/10.14201/fjc202123129149>
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 7, 1-9.
- Giannini, T., y Bowen, J. P. (2023). Global Cultural Conflict and Digital Identity: Transforming Museums. *Heritage*, 6(2), 1986-2005.
<https://doi.org/10.3390/heritage6020107>
- Granero, I. (2021). La aceleración digital del museo post-covid. En M. Salanova y J. L. Pérez (Eds.), *Innovación desde el museo. Ensayos sobre emergencia cultural* (pp. 50-61). Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana.

- Groys, B. (2020). *La lògica de la col·lecció i altres assaigs*. Arcàdia y Ajuntament de Barcelona.
- Kidd, J., Nieto McAvoy, E., y Ostrowska, A. (2021). *Implications of the COVID-19 digital 'pivot' in museums and galleries: lessons from practitioners*. AHRC Policy and Evidence Centre, Cardiff University.
- Larkin, J., Ballatore, A., y Mityurova, E. (2023). Museums, COVID-19 and the pivot to social media. *Curator: The Museum Journal*, 66(4), 629-646. <https://doi.org/10.1111/cura.12558>
- Loran, M., y Carbó, G. (2021). Museu de la Vida Rural: Escollir el nou posicionament estratègic. Impulsar l'educació cultural en la sostenibilitat. En O. López y I. Lorés, *Planificació estratègica de museus i centres patrimonials* (pp. 226–232). Associació de Museòlegs de Catalunya.
- Malraux, A. (2017). *El Museo Imaginario*. Càtedra.
- Mestiri, M., Khadhar, M., Huftier, A., y Fergombe, A. (2025). Fostering Social Interaction Variability in the Metaverse: A Case Study of the Museum of L'Avesnois in Fourmies. *Heritage*, 8(5), 171. <https://doi.org/10.3390/heritage8050171>
- Museu de la Vida Rural. (2010). *La força de la mà de l'home. Catàleg del Museu de la Vida Rural*. Editorial Barcino.
- Notario, Á. (2021). De Instagram a TikTok: los museos españoles y el uso de las redes sociales desde el confinamiento a la nueva normalidad. En J. Baião y L. Almeida (Eds.), *Estratégias de exposição – História e práticas recentes* (pp. 97–108). Universidade Nova de Lisboa.
- O'Hagan, L. (2021). Instagram as an exhibition space: reflections on digital remediation in the time of COVID-19. *Museum Management and Curatorship*, 36(6), 610-631. <https://doi.org/10.1080/09647775.2021.2001362>
- Racioppe, B. (2019). Del museo a las redes. El hastag como propuesta curatorial. *Córima, Revista de Investigación en Gestión Cultural*, 4(6). <https://doi.org/10.32870/cor.a4n6.7112>
- Rebollo, A., Feliu-Torruella, M., y Sospedra, R. (2022). Museu particular, etnologia de andar por casa (y por las redes). En A. Martí Testón y B. Garrido Ramos (Eds.), *CIMED - II Congreso Internacional de Museos y Estrategias Digitales* (pp. 175-182). Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/CIMED22.2022.15974>
- Rhee, B., Pianzola, F., y Choi, G. (2021). Analyzing the Museum Experience Through the Lens of Instagram Posts. *Curator: The Museum Journal*, 64(3), 529-547. <https://doi.org/10.1111/cura.12414>

- Robles, L. (2021). Instagram y TikTok: apuesta segura en cualquier comunicación cultural. *revista PH*, 102, 155-157. <https://doi.org/10.33349/2021.102.4798>
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Deusto ediciones.
- Sehl, K. (2021). *Engagement Rate Calculator + Guide for 2021*. Social Media Marketing y Management Dashboard. <https://blog.hootsuite.com/calculate-engagement-rate/>

PROYECTO AR.GU.I.A. PROIEKTUA (BIZKAIA): EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y CIENCIA CIUDADANA DESDE LA ARQUEOLOGÍA Y LA HISTORIA².

TERESA CAMPOS-LOPEZ³

Universidad de País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU); GIPyPAC⁵.

IRATXE GILLATE⁴

Universidad de País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU); GIPyPAC⁵.

NAIARA VICENT⁵

Universidad de País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU); GIPyPAC⁶.

1. INTRODUCCIÓN

En este texto, se comparte el desarrollo e implementación de un proyecto realizado en la zona del Alto Nervión de Bizkaia en el que se ha venido trabajando durante los últimos doce meses. En esta ocasión, se describirá el proyecto, su justificación teórica y encaje dentro del ámbito de la educación patrimonial teniendo en cuenta varios pilares fundamentales como son la divulgación y socialización desde la perspectiva de la arqueología pública y comunitaria, así como feminista. Igualmente, se exponen los espacios de trabajo y las actividades realizadas. Finalmente, se discutirán los resultados y valoraciones de lo realizado hasta la fecha, para acabar con algunas líneas de trabajo de cara al futuro.

² Este artículo se enmarca dentro del Proyecto AR.GU.I.A. Proiektua (FCT-23-1930) con la colaboración de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

³ <https://orcid.org/0000-0003-3137-6492>

⁴ <https://orcid.org/0000-0001-6449-1804>

⁵ <https://orcid.org/0000-0002-2678-0098>

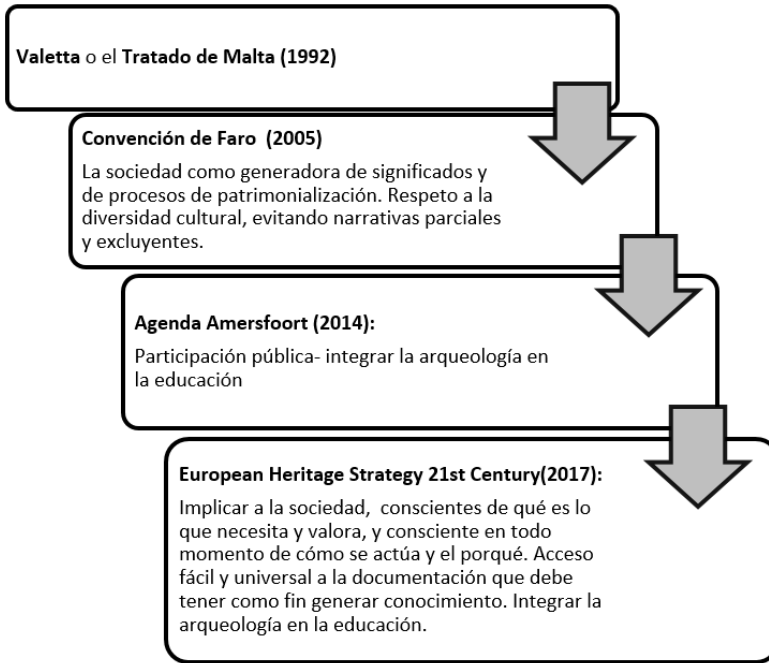
⁶ Grupo de Investigación en Patrimonio y Paisajes Culturales (UPV/EHU) Cod. IT1442-22.

1.1. ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Desde la práctica y la investigación arqueológica, hace tiempo que se incide -con mayor o menor éxito- en la importancia de ir más allá de la simple investigación histórica y contemplar la divulgación y difusión de resultados y proyectos (Ayán *et al*, 2010; Campos-Lopez, 2019b). Desde un punto de vista legislativo, como requisito a cualquier proyecto, se detecta una confluencia en la idea de la participación social de las comunidades, los grupos, y en algunos casos, las personas (Jiménez-Esquinas, 2020), ya que, más allá del criterio experto -hegemónico o político- son ellas quienes definen qué deber ser patrimonio, al identificarlo y dotarlo de contenido (Fontal, 2003; Smith, 2006).

Esta perspectiva, cada vez más democratizante del patrimonio, vinculada a la arqueología, tiene otros referentes previos que ya introducían la necesidad de dar voz y participación a distintos colectivos; algo que ya ha ido apareciendo en diferentes legislaciones y normativas de una forma u otra. Por ejemplo, desde ICOMOS, en la Carta de Burra (de 1979, y actualizada en 1999), ya se señalaba la necesidad de mantener la vinculación de las comunidades con los lugares arqueológicos, otorgándoles la responsabilidad de mantenerlos y gestionarlos. De igual manera se incide en la Carta Internacional para la Gestión del Patrimonio Arqueológico (1990), donde se establece la necesidad de una participación activa de las comunidades en su conservación (Jiménez-Esquinas, 2020). Estas ideas se van a ir materializando en una serie de iniciativas europeas, como el Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el Valor del Patrimonio Cultural para la Sociedad, más conocido como Convenio de Faro, y especialmente, el marco de la *European Heritage Strategy 21st Century* (Gráfico 1). Estos proyectos permiten implicar nuestra actividad en la sociedad, siendo conscientes también de qué es lo que los públicos demandan, necesitan y valoran de la práctica arqueológica. En este sentido, se señala especialmente la Agenda Amersfoort (2014), que vuelve a incidir en la necesidad de una participación de los públicos en el patrimonio arqueológico, así como la necesidad de integrar la arqueología en la educación (Campos-Lopez, 2019b).

GRÁFICO 1. Breve evolución de la normativa del Consejo de Europa en cuanto a legislación que abarca la arqueología



Fuente: Campos-Lopez, 2019b (adaptada)

La arqueología posee un significativo potencial pedagógico y se le reconoce ampliamente un carácter interdisciplinario, integrándose de manera natural con diversas áreas del currículo escolar (Egea *et al.*, 2018; Nikita *et al.*, 2022; Vicent *et al.*, 2015). Se trata de una disciplina que estudia y reconstruye la historia de las sociedades y de las culturas humanas del pasado a través de la recopilación, documentación y análisis de todos los vestigios de la cultura material que se han conservado hasta nuestros días (Ruiz-Zapatero, 2017).

Sin embargo, existen varios desafíos para integrar la arqueología en la educación, en los ámbitos formal, informal o no formal (Campos-Lopez, 2019b). Por un lado, tenemos aquellas relacionadas con su transmisión, derivadas de la utilización de un enfoque positivista como un relato único (Vicent *et al.*, 2015) o aquellos generados desde la excesiva

vinculación de lo arqueológico con lo “monumental” y con las sociedades de la Antigüedad (Meseguer *et al.*, 2018), aunque, sin embargo, cada vez más se dan nuevos enfoques en los que la interdependencia de diversos factores, así como la metodología y las fuentes consultadas tienen cada vez un mayor peso. Por otro, el público general e, incluso, el profesorado, suelen tener conceptos erróneos sobre la disciplina, confundiendo con la paleontología o asociándola únicamente con la excavación o la búsqueda de tesoros (De Arana-Oliveira *et al.*, 2025; Gómez-Díaz, 2018).

Quizás, una de las razones principales por las que la arqueología no se trabaja en el aula es porque no se menciona explícitamente en los estándares curriculares (Angelo y Hernández, 2022; Egea *et al.*, 2018; Ibañez-Etxeberria *et al.*, 2017; Meseguer *et al.*, 2018; Rivero *et al.*, 2018). Se señala, también, la falta de materiales didácticos específicos o tiempo para incorporar la arqueología en sus ya saturados programas docentes (Angelo y Hernández, 2022; Meseguer *et al.*, 2018). Igualmente, se trataría de materiales poco actualizados que no reflejan ni los cambios acaecidos en la investigación ni en los discursos históricos (Farujia, 2020; López-Navajas, 2014). Por su parte, las personas que trabajan en arqueología enfrentan desafíos relacionados con el tiempo y los recursos disponibles para la divulgación, así como la falta de formación en este aspecto concreto. Los espacios dedicados al ámbito informal, como los museos, a pesar de las mejoras recientes, a menudo siguen confinados en la producción de un discurso tradicional donde el público es un participante pasivo (Campos-Lopez, *et al.*, 2023; Prados y López, 2017; Soler, 2025).

A pesar de estos obstáculos, la relación entre la arqueología y la educación tiene un gran potencial y ofrece numerosos beneficios (Campos-Lopez, 2019; Egea *et al.*, 2018; Fontal y Martínez-Rodríguez, 2017; Rivero *et al.*, 2018; Vicent *et al.*, 2015). Un enfoque que promueva la interacción sensorial y práctica con los objetos arqueológicos, a través de la didáctica del objeto, por ejemplo, permitiría a los estudiantes explorar, manipular y experimentar (Bardavio y González, 2003; Campos-López, 2025; Campos-Lopez y Delgado, 2024; Gómez-Carrasco y Prieto-Prieto, 2016). Así, es vista como una herramienta que puede

hacer que el pasado, a menudo percibido como distante, se sienta más cercano y relevante. Fomenta el compromiso activo y la participación en lugar de la pasividad impuesta por una narrativa única (Campos-Lopez *et al.*, 2023; Egea *et al.*, 2018; Erikson, 2011; Gómez-Díaz *et al.*, 2018). De igual manera, desde la arqueología pública y feminista se hace referencia a la confluencia de la dimensión social y divulgadora de la misma (González y Sánchez, 2019).

La arqueología puede ayudar a desarrollar habilidades competenciales principales como el pensamiento crítico y el relativismo cultural, fomentando la comprensión y apreciación de diferentes culturas, pasadas y presentes (Campos-Lopez y Delgado, 2024). También es una herramienta eficaz para conectar a los y las estudiantes con su patrimonio local y su identidad (Bartoy, 2012; Campos-Lopez, 2019b; Angelo y Hernández, 2022).

La ciencia arqueológica es inherentemente interdisciplinaria, lo que la califica de manera única para cumplir múltiples estándares educativos en diversas materias como historia, geografía, arte, ciencias, matemáticas y lenguaje. De igual manera, tiene un impacto positivo en el interés y el compromiso del estudiantado, haciendo que temas, a menudo considerados aburridos o distantes de sus vidas cotidianas, se vuelvan atractivos y cercanos (Bardavio y González, 2003; Egea *et al.*, 2018). Además, en estos momentos, se trabaja en la evidencia de que la arqueología puede contribuir al bienestar de las comunidades (Monckton, 2021).

Desde la educación, la introducción de la arqueología ofrece una vía importante para comprender las realidades sociales, tanto actuales como históricas (Canals y Pagès, 2011; Feliu-Torruella y Hernández-Cardona, 2011). Este aprendizaje del conocimiento social a través de la arqueología implica la construcción del discurso propio de las Ciencias Sociales a través del desarrollo de las competencias clave (Campos-Lopez y Delgado, 2024; Feliu-Torruella y Hernández-Cardona, 2011; Gómez-Carrasco y Prieto-Prieto, 2016). Por lo tanto, no solo ilustra conceptos históricos, sino que también desarrolla habilidades de pensamiento crítico y relativismo cultural (Matencio *et al.*, 2017; Santisteban, 2010).

Como señalan Pilar Rivero *et al.* (2018), “las potencialidades educativas de la arqueología se tornan invisibles sin la presencia de la educación patrimonial, que es la responsable de activar la cadena de sensibilización hacia los bienes” (p. 25), es decir, conocer para comprender, comprender para respetar, respetar para valorar (Fontal, 2003). De esta manera, solo tras la valoración, se puede llegar a tener la necesidad y capacidad de transmitir y cuidar dicho patrimonio. Así, gracias al proceso de patrimonialización, se generará conciencia y vinculación con las personas.

En cuanto a programas e iniciativas reseñables, no hay duda de que este tipo de planteamientos, de amplia trayectoria en el mundo anglosajón, se encuentra cada vez más implementados en nuestro territorio a través de iniciativas llevadas a cabo desde la arqueología pública (Almansa, 2011 y 2013) y desde la comunitaria (Díaz-Andreu *et al.*, 2016; Fernández-Mier *et al.*, 2022), reivindicando la necesidad de una mayor implicación en la puesta en valor del patrimonio, a través de proyectos cada vez más completos y transversales, abogando por una práctica arqueológica que sea una herramienta útil para la sociedad (Bartoy, 2012; Fernández-Mier *et al.*, 2025; Waterton y Hayley, 2014).

En este sentido, y desde este enfoque de arqueología comunitaria, se debe señalar la iniciativa *ConCiencia* Histórica (López-Gómez y Fernández-Mier, 2022; Fernández-Mier *et al.*, 2025), un proyecto arqueológico en el medio rural que focaliza la atención en la investigación de las aldeas habitadas aún en la actualidad, tomando dos pueblos asturianos como laboratorio de investigación con el objetivo de comprender los procesos de conformación del paisaje en la larga duración. Otras propuestas se centran en cuestiones más urbanas, relacionadas con la prehistoria y la participación ciudadana (Díaz-Andreu *et al.*, 2016). Igualmente, nos gustaría reseñar el trabajo realizado desde la iniciativa *Investiga.edu* (s.f.), fundamentada en el diseño y realización de proyectos de investigación escolar vinculados a la arqueología, la geología y el medio ambiente y paisaje del entorno local de cada centro educativo participante, siguiendo la metodología del trabajo por proyectos, favoreciendo, así, el aprendizaje competencial del alumnado.

A nivel europeo, hay que señalar el Proyecto LOGGIA (LOGGIA, 2025), que diseña y lleva a cabo actividades a medida centradas en el paisaje histórico, con la participación de distintos públicos y evaluando su implicación a través de un nuevo marco de evaluación. Así como el proyecto CARE MSoC (Heritage Research Hub, 2025), que pretende capacitar al sector del patrimonio para que contribuya a afrontar los retos sociales propios de las comunidades rurales, explorando el impacto de prácticas participativas específicas y contextualizadas. O el proyecto Mappalab (MAPPA Lab, s.f.), enfocado en los recursos digitales en la arqueología, que plantea una línea de actuaciones educativas interesantes centradas en talleres, digitalización, medio ambiente o metodología arqueológica.

En el País Vasco, donde se sitúa este proyecto, no existen claros ejemplos de este tipo de iniciativas que presenten planteamientos tan transversales en lo que ha participación de audiencias y públicos se refiere, ni tan holísticos en la inclusión de narrativas, o en lo relativo a estrategias educativas. Así, entre los proyectos llevados a cabo en los últimos 30 años, pueden distinguirse dos grupos diferentes. Por un lado, aquellos que han surgido a la hora de rehabilitar un edificio o elemento patrimonial, en los que se va a poner en valor la información generada gracias a la actuación arqueológica. En algunos casos, supuso un cambio en la actuación programada, permitiendo la reintegración o musealización, como en el programa *Abierto por Obras* de la Catedral de Victoria-Gasteiz o, en Gipuzkoa, el Caserío Igartubeiti (Ezkio-Itsaso), Santa María la Real (Zarautz) o el conjunto monumental de Igartza (Beasain). Estas son iniciativas que se mantienen a fecha de hoy y que siguen generando transferencia y retorno a la sociedad (Campos-Lopez, 2019a; 2019b). Por otro lado, podemos encontrar otro tipo proyectos arqueológicos y de divulgación que son detenidos de forma temporal para valorar los restos o hacer visitas, pero sin cambiar el plan de obra, siendo una excepción el caso de la Plaza del Sagrado Corazón de María (Barrio de San Francisco, Bilbao), cuyos restos son todavía visitables y están musealizados. Algunas de estas iniciativas fueron lideradas por las administraciones, respondiendo a una construcción de una narrativa con procesos de identización colectiva, como en el ejemplo de Artxua

(Kuartango, Araba). Otras fueron acciones en las que existe una implicación directa de las comunidades, e incluso, han sido diseñadas hacia el turismo cultural que busca participar de una experiencia de valor y significación, como fue el caso del Caserío de Besoitaormaetxea en Berriz (Bizkaia) (Campos-Lopez, 2019a y 2019b).

En este sentido, la propuesta que aquí presentamos viene a aportar un nuevo enfoque teórico y de ejecución vinculado a investigaciones arqueológicas en marcha, donde la divulgación, la educación patrimonial y el desarrollo de iniciativas didácticas vienen incorporadas desde el origen propio del proyecto y como una parte integrada en él.

1.2. JUSTIFICACIÓN

¿Cuál debe ser la finalidad real de la investigación arqueológica? Para definir para qué debe servir la arqueología y la ciencia, se tiene que tener claro, en primer lugar, que la respuesta debe venir desde la acción educativa y desde el activismo en el ámbito de la socialización (Campos-Lopez, 2025; Comendador, 2021). En segundo lugar, desde el análisis de qué se le pide y qué fin le otorga la sociedad. Es decir, definir el nivel de adecuación o utilidad a las comunidades.

En última instancia, esto es lo que subyace en el planteamiento de esta iniciativa: ser conscientes de qué se pide -a través del trabajo conjunto con agentes sociales implicados y vinculados con el proyecto-; y, de igual manera, fomentar actitudes y vías de implementación para aumentar la comprensión, el respeto y la valoración de estos patrimonios (Fontal, 2003), gracias a la transferencia de conocimiento, desde la educación patrimonial y estimulando la participación ciudadana.

En este sentido, a continuación, se señalan diferentes aspectos que justifican esta propuesta:

- **Vinculación con el territorio:** Se promueve un trabajo arraigado al entorno, fortaleciendo la identidad comunitaria y el valor del patrimonio local.
- **Nuevas lecturas históricas:** La arqueología permite reinterpretar el pasado, visibilizando actores antes ignorados, como

las mujeres, y rompiendo con discursos históricos hegemónicos.

- **Conexión entre enseñanza e investigación:** El trabajo con patrimonio arqueológico favorece un aprendizaje significativo, contextualizado y accesible.
- **Potencial educativo de la arqueología:** Su metodología fomenta el pensamiento histórico, crítico y reflexivo, desarrollando competencias clave (Prats y Santacana, 2011).
- **Integración de aprendizajes formales e informales:** Se aprovechan espacios y métodos no tradicionales para enriquecer la enseñanza, especialmente relevante ante la escasa presencia curricular de la arqueología (Hernández-Cardona *et al.*, 2016).
- **Alineación con los ODS:** La propuesta contribuye a una educación inclusiva (ODS 4), igualdad de género (ODS 5), ciudades sostenibles (ODS 11), reducción de desigualdades (ODS 10) y fortalecimiento institucional (ODS 16).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta iniciativa es el de desarrollar un proyecto de investigación, educación patrimonial y divulgación científica para promover el conocimiento, la conservación y la puesta en valor del patrimonio arqueológico local mediante metodologías participativas. De esta forma, se busca generar vínculos identitarios, fomentar la conciencia social sobre el patrimonio y contribuir a una educación crítica e inclusiva desde la base de una arqueología pública, comunitaria y socializada.

Para ello, se establecen los siguientes objetivos específicos:

1. **Fomentar la participación activa de la comunidad local** en procesos de patrimonialización, reforzando la identidad colectiva y visibilizando narrativas históricas no

hegemónicas, con énfasis en agentes históricos tradicionalmente invisibilizados.

2. **Generar conocimiento científico.** Se busca no solo difundir el conocimiento existente o contribuir a la generación de nuevos datos arqueológicos, sino que, también, se plantea acercar los procesos de creación de conocimiento utilizado por las diferentes disciplinas. Cómo se trabaja y el porqué es fundamental para entender qué resultados obtenemos, para valorarlos y generar actitudes de respeto hacia los y las profesionales implicados.
3. **Lucha contra la desinformación, prejuicios y estereotipos.** Promover estrategias para que analizar y reducir los estereotipos y prejuicios asociados a la arqueología y, especialmente, a las personas que trabajan en ella y en la ciencia en general, así como aquellos vinculados a las narrativas históricas recibidas y a la participación de los y las agentes implicadas.
4. **Promover la divulgación del conocimiento arqueológico y de las ciencias asociadas como herramientas didácticas,** subrayando el valor educativo y su potencialidad en este ámbito.
5. **Diseñar e implementar estrategias educativas** que integren la arqueología como herramienta didáctica para desarrollar competencias clave, pensamiento histórico y crítico, así como la conciencia patrimonial entre diferentes públicos.

3. METODOLOGÍA Y CONTEXTO DE APLICACIÓN

3.1. ACERCÁNDONOS AL CONTEXTO DE APLICACIÓN

El punto de inicio de esta propuesta se encuentra en la confluencia de los intereses de una asociación local en patrimonio y de la academia como agente científico que aporta conocimiento relativo al mismo y a su gestión. De esta forma, se consigue la puesta en marcha de una línea de investigación dirigida al estudio y conservación del patrimonio histórico y cultural, así como a su divulgación y socialización en la zona de Alto Nervión, en el País Vasco (Campos-Lopez *et al.*, 2024).

El proyecto se desarrolla en un espacio geográfico densamente habitado, en el que las poblaciones han perdido su antigua fisionomía de pueblos rurales de caseríos, presentando desarrollos desiguales, vinculados a una intensa industrialización y a la llegada de una gran cantidad de personas para trabajar en las fábricas. En este contexto, parece interesante señalar la catástrofe sufrida en la mayor parte de este territorio en las inundaciones de 1983, que dejaron un rastro de destrucción en toda esta zona y terminaron por destruir muchos de los restos que quedaban de ese pasado menos industrializado. Así, la reconstrucción generó edificios y espacios que en nada respetaron lo anterior, generando una pérdida de identidad y vínculos significativa. Se trata, por tanto, de localidades en las que la idea generalizada es la de que “no hay nada” de interés, más allá de la iglesia parroquial o algún caserío o edificio de entidad.

Sin embargo, esto ocurre porque se asocia patrimonio con una idea monumental del mismo. Pero, cuando al centrarse en la existencia de elementos con capacidad de generar narrativas históricas no hegemónicas, así como de ser susceptibles de ser estudiados con un enfoque transversal, diacrónico y holístico, que vaya más allá de lo monumental, afloran posibilidades muy interesantes. Dichos enfoques, llevan a trabajar desde el desarrollo de narrativas con protagonismo de agentes invisibilizados, lecturas diacrónicas de los espacios y hechos, investigación y divulgación de los relatos generados y de sus protagonistas. Generando, así, nuevas narraciones donde el patrimonio -arqueológico, en este

caso- reaparece desde la puesta en valor del dato científico y crea vínculos a través de la comprensión de la importancia histórica del mismo.

3.2. LÍNEAS DE IMPLEMENTACIÓN

Este proyecto, cuyo objetivo principal es generar vínculos entre la población y el patrimonio mediante la educación patrimonial, la divulgación científica y la participación activa de la comunidad, se articula en cuatro ejes fundamentales (Campos-Lopez *et al.*, 2024):

- **AR (Arkeologia/Arqueología):** A través de la arqueología pública y educativa, se busca acercar a los públicos al trabajo arqueológico, mostrando sus técnicas, competencias y procesos, y fomentando el interés por la ciencia.
- **GU (Gure historia/Nuestra historia):** Se trabaja con la comunidad para que conozca y valore su pasado, entendiendo la evolución del poblamiento, la cultura material y las formas de vida, promoviendo actitudes activas de conservación y apropiación del patrimonio.
- **I (Ikerketa/Investigación):** El proyecto combina la investigación científica con la participación ciudadana, permitiendo a los públicos observar y participar en todas las fases del proceso investigador, lo que también visibiliza a los profesionales del ámbito arqueológico y científico.
- **A (Alto Nervión/Territorio):** Se pone en valor el contexto territorial, histórico y social donde se desarrolla el proyecto. La cercanía con el entorno permite una mayor implicación, accesibilidad y efectividad de las actividades, reforzando la identidad local y el sentido de pertenencia.

Este proyecto se ha concebido desde su inicio desde una metodología mixta, participativa y abierta. Se apuesta por establecer una comunicación constante con los públicos y con la comunidad a través del trabajo con los centros educativos y organizaciones locales, así como con la administración. El resultado ha sido una confluencia de intereses y la

adaptación a las necesidades encontradas, dándoles la respuesta más adecuada posible.

En primer lugar, se ha trabajado desde una metodología basada en la observación participante y en un análisis cualitativo de estas necesidades recibidas en las reuniones de trabajo realizadas antes y después del proyecto. Igualmente, se establece llevar a cabo un análisis cuantitativo en función de la participación.

En segundo lugar, se ha apostado por una metodología feminista, basada en el conocimiento situado (Haraway, 1995) y en el acercamiento al registro arqueológico y a los discursos históricos desde nuevas preguntas, así como desde el activismo, asumiendo lo que Alison Wylie (2007, p.212) definió como “normas éticas y pragmáticas para la investigación feminista”, especificado como “los ideales que animan diversas formas de investigación de acción participativa y colaborativa basada en la comunidad y [...] los argumentos epistémicos para ‘democratizar’ la ciencia”.

3.3. PARTICIPACIÓN

Como se ha señalado anteriormente, no se puede ofrecer la evaluación de los resultados porque están en proceso de análisis. Sin embargo, sí que se puede hacer un acercamiento, desde un punto de vista cuantitativo, a la respuesta recibida en función de la participación en las diferentes actividades. Como se observa en la tabla 1, la recepción de esta iniciativa, teniendo en cuenta que se trata de un proyecto de una duración limitada -un curso escolar-, puede ser valorada como bastante alta, a falta del análisis de las valoraciones y aportaciones recibidas.

TABLA 1. *Tabla relativa al tipo de actividades realizadas y número de personas que han participado*

		Talleres	Visitas	Formación/ Transferencia	Charlas
AMB. ED. FORMAL	ESCUELAS	150	160		
	INSTITUTOS	232			105
	ENS. SUPERIOR			67	
AMB. ED. INFORMAL	ZIENTZIA AS- TEA/SEMANA DE LA CIEN- CIA		67		
	MARZO EN FEMENINO				254
	JORNADAS EUROPEAS DEL PATRI- MONIO				115
	JORNADAS EUROPEAS DE ARQUEO- LOGÍA				60

4. DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN

A continuación, se explicarán los aspectos relativos a la implementación del proyecto, especialmente a través de las actividades desarrolladas. Así, se puede concretar la actuación realizada en varios ámbitos (Gráfico 2):

a. Educación en el ámbito formal (se ha podido trabajar con 3 escuelas y 2 institutos, así como con las Facultades de Educación de Bilbao y de Letras de la UPV/EHU)

a.1. Educación Infantil: se ha trabajado con la arqueología y el método arqueológico desde las experiencias manipulativas y de contacto con los objetos arqueológicos, a través de la didáctica del objeto.

a.2. Educación Primaria: en este caso, se han realizado diferentes talleres con una duración de dos sesiones escolares (es decir, 1 hora y 40 min.). La propuesta se ha estructurado con una introducción de la temática a tratar en función de lo establecido en el currículo y en la que se han utilizados ejemplos locales para generar cercanía y enfatizar los resultados del aprendizaje. De igual manera, el relato histórico transmitido ha sido inclusivo y transversal, haciendo hincapié en las aportaciones de los diferentes agentes y remarcando, en todo momento, que se trata de algo que se construye desde los datos e investigaciones científicas que se analizan. Para esto, se ha generado un material que ha respondido a las necesidades que han ido surgiendo de la investigación arqueológica y las características del alumnado participante. Por un lado, presentaciones donde se han usado videos y recursos vinculados a investigaciones arqueológicas y referencias a hallazgos locales o que se encontraban en los museos cercanos. Por otro lado, para finalizar la actividad, se ha trabajado con materiales arqueológicos vinculados a la época histórica que se trataba (algunos descontextualizados, procedentes de excavaciones; otros, réplicas); estos materiales eran analizados y se procedía a su clasificación en fichas realizadas *ad hoc* para las diferentes actividades (Imagen 1). Los talleres han sido diferentes dependiendo del ciclo en el que se iban a desarrollar:

a.2.1.- 1er ciclo: se han diseñado talleres sobre el método arqueológico y el método científico, que se han complementado con el análisis y estudio (clasificación y realización de fichas) de objetos arqueológicos. Este enfoque coincide con lo que se marca en el currículo, en el que se trabaja el método científico.

a.2.2.- 2do ciclo: se ha trabajado la Prehistoria desde la construcción del relato histórico a partir de los datos aportados por la arqueología y siempre siguiendo las directrices del método científico, así como el estudio y análisis de objetos vinculados a este periodo histórico. De esta forma, se han enfatizado los contenidos del currículo que, en esta etapa, se enfocan hacia la Prehistoria y las etapas de la Historia.

a.2.3.- 3er ciclo: se ha realizado un acercamiento a la Edad Media desde la construcción del relato histórico desde los datos aportados por la arqueología y el método científico, así como el estudio y análisis de objetos vinculados a este periodo histórico. Como en las otras etapas, los contenidos del currículo se han enfatizado, ya que en esta etapa se trabaja la Edad Media.

a.2.4.- Otros recursos: con el objetivo de afianzar los contenidos y reforzar el proceso de aprendizaje, se han realizado visitas tanto a villas o ciudades cuyo casco histórico permitía una vinculación con la temática tratada (como, por ejemplo, el urbanismo en la Edad Media) y a recursos o equipamientos como museos o aulas de historia.

a.3 Educación Secundaria: Se han realizado talleres tanto en la ESO como en Bachillerato.

a.3.1.- 1 y 2 de la ESO: en el 1er ciclo de ESO se han desarrollado dos talleres. El primero, *Arqueología, ¿qué es eso?*, se plantea en dos partes. Una primera destinada a detectar los conocimientos previos en torno a la arqueología del alumnado con el objetivo de diseñar una formación adecuada para superar estereotipos y, una segunda, en la que se evalúa su repercusión en el conocimiento de la ciencia arqueológica y su método científico.

El segundo, *Taller Aztarnak/Artefactos*, tiene una duración de 50 min (una sesión escolar), y trabaja los contenidos del método arqueológico. Se ha estructurado con una introducción de la temática a tratar, utilizando ejemplos locales, además de videos y recursos vinculados a investigaciones arqueológicas, especialmente aquellas realizadas en las intervenciones vinculadas a este proyecto. El relato histórico transmitido ha sido inclusivo y transversal, remarcando las aportaciones de los diferentes agentes y de las actividades vinculadas a los mismos, con la idea de romper estereotipos actuales. La secuencia de realización ha consistido en presentaciones donde se ha explicado el método arqueológico y el científico y cómo se va construyendo el relato desde ambos. Igualmente, se ha trabajado con materiales arqueológicos que eran analizados y clasificados.

a.3.2- Bachillerato: el taller *Nuevas realidades desde la arqueología*, es una iniciativa que, teniendo en cuenta los contenidos que se trabajan en esta etapa, consiste en una charla en la que se analizan los relatos históricos recibidos y como, a través de la arqueología, otras ciencias y los análisis, se pueden poner en duda y generar otros discursos científicamente más correctos, por ejemplo, en clave feminista. Se trata de una actividad que puede ser vinculada al currículo de forma transversal y que permite hablar de temas atractivos para el alumnado y que están de actualidad gracias a los medios o las redes: vikingos, hallazgos relevantes, reconstrucciones 3D, conceptos vinculados al colonialismo, diversidad sexual y de género en las diferentes culturas...

a.4.- Enseñanza Superior: se ha trabajado en diferentes facultades de la UPV/EHU, desarrollando, desde la transferencia, dos acercamientos: por un lado, trabajar en la formación de futuros historiadores e historiadoras en divulgación y socialización y en educación patrimonial; y, por otro, trabajar en la formación de futuros y futuras docentes en lo que supone acercarse a la historia desde las nuevas preguntas al registro y poniendo en cuestión relatos hegemónicos y sesgados recibidos (abordando la Prehistoria y la Edad Media).

Igualmente, vinculado al proyecto, se realizó un campo de trabajo arqueológico con alumnado del grado de historia, que contó, además, con una formación previa. Así, los y las participantes pudieron acercarse al trabajo de campo, pero, también, a su socialización y cómo se trabaja en la educación patrimonial.

Esta iniciativa ha dado como resultados dos Trabajos Fin de Grado (TFG) y un Trabajo Fin de Máster (TFM) sobre socialización y educación en arqueología, vinculados a este proyecto, además de otros artículos científicos y participación en congresos y seminarios.

b.- Enseñanza en el ámbito informal:

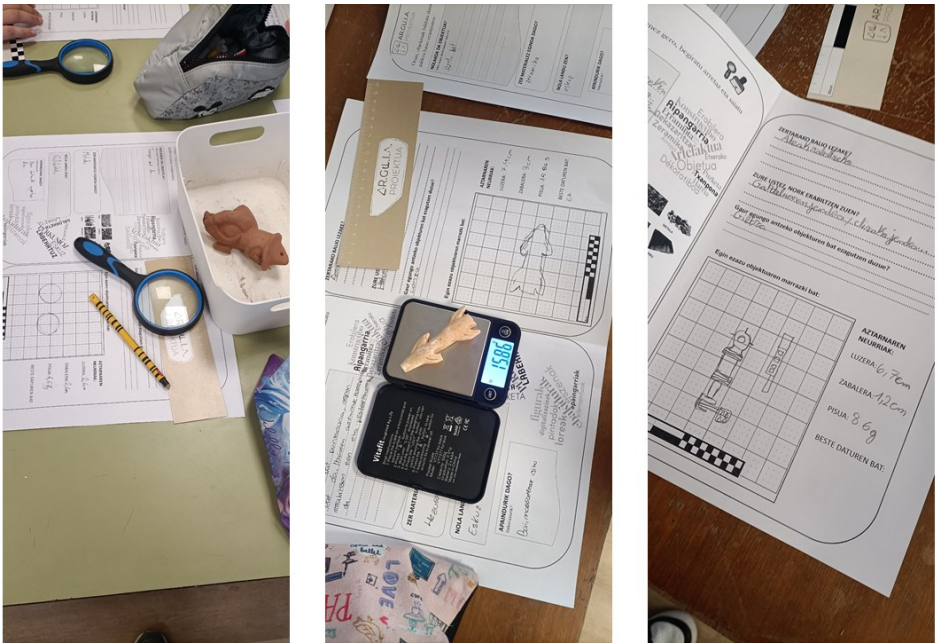
Participación en iniciativas de divulgación como *Zientzia Astea* (Semana de la Ciencia) de la Universidad del País Vasco (EHU), a través de visitas o charlas, además de las Jornadas Europeas del Patrimonio o las Jornadas Europeas de Arqueología, realizadas desde la Diputación

Foral de Bizkaia. Igualmente, se han desarrollado dos ciclos de conferencias, *Martxo berdintasunean/Marzo en Femenino*, dentro del marco de esta iniciativa. Se han realizado conferencias de temática arqueológica e histórica que han versado sobre las aportaciones femeninas y de otros agentes a la historia.

GRÁFICO 2. Esquema con actividades planteadas en cada ámbito educativo



IMAGEN 1. Diferentes materiales utilizados en la realización de talleres



Fuente: Proyecto AR.GU.I.A. Proiektua.

5. DISCUSIÓN Y VALORACIÓN

Esta primera valoración de la propuesta educativa y arqueológica que se ha analizado, permite destacar la importancia de considerar la arqueología no solo como una disciplina científica centrada en la investigación del pasado, sino también como una herramienta con una potente dimensión educativa, social y política (Campos-Lopez, 2019b; Corbishley, 2011; Egea *et al.*, 2018; Fernández-Mier, 2025; Gibajas *et al.*, 2021). Su implementación en contextos escolares y comunitarios demuestra su capacidad para generar procesos de patrimonialización participativa que refuercen identidades colectivas y fomenten la apropiación significativa del patrimonio local (Fontal y Martínez-Rodríguez, 2017; Rivero *et al.*, 2018). Esta iniciativa ha promovido la

bidireccionalidad entre los agentes educativos y locales y la academia, facilitando que se involucraran activamente en el diseño y desarrollo del proyecto. Igualmente, el trabajo con los diferentes equipos docentes ha facilitado la adecuación a sus necesidades, al dar apoyo a los contenidos que se enseñaban. Así, este ha sido uno de los puntos señalados por el profesorado: la idoneidad de trabajar estos contenidos en tiempo y forma adecuados para potenciar los resultados de aprendizaje.

En términos educativos, se ha constatado la eficacia de la arqueología como recurso didáctico y transversal. Su carácter interdisciplinario permite abordar competencias curriculares clave desde múltiples áreas, generando un aprendizaje más significativo, contextualizado y conectado con la experiencia vital del estudiantado. La manipulación de objetos arqueológicos, la visita a yacimientos o la simulación de procesos de investigación han demostrado su potencial para estimular el pensamiento histórico, el razonamiento crítico, la conciencia temporal y la interpretación espacial, así como para incrementar la motivación y el interés del alumnado. Igualmente, el trabajo con recursos multimedia (videos, recursos 3D...) ayuda a identificar y visualizar el trabajo que se hace y facilita enormemente la transmisión de contenidos.

De hecho, se remarca la necesidad de generar materiales *ad hoc*, que permitan trabajar los temas del currículo de una manera cercana a los y las discentes, generando vínculos al fomentar una cercanía con el medio físico y geográfico cercano (Bardavio y González, 2003; Egea *et al.*, 2018). Igualmente, se ha constatado que resulta más sencillo encuadrar estas propuestas de intervención en el currículo de Educación Primaria, siendo notoria la falta de material e iniciativas para trabajar en Infantil, aspecto en el que debemos incidir en próximas fases del proyecto. El trabajo en la fase de Secundaria es complejo, ya que el currículo es más denso y el horario menos flexible, lo que no facilita este tipo de iniciativas; algo que llega al máximo en Bachillerato, donde los temas presentados no ofrecen una conexión clara y es más difícil hacerlos atractivos y útiles. Igualmente, la duración de las sesiones de trabajo ha sido más sencilla en Educación Primaria, donde es más fácil tener más tiempo de realización de las actividades; mientras que, en Educación

Secundaria, al encontrarse el horario más compartimentado, es difícil poder conseguir más tiempo para la realización de estas actuaciones.

Desde una perspectiva metodológica feminista y participativa, el trabajo con el registro y los datos arqueológicos, al ser interpretados desde nuevas preguntas y marcos epistemológicos críticos, ha favorecido una aproximación inclusiva, situada y transformadora al conocimiento del pasado, facilitando la emergencia de narrativas no hegemónicas y la visibilización de sujetos históricamente excluidos, como puede ser el caso de la agencia femenina (Campos-Lopez *et al.*, 2023; González y Sánchez, 2018). Aun así, se ha detectado una tendencia a trabajar la historia de las mujeres como un capítulo o apartado del tema a tratar, fuera del discurso general. En este sentido, se remarca la necesidad de formación y de iniciativas en las que se planteen discursos inclusivos y contrahegemónicos en los que se visibilicen las aportaciones de los diferentes agentes históricos en la narrativa principal, basada en datos científicos y no en discursos repetidos hasta la saciedad.

La propuesta también ha contribuido a fortalecer la educación patrimonial como estrategia de concienciación ciudadana. El enfoque adoptado responde a lo señalado por Olaia Fontal (2003) y Pilar Rivero *et al.* (2018), al comprender que el conocimiento y la valoración del patrimonio requieren de un proceso educativo progresivo que promueva el respeto y la responsabilidad colectiva. Por lo tanto, se destaca la relevancia de desarrollar intervenciones que conecten con el territorio y con los ritmos escolares, respetando el conocimiento situado de docentes y comunidades, y, por tanto, sin desvincular el uso de la educación informal en el ámbito formal, ya que se promueven resultados de aprendizaje más sólidos (Rivero *et al.*, 2018).

En este sentido, se subraya la idoneidad de trabajar desde la perspectiva de la coeducación patrimonial (Cacheda, 2022), cuyos principios remarcan, no solo la necesidad de atender a contenidos inclusivos, sino a la forma en la que se ponen en práctica, atendiendo a la participación activa del alumnado y siendo conscientes de las diferencias que puede haber en la misma.

Asimismo, la arqueología ha demostrado ser una herramienta eficaz para combatir la desinformación histórica y los estereotipos mediante

la producción y difusión de conocimiento científico accesible, riguroso y socialmente comprometido (Campos-Lopez, 2025; Campos-Lopez y Delgado, 2024).

6. CONCLUSIÓN

Este proyecto nace de la colaboración entre agentes sociales y académicos para investigar, conservar y divulgar el patrimonio arqueológico de la comunidad en el contexto del Alto Nervión, como señala Beatriz Comendador (2021), de forma transversal y horizontal. Se abandona, así, la idea de que la divulgación científica es algo secundario dentro de la investigación (Cubas, 2024), y se busca dar a conocer e implicar a la investigación científica en la sociedad, generando proyectos que permitan transferir el trabajo realizado a diferentes ámbitos educativos, participando en lo que se denomina ciencia ciudadana.

Esta propuesta viene a aportar un nuevo enfoque teórico y de ejecución a investigaciones arqueológicas en marcha, donde la divulgación, la educación patrimonial y el desarrollo de iniciativas didácticas vienen incorporadas desde el origen propio del proyecto y como una parte integrada en él, desde dos enfoques: por un lado, con el objetivo de divulgar la ciencia arqueológica mediante la creación de referentes y, por otro lado, la de trabajar contenidos a través de la arqueología, como herramienta didáctica (Bartoy, 2012).

A través de la educación patrimonial y la arqueología pública, se busca transformar la percepción de un territorio aparentemente carente de una historia visible, promoviendo nuevas lecturas históricas inclusivas y críticas. Este enfoque permite fortalecer la identidad local, visibilizar agentes históricamente invisibilizados, generar vínculos comunitarios y fomentar el interés científico.

Finalmente, se reafirma la necesidad de consolidar marcos de acción que articulen la investigación arqueológica, la educación y la participación social, como vías para democratizar el conocimiento, humanizar la práctica profesional y fortalecer el compromiso de la arqueología con la sociedad.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Almansa, Jaime (2011) Arqueología para todos los públicos. Hacia una definición de la arqueología pública “a la española”. *ArqueoWeb*, 13, 87-107.
- Almansa, Jaime (2013). *Arqueología pública en España*. JAS Arqueología.
- Angelo, Dante y Hernández, Valen (2022). Building Bridges between Education and Archaeology: Orphan Objects, Senses and Interactive Engagements. *Archaeologies: Journal of the World Archaeological Congress*, 19, 342-375. <https://doi.org/10.1007/s11759-022-09453-2>
- Ayán, Xurxo. M., Criado, Felipe, González-Veiga, Martina y Otero, Carlos (2010). Cultura científica en arqueología y patrimonio: los valores educativos de lo invisible. En *Arqueología, discurso histórico y trayectorias locales. V Congreso Internacional Musealización de Yacimientos Arqueológicos* (pp. 115-123). Ayuntamiento de Cartagena.
- Bardavio, Andoni y González-Marcén, Paloma (2003). *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. I.C.E. Universitat de Barcelona.
- Bartoy, Kevin (2012) Teaching through rather than about. Education in the context of Public Archaeology. En R. Skeates, C. McDavid y J. Carman (Eds.), *The Oxford Handbook of Public Archaeology* (pp. 552-565). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199237821.013.0029>.
- Cacheda, María (2022). Coeducación patrimonial en museos y patrimonio histórico-artístico: una herramienta didáctica para aplicar la perspectiva de género durante la mediación en educación patrimonial. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 42, 3-20. <https://doi.org/10.7203/dces.42.21715>
- Campos-Lopez, Teresa (2019a). La educación patrimonial y el patrimonio arqueológico desde la realidad de las actuaciones arqueológicas. La arqueología preventiva como herramienta para educación. En *IV Congreso Internacional de Educación Patrimonial Comunidades transnacionales en el «Año Europeo del Patrimonio Cultural»* (pp.10-17). Ministerio de Cultura y Deporte. NIPO: 822-19-098-4
- Campos-Lopez, Teresa (2019b). *¿Para qué sirve la arqueología preventiva? Una propuesta desde la (re)significación del patrimonio, la práctica arqueológica y la educación* [Tesis doctoral inédita]. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Campos-Lopez, Teresa (2025). La numismática como recurso didáctico y divulgativo: vinculando monedas, historia y aula. Numismática árabe y la conquista omeya de la península como propuesta de trabajo [Manuscrito para su publicación. Ed. Dykinson].

- Campos-Lopez, Teresa y Delgado, Ander (2024). Las fuentes primarias y lectura arqueológica de territorio como recurso didáctico: una aproximación a través de las monedas de la conquista omeya de la península. En Pedro Miralles, Raquel Sánchez y Juan Ramón Moreno (Eds.), *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 347-359). Octaedro.
- Campos-Lopez, Teresa, Vicent, Naiara, Iris-García, Maite, Narbarte, Josu y Gillate, Iratxe (2024). AR.GU.I.A. Proeiktua: Arqueología de comunidad y socializada. El inicio de un camino. *La Descommunal. Revista Iberoamericana de Patrimonio y Comunidad*, 10, 22-31.
- Canals, Roser y Pagès, Joan (2011). El conocimiento social y su contribución a la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 138, 35-40.
- Comendador, Beatriz (2021) Experiencias metodológicas en la socialización del patrimonio y en el desarrollo de recursos para la educación patrimonial. En J. Gibaja, M. Fernández-Mier, M. y M. Cubas (Coords.), *Si te dedicas a la ciencia, ¡divúlgala! Transferencia de conocimiento en el marco de las Humanidades* (pp. 85-102). TREA.
- Cooper, Hilary (2013). Why must teaching and learning in History be creative? En H. Cooper (Ed.), *Teaching History Creatively* (pp. 3-18). Routledge.
- Corbishley, Mike (2011) *Pinning down the past. Archaeology, Heritage and Education today*. The Boydell Press.
- Cubas, Marian (2021). De la academia a la calle: estrategias de difusión científica de la actividad investigadora individual. En Juan Gibaja, Margarita Fernández-Mier y Miriam Cubas (Coords.), *Si te dedicas a la ciencia, ¡divúlgala! Transferencia de conocimiento en el marco de las Humanidades* (pp. 103-116). TREA.
- De Arana-Oliveira, Aila, Vicent, Naiara, Campos-Lopez, Teresa y Echeberria-Arquero, Berta. (2025). ¿Qué es la arqueología? Algunas ideas preconcebidas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 23(1), 89-109. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2025.23.1.5>
- Díaz-Andreu, Margarita (2016) Arqueología, comunidad y valor social: un reto para el patrimonio arqueológico del siglo XXI. En M. Díaz-Andreu, A. Pastor Pérez, A. Ruiz Martínez (Eds.), *Arqueología y comunidad. El valor social del patrimonio arqueológico en el siglo XXI* (pp.69-90). JAS Arqueología.
- Egea, Alejandro, Arias, Laura y Santacana, Joan. (2018). *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio*. TREA.

- Erickson-Harvey, Amanda (2011). Outreach and Education in Archaeology. *Online Journal in Public Archaeology*, 1, 45-54.
<http://dx.doi.org/10.23914/ap.vli2.6>
- Farrujia, José (Coord.) (2020). *Patrimonio cultural, género y educación. Libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria*. Octaedro.
- Feliu-Torruella, María y Hernández-Cardona, F. Xabier (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Editorial GRAÓ.
- Fernández-Mier, Margarita, López-Gómez, Pablo, Sánchez-Broch, Paloma y Carballido-González, Elias (2025). Community, Public Archaeology, and Co-Construction of knowledge Through the Educational Project of a rural Mountain School. *Open Archaeology*, 11.
<http://doi.org/10.1515/opar-2024-0030>
- Fontal, Olaia y Martínez-Rodríguez, Marta (2017). La Educación Patrimonial como praxis pedagógica para la enseñanza de la arqueología. En D. Vaquerizo, A.B. Ruiz y M. Delgado (Eds.). *Rescate: del registro estratigráfico a la sociedad del conocimiento: el patrimonio arqueológico como agente de desarrollo sostenible* (pp. 141-153). UCOPress, Editorial Universidad de Córdoba.
- Fontal, Olaia (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Ediciones TREA.
- Gibaja, Juan, Fernández-Mier, Margarita y Cubas, Marian (Coords.) (2021). *Si te dedicas a la ciencia, ¡divúlgala! Transferencia de conocimiento en el marco de las Humanidades*. TREA.
- Gómez Díaz, María José, López Sancho, José María, Ruiz del Árbol, María, Cejudo Rodríguez, Salomé, Moreno Gómez, Eseteban, Refolio Refolio, M^a Carmen, López-Sancho, M.P., Cuesta Mayor, Irene, Martínez-Ripoll, Martín, Lera González, Juan José, Antuña Rodríguez, Jorge, Adamska, Justyna, Karpińska, Krystyna, Cyganek, Mariola, Szczepańczyk, Grażyna, Szczepańczyk, Jan, Jasinskiene, Regina, Gustienė, Ina, Juodienė, Gitana, Milašienė, (...) García Basanta, Sonia (2018). *Alfabetización científica en la escuela: una investigación sobre Arqueología en el aula*. CSIC. <https://digital.csic.es/handle/10261/171160>
- Gómez-Carrasco, Cosme Jesús y Prieto-Prieto, José A. (2016). Fuentes primarias, objetos y artefactos en la interpretación de la historia. Diseño y evaluación de un taller de numismática en Educación Secundaria. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 31, 5-22.
<https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/8228>
- González Marcen, Paloma y Sánchez Romero, Margarita (2019). Arqueología pública y género. Estrategias para nuevas formas de relación con la sociedad. *Storia Delle Donne*, 14(1), 19-42.

- Haraway, Donna (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. (Feminismos). Ediciones Cátedra.
- Heritage Research Hub (2025). *Care MSoC*. www.heritageresearch-hub.eu/project/care-msoc
- Hernández-Cardona, F. Xabier, Feliu-Torruella, María y Sebares, Gemma (2016). Dialécticas emergentes en la didáctica de la historia. ¿Centro periferia o periferia centro? En Sebastián Molina, Nayra Llonch, y Tania Martínez (Coords.), *Identidad, ciudadanía y patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI* (pp. 198-207). Ediciones TREA.
- Ibañez-Etxeberria, Alejandro, Kortabitarte, Aiora, Molero, M. Begoña y Luna, Úrsula (2017) Aprendizaje de Prehistoria y Arqueología en una neocueva: Relación entre competencia, percepción de aprendizaje y satisfacción. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 137-146.
- Investiga.edu (s.f.). *Investiga.edu*. www.investigaedu.wixsite.com/investigaedu
- Jiménez-Esquinas, Guadalupe (2020). El papel de las comunidades en el patrimonio: una reflexión en torno al patrimonio arqueológico. *Boletín de PH*, 101, 100-121.
- Jiménez-Esquinas, Guadalupe y Castro-Fernández, Belén (2022). Arqueología, participación ciudadana y educación patrimonial: encuentros y desencuentros. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 13, 159-176. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.10>
- LOGGIA (2025). *Loggia Project*. www.loggia-project.eu
- López-Facal, Ramón, Miralles, Pedro, Prats, Joan (Dirs) y Gómez-Carrasco, Cosme J. (coord.) (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Editorial GRAÒ.
- López-Gómez, Pablo y Fernández-Mier, Margarita (2022). ConCiencia Histórica: Arqueología pública y co-construcción de conocimiento en un entorno rural. *La Descommunal. Revista Iberoamericana de patrimonio y comunidad*, 8, 217-232.
- López-Navajas, Ana (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188>
- MAPPA Lab (s.f.). MAPPA Lab. *Digital Methodologies APPLIED to Archaeology*. www.mappalab.eu/en/educational

- Matencio, R. María, Miralles, Pedro y Serrano-Pastor, F. José (2017) El aula de geografía e historia, una buena herramienta para la diversidad cultural y el desarrollo de la educación y la competencia intercultural. En Ramón López-Facal, Pedro Miralles, Joaquim Prats (Dir.) y Cosme J. Gómez-Carrasco (coord.) (2017), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 191-201). Editorial GRAÓ.
- Meseguer, Antonio J., Caballero-Moreno, Estefanía, Arias, Laura y Egea, Alejandro (2018). ¿Hay hueco para la arqueología en la realidad educativa actual? Tres pilares fundamentales para cambiar un modelo: leyes educativas, libros de texto y profesorado. En Alejandro Egea, Laura Arias y Joan Santacana (Coords.), *Y la arqueología llegó al aula: la cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 25-44). TREA.
- Moe, Jeanne M. (2016). Archaeology education for children: Assessing effective learning. *Advances in Archaeological Practice*, 4(4), 441-453.
- Monckton, Linda (2021) Public Benefit as Community Wellbeing in Archaeology. *Internet Archaeology* 57. <https://doi.org/10.11141/ia.57.12>
- Nikita, Ezthymia, Bonner, Laure y Thilo, Rehren (2022). Archaeological Science Classroom Activities: A free multi-lingual pedagogical resource in archaeological science. *Journal of Archaeological science: reports*, 45, 103583. <https://doi.org/10.1016/j.jasrep.2022.103583>
- Prados, Lourdes y López, Clara (2017). *Museos arqueológicos y género*. Universidad Autónoma de Madrid, Servicio de Publicaciones; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Prats, Joaquim y Santacana, Joan (2011) Por qué y para qué enseñar Historia. En Joaquim Prats (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29). Graó.
- Rivero, M. Pilar (2008). Propuesta para una integración del patrimonio arqueológico en el nuevo currículo de educación primaria. En Rosa M. Ávila, Alcázar Cruz y M. Consuelo Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado: la didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 391-400). Universidad de Jaén.
- Rivero, M. Pilar, Fontal, Olaia, Martínez-Rodríguez, Marta, y García, Silvia (2018). La educación patrimonial y el patrimonio arqueológico para la enseñanza de la Historia: el caso de Bílbilis. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 23-37.
- Ruiz-Zapatero, Gonzalo (2017). *El poder del pasado: 150 años de arqueología en España*. Subdirección General de Documentación y Publicaciones del Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

- Santisteban, Antoni (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados, la Historia enseñada*, 14, 34-56.
- Smith, Laurajane (2006). *Uses of Heritage*. Routledge.
- Vicent, Naiara, Rivero, Pilar y Feliu-Torruella, María (2015). Arqueología y tecnologías digitales en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 83-102.
- Viciano, Joan, Amores, Anabel, Fernández-Laso, M. Cristina, Viciano-Badal, Belén, Peiretti, Ilaria y Tanga, Carmen (2024). La práctica educativa en contextos de educación no formal. Un ejemplo en el ámbito de la educación patrimonial con niños y niñas de la Val Pellice (Turín, Italia) a través de un taller de arqueología. *UNES, Universidad, Escuela y Sociedad*, 12, 192-209. <https://doi.org/10.30827/unes.i18.30414>
- Waterton, Emma y Hayley, Saul (2014) Public Education and Archaeology: Disciplining Through Education. En Claire Smith (Ed.), *Encyclopaedia of Global Archaeology*. Springer. http://doi.org/10.1007/978-1-4419-0465-2_1004
- Wylie, Alyson (2007). Doing archaeology as a feminist. An introduction, *Journal of Archaeological Method and Theory*, 14, 209-216.

ACADEMIA, ENSEÑANZA ARTÍSTICA Y
SOCIALIZACIÓN DEL PATRIMONIO EN LA ESPAÑA
DEL S. XIX: LA PROPUESTA CONTRAHEGEMÓNICA DE
EL ARTISTA EN ITALIA (GALOFRE, 1851)

IGNACIO NIETO MIGUEL
Universidad de Burgos

JUAN P. ARREGUI
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Tanto la propia noción de “patrimonio” como sus mecanismos de socialización han experimentado una trayectoria secular, de cuyas bases conceptuales y procedimentales no puede prescindirse a la hora de establecer los antecedentes del actual estado disciplinar. En el específico caso español, el contexto ahormado por una larga tradición académica comenzó a resquebrajarse a partir nuevas propuestas que, introducidas inicialmente a escala individual y cargadas de adherencias socioideológicas, convirtieron la educación artística, con todo su alcance patrimonial, en objeto de disputa. Si la socialización se entiende como “el proceso a través del cual los individuos de una determinada sociedad, conocen e interiorizan el patrimonio histórico, artístico y científico que les ha sido legado” (Jiménez Pérez, 2023, p. 185), resulta ineludible volver la mirada hacia el férreo dominio ejercido por la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando –RABASF–, que institucionalizó un muy determinado modelo de patrimonio⁷ restrictivamente establecido

⁷ Téngase en cuenta la definición de “patrimonio” ofrecida por los diccionarios de mediados del s. XIX (Salvá, 1846, p. 812; Real Academia Española, 1852, p. 518) se construía exclusivamente alrededor de la idea de heredad patrilineal, la hacienda y bienes propios o adquiridos y de los acervos eclesiástico y de la corona, susceptibles siempre de estimación económica. Algo, por otra parte, apenas variado en diccionarios mucho más recientes (Real Academia Española, 1992, p. 1099).

alrededor del concreto universo semántico de lo monumental/artístico y custodiado bajo unos precisos e incontestables paradigmas educativos.

Como en buena parte de Europa, el siglo XVIII constituyó la época dorada de las academias españolas, cuya creación, es bien sabido, coincidió con la llegada al trono de la dinastía borbónica y respondió a su estrategia de control centralizado. Así se creó en 1752 la Real Academia de Nobles Artes que, una vez instalada, fue ampliando paulatinamente sus atribuciones hasta dominar la política artística del país (Bédard, 1989). La potestad académica incluía la reglamentación y el monopolio de la enseñanza de las artes –con lo que se aseguraba el gobierno de las dinámicas artísticas desde sus bases–; la definición, normalización e imposición de criterios vinculantes del gusto –en tanto instrumento rector no sólo de los límites formales de un imaginario preestablecido, sino también de las operaciones de mercado a través de la dirección de la oferta y el consumo–; el control, la censura e incluso el cese de los gremios artesanales –abolición de estructuras productivas autónomas y potencialmente díscolas con respecto a las pautas de regularización modélica–; la responsabilidad directa en la conservación y restauración artístico-monumental –y, en consecuencia, la capacidad para enjuiciar y decidir qué se consideraba patrimonio y jerarquizar su valor–; así como, finalmente, el reparto de cualificaciones, dignidades y prebendas mediante un sistema de sanción de méritos y reconocimiento público a escala nacional que excluía la heterodoxia y premiaba la adhesión al canon, favoreciendo de este modo su preservación.

Tal situación, extemporánea ya a mediados del s. XIX, no se adaptaba a los requerimientos –reales y simbólicos– de una sociedad cada vez más exigente y heterogénea, y prueba de ello son los planteamientos contrahegemónicos de *El artista en Italia y demás países de Europa, atendiendo al estado actual de las Bellas Artes*, un libro publicado por José Galofre y Coma en 1851. Teniendo en cuenta estos antecedentes, la presente investigación no sólo considera la fractura de la labor tutelar académica respecto a la propia idea patrimonial que a través del prisma de la educación artística se construía, sino también las consecuencias en lo relativo a su socialización, estrecha y esencialmente ligada a

aquella (Cuenca, 2014) mediante el juego especular de “socializar” el patrimonio bibliográfico que supone el volumen prácticamente desconocido aquí analizado.

1.1. ANTECEDENTES

Los orígenes de la RABASF se remontan a la creación en 1744 de una Junta Preparatoria: entidad docente de índole semiprivada pero llamada a transformarse en Academia de Protección Real⁸, según un organigrama que contaba con una serie de profesionales encabezados por el escultor D. Oliveri como director general pero sometidos al protectorado del marqués de Villarías y varios gentilhombres de la Cámara del rey en calidad de consiliarios. Puede intuirse *ab initio* el sesgo aristocrático de la inminente academia de Nobles Artes frente a su dimensión técnico-competencial y el latente conflicto de intereses que ilustra la confrontación entre los principios de libertad y autoridad –caballo de batalla del romanticismo– que motivaría el surgimiento de la corriente antiacademicista en la Europa decimonónica. Si, desde una perspectiva histórica, tales disensiones se muestran como un eco de las dinámicas de tensión entre el estado llano y las estructuras de poder del Antiguo Régimen, desde una perspectiva sociológica se revelan como una lucha por la conquista de un capital cultural determinado, en un campo intelectual y de poder establecido por la confrontación de dos agentes: el colectivo de individuos que pretende conservar la “doxa”⁹ y aquel cuyos componentes pretenden la ruptura con la tradición permitiéndoles restituir valores, bien para acabar con los privilegios de clase en ámbito profesional –especialización facultativa frente a preeminencia por linaje– o bien para, manteniendo intacto el prestigio simbólico del capital en litigio, apropiarse del mismo. Esta lucha por el capital del trinomio arte/patrimonio/educación tiene resonancias en la dicotomía educativa actual, en la que un paradigma educativo de corte creativo, libre y liberador basado en el *Art Thinking* (Acaso y Megías, 2017) se enfrenta a los agentes de cariz neoliberal y de ámbito supranacional que tratan de

⁸ Archivo RABASF, sign. Le-1-1-1v.

⁹ Entiéndase en el sentido de *habitus* colectivo o tradición incuestionable partícipe del entramado ideológico de un campo (Bourdieu, 2010).

imponer unos principios de corte cuantitativo, mesurables y estandarizables, en una sociedad que prima, por encima de todo, la producción y el rendimiento (Han, 2010).

Se estableció una división taxativa entre consiliarios y profesores que condicionó la vida de la Academia durante décadas y que ilustra la confrontación entre los principios de libertad y autoridad que motivaría el surgimiento europeo de la corriente antiacademicista durante el s. XIX. La institución se concebía como un órgano dependiente del trono, cuya actividad se orientaba a construir, desarrollar y proyectar la grandeza de la monarquía y, por tanto, del Estado, según las coordenadas de un programa tendente no tanto a “estetizar” la esfera política cuanto a “politizar” la esfera estética. Realmente, los términos que sustentaban esa eventual analogía entre la figura del monarca y el ente estatal, instrumentalizados a través de la Academia, reflejan, a su vez, las raíces de un problema formulado desde la historiografía de las instituciones y cuestionan la pertinencia del mismo concepto de Estado aplicado al sistema de organización nacional del Antiguo Régimen: una superestructura política que, a pesar de definirse por el absolutismo, no controla – y en muchos casos siquiera pretende controlar– todos los espacios de la vida pública, delegando gran parte de ese poder a otras instancias como la nobleza o las corporaciones, según testimonia el caso aquí referido (Clavero, 1986).

Los sucesivos estatutos de 1751 y 1757 resultan documentos esclarecedores sobre la personalidad y proyección académica en el ámbito de la enseñanza artística, adjudicándose funciones como institución de encuadramiento al confiársele competencias en el ámbito del control social¹⁰ y asegurándose su soberanía de manera exclusiva, completa e incontestada. Esto supuso el punto y final de la lucha contra las prerrogativas de las cuales disfrutaban los gremios históricos, que habían monopolizado la vida artística del país durante siglos. La RABASF devino el único ente responsable de organizar la práctica artística mediante un inquebrantable reglamentarismo normalizador, y los estudios artísticos a través de mecanismos docentes centrados en la sumisión mimética a

¹⁰ Archivo RABASF, sign. Le-1-3-32.

modelos propedéuticos que garantizaran la salvaguarda de los cánones estéticos y perpetuaran los ránkines de valores establecidos.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El estudio de las instituciones académicas y sus aportaciones, y muy particularmente el de la Academia fernandina, tanto desde el punto de vista de implementación del canon como desde una perspectiva docente, resulta necesario para comprender los procesos emergentes de construcción de patrones, de significados e innovación en el ámbito de las artes en España tras el cambio de dinastía. Pero, apenas transcurrido un siglo, estas dinámicas sufrieron una importante convulsión con el surgimiento, a mediados del siglo XIX, de una fuerte reacción antiacadémicista que al cuestionar el modelo dieciochesco provocó un encendido debate en torno a las artes y su enseñanza.

Esta investigación de tipo cualitativo se fundamenta en una revisión bibliográfica y documental centrada en fuentes primarias fundamentalmente impresas aunque también manuscritas. Dada la amplitud del fenómeno, y a partir de una revisión de los libros de actas y memorandos de la academia primigenia –denominada Junta Preparatoria– de entre los años 1744 y 1752, así como de las actas de las sesiones particulares, ordinarias y de las propias secciones de la institución, junto con fuentes legislativas coevas (*La Gaceta de Madrid*) y el reflejo de las polémicas en la prensa coeva (*El Artista*, *El Clamor público*, *El Herald*, *El Panorama*, *El Semanario Pintoresco*, *La España*, *La Esperanza de la tarde* y *La Nación*), centraremos nuestro examen en el que podría considerarse el hito fundamental para el caso español: la aparición en 1851 de *El artista en Italia*, un texto cuyos postulados reflejaron de forma contundente –y a la vez rigurosa– el cambio de paradigma gestado durante los años anteriores en torno a la consideración del arte, tanto desde su marco estético y poético, como desde su consideración docente y, en consecuencia, su dimensión patrimonial. El examen presta especial atención a sus implicaciones pedagógicas en la formación artística, en contraposición al modelo académico, aún hegemónico, pero ya obsoleto. Los capitales culturales y simbólicos de la RABASF, hasta

entonces incuestionables, se volvieron inestables y su modelo de enseñanza insostenible, principalmente debido a los debates teóricos, tanto oficiales como extraoficiales, y a las reticencias prácticas impulsadas por el mencionado ensayo, lo que eventualmente provocó un cambio en la educación artística con derivaciones perceptibles aún hoy en día. Un paso previo hacia un nuevo paradigma en el que el arte supera la normatividad coercitiva, y su potencial expresivo y capacidad trascendente de libertad y heterodoxia comienzan a apreciarse con fines educativos.

3. ANÁLISIS DE FUENTES

3.1. HACIA EL CAMBIO DE PARADIGMA EDUCATIVO: PRIMEROS INDICIOS

Tras la abolición definitiva del Antiguo Régimen en España, las conquistas de las clases medias y los avances del liberalismo, el progreso industrial y la expansión del capitalismo, las nuevas dinámicas sociales, doctrinas de pensamiento e instancias estéticas... concurren a descomponer desde sus cimientos los usos artísticos heredados y a redefinir el entramado de relaciones en que estos se desenvolvían, afectando al concepto y significado mismo del arte y la educación artística. En la cosmovisión de la vanguardia romántica adquirieron particular fuerza valores subversivos que primaban la rebeldía frente al método, la impugnación de normas y reglas coercitivas y, en definitiva, el rechazo al principio de autoridad estatuido: declaraciones de individualidad cuya máxima expresión se verifica en el cliché del “yo extraordinario” y la vindicación del concepto de genio. Esta apología de la libertad creativa –y sus consecuencias relativas a la disolución de esquemas prefijados e inamovibles de “artisticidad” aplicables al acervo de bienes pretéritos o contemporáneos– entró en conflicto con los principios rectores del programa pedagógico académico, que comenzó a estimarse contraproducente: “pero ¿qué puede hacer el genio frente a los obstáculos materiales? ¿De qué sirven sus poderosas alas de águila encerradas entre cuatro paredes de plomo?” (Ochoa, 1836, pp. 26-27). Así pues, las protestas contra el sistema dieciochesco de formación artística comienzan a ser constantes y perfilan un flujo de opinión abiertamente antiacadémica conforme avanza el siglo, perceptible en las opiniones de J.

Negrete Cepeda o A. María Esquivel: "de todas estas partes que componen el arte [...] ¿Cuáles son enseñadas por esas célebres academias españolas? [...] nulidad absoluta [...]. He aquí el origen de tantas preocupaciones, de tantos absurdos, de tantos errores; he aquí la causa de tantas disposiciones arruinadas" (Esquivel, 1836, p. 53). Cuestiones extrapolables al contexto educativo actual, inmerso en un debate epistémico sobre el papel impositivo de un currículo estanco y rígido (Bauman, 2005) versus un paradigma basado en el arte en tanto contribución decisiva al equilibrio de unas fuerzas en principio antagónicas (Hernández, 2008).

Cada vez resultaba más patente cómo, ante las premisas del ideario romántico, se desmoronaban, parafraseando a Checa Beltrán (1998), "las razones del buen gusto", se declaraba el principio de circunstancialidad estética y, en última instancia, se ensanchaban los límites de aquello susceptible de valorarse desde perspectivas patrimoniales. Pero esto significaba transitar hacia nuevas fórmulas de supeditación en las cuales las prerrogativas detentadas hasta entonces por la oficialidad cortesana de la Academia sufrieron un desplazamiento estratégico que afectaba a todo el proceso creativo y docente hacia la órbita del mecenazgo informal dominado por la burguesía y el mercado. La producción artística pasó a convertirse en mercancía, objeto de consumo sujeto tanto a las fluctuaciones transaccionales establecidas por la oferta y la demanda, como al binomio artista/público, cuyo criterio y opinión, ahora vinculantes, ya no se afiliaban a un paradigma estético inmutable, sino que oscilaban al vaivén de las coyunturas y de las modas. Así pues, las protestas contra la docencia académica discurrieron en paralelo a la disconformidad respecto del sistema dieciochesco de protección de las artes, por considerar ambos extremos obstáculos a los requerimientos de un nuevo contexto artístico.

3.2. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LITIGIO

En consecuencia, a lo largo de los dos primeros tercios del siglo XIX se asiste a un proceso de alteraciones en la relación histórica mantenida por la RABASF con la docencia artística que desembocó en una desvinculación formal, definitiva, de ambos extremos a partir de 1864. El

proceso, sin embargo, principia con el *Decreto de 25 de septiembre de 1844*, firmado por el arquitecto y académico Pedro José Pidal, ministro de la Gobernación, en cuya introducción se declaraba:

Tiempo hace que se reclama por todos los amantes de las bellas artes una reforma radical en su enseñanza, a fin, de elevarla a la altura que tiene en otras naciones europeas, [...] Ciertamente es que la Real Academia de San Fernando ha desplegado siempre el mas laudable celo a favor de esta enseñanza; pero escasa de medios, no ha podido menos de darla incompleta (*Gaceta de Madrid*, 1844).

Tanto en este texto como en el reglamento de la Escuela de Nobles Artes de la Academia, publicado un año después, se procedió a regular sistemáticamente las enseñanzas artísticas y a acometer una reforma profunda de su plan docente auspiciada por la aprobación de unos nuevos estatutos por *Real Decreto de 1 de abril de 1846* que supusieron un significativo avance de las consignas liberales en el seno de la corporación al reorganizar sus engranaje interno mediante la equiparación de artistas y consiliarios, disipándose así la consuetudinaria fiscalización aristocrática tal y como se lee en la exposición firmada por el ministro Javier de Burgos:

Los estatutos actuales llevan el sello de la época en que se formaron. Creíase entonces que los artistas necesitaban vivir bajo el patrocinio de altos personajes [...]. La academia se organizó pues bajo la idea de colocar á estos en una especie de tutela [...]. Por lo demás, el pensamiento verdaderamente académico se hallaba de todo desatendido [...] (*Gaceta de Madrid*, 1846).

Se hacía necesario replantear los pilares fundacionales de la institución, un proceso exigido también, en parte, por el profundo cambio experimentado por la figura de los propios artistas: si a mediados del s. XVIII eran individuos sujetos al “patrocinio de altos personajes que, empleando riquezas e influencia en beneficio de las artes, les diesen fomento y procurasen trabajo” (*Gaceta de Madrid*, 1846), una centuria después era perentorio conceder a los profesores “la independencia que ennoblece al hombre y le hace producir cosas grandes” (*Gaceta de Madrid*, 1846). Surgieron, en suma, las bases de una Academia que está en el origen de la actual con el fin de llegar a un punto común entre dos corrientes de pensamiento que habían enconado progresivamente sus posiciones. La figura de Antonio Gil de Zárate (1855) resultó clave en

este entorno de mediación, debido a su reconocimiento de la importancia del genio y la imaginación en el arte, pero sin abolir la existencia de un agente con capacidad de determinar y formalizar el canon. Aspectos como la labor mediadora del arte en el proceso educativo empezaban a formar parte de la construcción del objeto artístico y de la recepción del mismo, en una traslación conceptual que eclosionaría con los postulados H. Read (1943), entre otros, a inicios del s. XX.

Aunque el último artículo de las disposiciones de 1846 establecía la necesidad de elaborar un reglamento para llevar a efecto en todas partes los estatutos, esta consigna no fue tenida en cuenta hasta la aprobación, 18 años después, de otros estatutos (*Gaceta de Madrid*, 1864). Una nueva hoja de ruta que implicaba tanto el alejamiento definitivo del modelo dieciochesco cuanto de su obsoleto espíritu estamental y que cambiaba la agencia de la Academia al integrarla en el contexto de reforma de la Instrucción Pública promovido por la *Ley Moyano* de 1857. Con esta se acentuó uno de los principales rasgos del sistema educativo liberal puesto ya de manifiesto con el *Plan Pidal*: la centralización, pues nada quedaba fuera de la autoridad del Ministerio de Fomento. También la enseñanza de las bellas artes se vio afectada al ser incluida entre las denominadas “enseñanzas superiores”, se establecía así en Madrid una Escuela de Bellas Artes para los estudios superiores de Pintura, Escultura y Grabado además de los elementales; otra de Arquitectura, y un Conservatorio de Música y Declamación (*Gaceta de Madrid*, 1857). Por todo ello, se confirmó definitivamente la ruptura del vínculo entre la Academia matritense y la enseñanza artística, al menos desde un punto de vista administrativo (Puelles, 2010).

A pesar de esta pretendida voluntad de remozamiento y adecuación a los nuevos tiempos operada por la RABASF a través de la reforma estatutaria, los reajustes en los reglamentos internos, las modificaciones en los planes de estudios o la progresiva diversificación de actividades, el ecuador de la centuria marcó un clímax en la crítica antiacadémica con *El artista en Italia*, cuyas propuestas –tanto teóricas como procedimentales– son, en cierta medida, extrapolables y análogas a las demandas realizadas casi un siglo después con la publicación, entre otros, de libros como *Educación la visión artística* (Eisner, 1972).

4. RESULTADOS

Apenas citado por los estudios de literatura artística (Arias, 1978)¹¹, *El artista en Italia* se constituye, por mérito propio, en uno de los textos más relevantes del siglo XIX para comprender todo el posterior debate contra la pertinencia de las academias (Ramos, 2001). Las opiniones y condenas vertidas por Galofre supusieron un enorme revulsivo, pues no sólo encontraron profuso eco en la prensa nacional¹², sino que tuvieron también repercusión internacional:

No menos nos complacemos en asegurar al público que su interesante libro *El artista en Italia* y demás países de Europa, ha obtenido en el extranjero la mas lisonjera acogida, habiéndole merecido una expresiva carta autográfica [*sic*], que hemos visto, del ministerio de Instrucción Pública de Francia. (*El Heraldo*, 1851).

La controversia suscitada acabaría siendo motivo de discusión en sede parlamentaria, pues llegó a las Cortes Constituyentes a través de una “Exposición” del propio Galofre en la que solicitaba la supresión de la Academia por “inútil y de poco fruto” (Bonet, 2012, p. 29). La propuesta sería rebatida por Federico Madrazo y publicada con el título *Contestación a la esposición que ha presentado Don José Galofre a los Señores Diputados de la Asamblea Constituyente sobre el estudio de las Bellas Artes en España* (1855). Esta, a su vez, sería contrarreplicada por José Galofre en el texto *Respuesta de D. José Galofre a la contestación que le ha dirigido D. Federico de Madrazo con motivo de la esposición que presentó a las Cortes Constituyentes sobre el estudio de las nobles Artes en España* (1855).

Desde una perspectiva puramente estética, los postulados de Galofre abogaban por una belleza relativa y varia: “lo bello no es uno” (1851, p.

¹¹ El pintor y escritor catalán ha sido objeto de algunos estudios a partir de los años 70 del siglo XX (Ossorio y Bernard, 1975; Arias, 1978; Casado, 1990); aunque siempre incidiendo en su faceta creativa más que teórica (Vigara Zafra 2011; Pérez, 2012).

¹² Alimentada constantemente, por otra parte, con artículos y columnas de la mano del propio autor, en una dinámica que se prolongaría durante al menos los tres años siguientes: *El Clamor público* (1851; 1852a; 1852b), *El Heraldo* (1851; 1852), *La España* (1853), *La Esperanza de la tarde* (1852; 1853), *La Nación* (1853a; 1853b; 1854).

66), una premisa acorde con las teorías románticas amparadas en la no univocidad de dicha categoría. Es más, el autor sostenía que la estética neoclásica erraba al defender un solo clasicismo cuando, desde su punto de vista, “lo clásico tampoco es uno, SINO VARIO” (1851, p. 113)¹³.

Aquella máxima tradicional se había convertido en directriz coercitiva, y generaba una servidumbre en el gusto y en la razón artística, que había subyugado la inspiración y propiciado la aparición por todas partes de “muestras amaneradas en las tres Bellas Artes” (1851, p. 113). Estas afirmaciones colocaban a Galofre en una posición claramente enfrentada al canon y ponían de manifiesto su filiación con uno de las principales premisas del idealismo romántico: la diversidad dentro de la unidad (Domínguez, 2006):

Errores hijos de una época fatal en la historia de las academias, fruto de sus preceptos de receta, horror de las Artes, y destrucción y apagamiento de toda inspiración. [...] ni lo bello ni lo clásico son uno con unidad absoluta SINO CON UNIDAD RELATIVA. (Galofre, 1851, pp.114-115).

Con estas palabras Galofre se posicionaba en contra de las consignas docentes de las academias y, a pesar de erigirse en adalid de la corriente antiacadémica, él mismo reconocía su débito a este tipo de instituciones, aclarando que no trataba de impugnar y condenar “sino el modo con que en el seno de aquellas se enseñan las Bellas Artes” (1851, p. 158). Entendía que los resultados de tal sistema de enseñanza y aprendizaje habían sido realmente nefastos al no dar rienda suelta a la libertad inventiva de los alumnos que, con su imaginación coartada y su creatividad encorsetada por unas reglas uniformes e iguales, se habían visto abocados a trabajar bajo un único patrón de belleza:

[...] mientras que desde que se establecieron las Academias [...] se vieron singularmente MONOTIZADAS por los reglamentos, y como amoldadas a un tipo igual de receta y de belleza única; consecuencia lamentable de los límites que pusieron a la fantasía, y de las líneas materiales que le trazaron a su enseñanza, desgraciadamente uniforme e igual para todos. (Galofre, 1851, p. 160)

¹³ Las cursivas, mayúsculas y otros accidentes ortográficos inhabituales reproducidos en citas literales siempre corresponden al original.

Las propuestas pedagógicas consignadas en *El artista en Italia* bebían de postulados hegelianos derivados de la concepción del arte como “manifestación sensible de la idea” (Hegel, 1989), y entrañaban una reacción frente a una enseñanza del arte pública y masificada, y frente a la estandarización de los métodos de aprendizaje tradicionales. En primer lugar, Galofre propuso una selección más exhaustiva y rigurosa de los potenciales estudiantes de bellas artes, “por ser más útil y saludable el que brillen pocos, que no el que obscurezcan las glorias del Arte un gran número” (1851, p. 176). La gran mayoría quienes asistían en aquel momento a las Escuelas de Bellas Artes se centraba, según Galofre, en el estudio de “las importantes y preciosas clases de ornato y dibujo lineal” (1851, p.169). Es decir, focalizaban su atención en aquellas disciplinas que estaban en relación directa con la producción industrial; de tal suerte que pasarían a ser “artesanos” o “artífices”, pero en ningún caso “Artistas”¹⁴: “El *dibujo del cuerpo humano* EN NADA tiene relación con el dibujo lineal y el de ornato, únicamente aplicables a todos los ramos de industria y manufactura” (1851, p. 170). Los postulados románticos sobre el rol cultural del artista interferían con los esfuerzos por conseguir que la formación artística fuera útil a la economía de mercado.

Por otra parte, ya desde comienzos del siglo XIX, el enfoque kantiano, que consideraba a la mente un participante activo del proceso de aprendizaje, permitió el paso de la actividad autónoma a la expresión personal como método apropiado para la enseñanza de las artes. La figura del profesor y su interacción con el alumno conformarían las piedras angulares del sistema educativo al crear un “sentimiento simpático” entre ambos (Galofre, 1851, p.160), que permitiría al primero captar en esencia al segundo y potenciar al máximo el desarrollo de sus posibilidades. La enseñanza personalizada favorecía, así, el genio individual y se contraponía a la estandarización y normalización auspiciadas por los cánones dieciochescos, lo cual recuperaba en alguna medida las tradiciones gremiales basadas en el estrecho vínculo maestro/aprendiz, condenadas y estigmatizadas a lo largo del academicista siglo XVIII:

¹⁴ Nótese el expresivo empleo o no de capitales en las denominaciones.

Cuando no había Academia alguna, observamos una cadena de simpatías entre maestros y discípulos, que han producido el bello resultado de los estilos [...], se creaban por la intimidad de un solo maestro con muy pocos discípulos, que recibía y enseñaba a su gusto [...]. (Galofre, 1851, p.160)

Galofre, además, observaba que el armazón académico estaba condicionado por la injerencia, siempre ideológica, de los gobiernos, que se inmiscuían de forma directa en el ordenamiento de “lo artístico” a través de las políticas de restauración de los monumentos históricos (1851, p. 161-162). Esto, en última instancia, generaba condicionantes extra artísticos a una práctica que, precisamente, no debía verse sometida a intromisión alguna. En ningún caso el gobierno debía ser el valedor, detentador y legitimador del gusto. Era necesario regresar a un modelo en que las academias:

SUPLAN con buenos y acertados reglamentos, no universitarios, la competencia y emulación de aquellos tiempos gloriosos del Arte, estrechando los límites de la enseñanza, elevándola al grado superior posible, aislándola de la influencia gubernativa, y destinando las masas que hoy llenan las escuelas artísticas, a la enseñanza de artesanos, tan necesaria a las naciones cuya industria empieza a nacer. (Galofre, 1851, p. 166)

Unos dictámenes que, naturalmente, no se limitaban a la esfera de las manifestaciones plásticas o arquitectónicas, sino que alcanzaban también otros órdenes artísticos como el musical. En este último sentido, con respecto a los conservatorios de música de Europa, vierte una dura crítica:

Las Artes decayeron por la aparición de las Academias; y si alguno encontrase casual esta coincidencia, le haré presente que igual fenómeno observamos hoy día con el Arte de la música, pues desde que se instituyeron los *Conservatorios* en Viena, París, Milán, Nápoles y Madrid, y *Liceos* musicales académicos en Bolonia, Barcelona y otras partes, se alcanzaron buenos ejecutantes, pero ocultáronse los genios, desapareció la creación, la fecundidad; ya no hubo ni hay, ni los Beethoven en lo instrumental, ni los *Jumellas* en lo sagrado, ni los Rossinis, ni Weber en lo dramático, y solo tenemos compositores, que sin ser malos no son buenos, por ser *iguales* aquí que allí, amoldados con las *mismas* máximas e iguales preceptos *de receta*. (Galofre, 1851, p. 165)

La enseñanza musical, por lo tanto, no era ajena a la decadencia en que se encontraban el “resto” de bellas artes, según una equiparación

taxonómica que el propio Galofre confirmó en 1855 al considerar la música, junto con la literatura, al mismo nivel que pintura, escultura y arquitectura: “¿Por manera, que también entrarán en el número de las Bellas Artes, la Música y la Poesía? –Sí; porque se requiere así mismo genio, inspiración y saber” (1855, p. 6-7). Este hecho bien puede considerarse un síntoma de la sensibilidad creciente ente los profesionales e intelectuales españoles más vanguardistas, que encontraban en el argumento musical otra razón más para denunciar lo extemporáneo de la Academia y abogar por la necesidad de reformular sus principios rectores, tanto en su vertiente estética como docente, y adaptar sus lineamientos a las nuevas consignas artísticas. Un proceso que se verificó con la inclusión de la música como bella arte gracias a la *Ley Moyano de educación* de 1857 y, en 1873, con la inclusión de la música dentro de la RABASF.

El artista en Italia, en definitiva, puso de manifiesto la necesidad de un cambio en los principios didácticos de las artes mediante propuestas no aisladas, únicas o exclusivas. Muy al contrario, son perfectamente encuadrables en un contexto europeo de renovación pedagógica que, partiendo del idealismo afín a Kant, Schelling, Fichte y Hegel, obtuvo su concreción en los postulados defendidos por los pedagogos Johann Heinrich Pestalozzi y su discípulo Friedrich Fröbel. En *La educación del hombre* (1826) Fröbel defendía, en la medida en que el desarrollo del individuo requería procesos activos –como la diferenciación y la integración–, el principio de la actividad: “aquello que deba ser el yo, debe alcanzarlo por sí mismo” (citado por Efland, 1990, p. 182). Para el alemán, por tanto, el rasgo principal de la mente era la actividad y el proceso de aprendizaje estaba condicionado por la praxis. Galofre pareció tomar el testigo de tal premisa, pues en su texto de 1851 defendía la necesidad de que la enseñanza estuviera basada en el ver y no en el oír, lamentándose repetidamente de la situación de los alumnos que: “[...] poco o nada ven trabajar a sus maestros; y en un Arte en que se aprende mas viendo que oyendo, es materialmente imposible que con la sola y escasa explicación académica, el discípulo aprenda la soltura del colorido” (p. 167).

5. DISCUSIÓN

Sus propuestas, tanto en su vertiente estética como didáctica, participaban de un entramado filosófico introducido progresivamente en España a partir del segundo tercio del siglo XIX de la mano de Julián Sanz del Río: el krausismo; cuyas huellas es posible rastrear “en todas las esferas librepensadoras de la historia moderna de España y en todos sus movimientos culturales” (Jongh-Rossel, 1985, p. 13). Desde un punto de vista pedagógico, sus simpatizantes consideraban la educación como el único medio seguro y viable que permitiría la reforma individual y colectiva con que alcanzar el ideal de Estado y la puesta en marcha de su modelo social. Un proceso en el que la educación artística constituía una herramienta trascendente, pues cada ser humano estaba en posesión de un gusto artístico natural “procedente de su semejanza con la divinidad y de su propia belleza” (Sánchez de Andrés, 2009, p. 42). Según Galofre, era necesario respetar esta individualidad y fomentar así la enseñanza de las bellas artes, particularmente en las academias que, basadas en prácticas estandarizantes, habían servido “más DE DAÑO QUE DE VENTAJA” (1851, p. 158).

La RABASF emitió un dictamen favorable a la publicación de *El artista en Italia*, lo que evidencia el enfrentamiento entre agentes conservadores, encarnados en la figura de los consiliarios –representantes de la teoría– y los progresistas-liberales, encarnados en las figuras de los profesores, defensores de los nuevos postulados estéticos y pedagógicos –partidarios de la praxis–. De hecho, en la “Advertencia” incluida en *El artista* se detalla que la comisión examinadora del texto estuvo formada por “un profesor presidente; dos pintores; tres escultores [...], tres arquitectos y un grabador” (1851, p. 5); en suma, profesionales *sine nobilitas* afectos a la reordenación facultativa y defensores de un replanteamiento de los pilares de la docencia académica que, tras la aprobación de los estatutos de 1846, habían logrado la democracia interna que habían exigido en la Academia. Sin embargo, no todos los académicos de la RABASF se mostraron de acuerdo con las teorías del pintor

catalán; el poderoso Federico Madrazo¹⁵ mostró su antagonismo y expresó su opinión contraria a la modificación del rol de control tradicionalmente ejercido por la Academia:

[...] es preciso recordarlo, ya que parece que hay tanto afán en persuadir lo contrario. Las Academias no pueden hacer que se adopte éste o aquel estilo; solo pueden influir más o menos contra el desbordamiento o la anarquía en los estilos y por consiguiente su misión será siempre moderadora y conservadora. (Madrazo, 1855, p.11)

Madrazo, por tanto, se erigió en agente y representante de una corriente antagónica a la encarnada en Galofre; e intentó mantener y justificar la perpetuación de un rol de la academia que garantizase el tradicional *statu quo* en lo que a la consideración y la enseñanza de las bellas artes se refiere; en otro claro ejemplo de las tensiones internas que se estaban produciendo en el seno académico que, en última instancia, reflejaban dos cosmovisiones.

6. CONCLUSIONES

En la RABASF confluyeron posicionamientos conservadores con los vientos liberales que culminarían con La Gloriosa en 1868, en un proceso similar al que había acontecido en otros países europeos que fueron tomados como modelo por algunos artistas españoles: Francia, con la realización de su “colosal exposición anual”, Alemania, protagonista de “un segundo renacimiento de las artes” (Galofre, 1851, pp. 166 y 68 respectivamente), e Inglaterra y Bélgica, con un renovado modelo de mecenazgo en el que se incluyen banqueros, empresarios, etc.; ésta fue la nómina de naciones consignadas en algunos de los escritos artísticos contemporáneos, cuyos modelos tratan de importarse a España.

Fruto de esta acumulación de factores que llevaron a la aprobación de los estatutos de 1864, la labor de la RABASF pasó a ser más teórica que práctica tal y como sus atribuciones evidencian: elaboración de un

¹⁵ Federico Madrazo (1815-1894): perteneciente a una importante e influyente familia de pintores, ingresó como académico de mérito en la RABASF a los dieciséis años de edad. De filiación política conservadora y monárquica, fue designado director del Museo del Prado entre los años 1860-68 y 1881-94.

plan de publicaciones con posibilidad de “ilustrar la teoría o la historia de las Bellas Artes, y el propagar su conocimiento”, creación de colecciones artísticas, inspección de los museos públicos y supervisión de la conservación y restauración de monumentos, promoción de exposiciones públicas y convocatoria de concursos donde “se ofrezcan premios a los individuos más sobresalientes en el ejercicio de las Bellas Artes, o escriban sobre ellas obras de reconocido mérito” (*Gaceta de Madrid*, 1864). Se asiste así a un cambio definitivo en el “situs” artístico de la Academia alejado del modelo dieciochesco gracias al establecimiento de una nueva estructura y jerarquía internas con la supresión de la antigua figura de los consiliarios, aún vigente en los estatutos de 1846; fue un intento de convertir la institución en un organismo más versátil y moderno adaptado a la actualidad de su tiempo.

Los estatutos de 1864 incorporaron modificaciones que consolidaron este cambio de rumbo, tratando además de simplificar y agilizar los procedimientos y funcionamiento internos: el número de académicos se redujo a treinta y seis, y entre ellos se incluían los cargos de director, secretario, censor, bibliotecario-conservador y tesorero, mientras que los tipos de juntas se restringieron a dos (ordinarias y extraordinarias).

En palabras de P. Navascués, el texto supuso “una verdadera refundación de la Academia, [...] que está en la base de la posterior redacción de los reglamentos interiores que a aquél siguieron hasta alcanzar el presente de 2005” (2005, p. 24). Estas iniciativas de reforma de la Academia coincidieron con el arco político marcado por las presidencias de Narváez en el Consejo de ministros y pueden integrarse en el contexto de un gobierno del Partido moderado favorable a la continuidad en las formas de vida colectivas y adverso a los cambios radicales que incorporó, no obstante, pequeñas medidas innovadoras.

Estas políticas parecen reflejar un balance entre el pensamiento liberal de la época y su contrarresto por el conservador, el cual, si bien no pudo mantener las viejas estructuras absolutistas, sostuvo una pugna constante por el amparo de determinados elementos esenciales que preservasen un orden social refrendado en la tradición (Martínez Gallego, 2001). Si los estatutos de 1844-45 concuerdan con la revisión educativa del Plan Pidal –y su extenso desarrollo en la *Ley Moyano*–, es posible

asociar los de 1864-65 a las tensiones ideológicas revolucionarias de la intelectualidad –muy particularmente en ámbito educativo– cuyo estallido se produjo durante los sucesos de la Noche de San Daniel en abril de 1865, cuando los estudiantes de la Universidad Central de Madrid protestaron contra las medidas tomadas el año anterior por Antonio Alcalá Galiano, ministro de Fomento, para erradicar el pensamiento racionalista y krausista de las aulas.

Las implicaciones pedagógicas de la doctrina de Krause –rechazo a la asunción acrítica de universales, apertura a cualquier objeto de conocimiento, inducción a la libertad de pensamiento y repudio a cualquier imposición dogmática–, cuyos planteamientos estaban asentándose como un fenómeno de enorme importancia para la cultura del país (Vázquez, 1998; López-Morillas, 1980; Esteban, 1985), engarzaban con muchos de los argumentos esgrimidos por los juicios antiacadémicos y, en concreto, por José Galofre en *El artista en Italia*, cuyas premisas estéticas y docentes son un claro ejemplo de la nueva realidad pedagógica que se estaba imponiendo en el ámbito de las artes en la España de la segunda mitad del siglo XIX.

7. REFERENCIAS

- Acaso, M., y Megías, C. (2017). *Art Thinking*. Paidós.
- Algarra Santacreu, E. (2025). Image and word: artist's texts as a historiographic source. En Musicoguia (Ed.), *CIVAE 2025: 7th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education* (pp. 130-134). Adaya.
- Arias, E. (1978). Ensayo biográfico de José Galofre y Coma, pintor y escritor. En CEHA (Ed.). *El arte del siglo XIX* (pp. 155-166). CEHA.
- Arnaldo, J. (1996). El movimiento romántico. En V. Bozal (Ed.), *Historias de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas* (pp. 195-205). Visor.
- Baumann, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad*. Gedisa.
- Bautista Querol, F. (2023). *La enseñanza de la pintura en la Real Academia de bellas artes de San Carlos durante su primera época (1768-1808)*. [Tesis doctoral. Universitat de València] <https://webges.uv.es/>
- Bédat, C. (1989). *La Real Academia de Bellas Artes de San Fernando (1744-1808)*. Fundación Universitaria Española.

- Bonet, A. (2012). *Real Academia de San Fernando de Madrid. Guía del Museo*. RABASF. <https://www.realacademiabellasartessanfernando.com/>.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Droz.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Siglo XXI.
- Casado, E. (1990). *Pintores de la Academia de Roma. La primera promoción*. Lunwerg.
- Caveda, J. (1867). *Memorias de la Historia de la Real Academia de San Fernando y de las Bellas Artes en España, desde el advenimiento al trono de Felipe V, hasta nuestros días*. Imprenta de Manuel Tello.
- Checa Beltrán, J. (1998). *Razones del buen gusto: poética española del neoclasicismo*. CSIC.
- Clavero, B. (1986). *Tantas personas como estados: por una antropología política de la Historia europea*. Tecnos.
- Cuenca López, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, (19), 76-96.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Domínguez, J. (2006). Cultura y arte: una correspondencia en proceso. El ideal del arte en Hegel, correcciones a una interpretación establecida. *Areté. Revista de Filosofía*, (2), 267-287.
- Efland, A. D. (1990). *Una historia de la educación del arte*. Paidós Ibérica.
- Eisner, E. W. (1972). *Educación y visión artística*. Paidós Educador.
- El Clamor público* (1851), 23 de enero.
- El Clamor público* (1852a), 2 de febrero.
- El Clamor público* (1852b), 3 de julio.
- El Heraldo* (1851), 12 de diciembre.
- El Heraldo* (1852), 24 de diciembre.
- Esquivel, A. M. (1836, 19 de abril). Bellas Artes. *El Panorama*, I(4).
- Esteban, L. (1985). El krausismo en España: teoría y circunstancia. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (4), 97-117.
- Fröbel, F. (1826). *Die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst*. Standort.
- Gaceta de Madrid* (1844, 28 de septiembre). Real Decreto de 25 de septiembre de 1844: Reglamentación de las enseñanzas de bellas artes.

- Gaceta de Madrid* (1846, 3 de abril). Real Decreto de 1 de abril de 1846: Estatutos de la Real Academia de Nobles Artes de San Fernando.
- Gaceta de Madrid* (1857, 10 de septiembre). Ley de 9 de septiembre de 1857: *Ley Moyano de educación*.
- Gaceta de Madrid* (1864, 29 de abril). Real Decreto del 20 de abril de 1864: Estatutos de la Real Academia de Nobles Artes de San Fernando.
- Galofre, J. (1851). *El artista en Italia y demás países de Europa, atendiendo al estado actual de las Bellas Artes*. Monier y Bailly-Bailliere.
- Galofre, J. (1855). *Respuesta de D. José Galofre a la contestación que le ha dirigido D. Federico Madrazo con motivo de la exposición que presentó a las Cortes Constituyentes sobre el estudio de las nobles Artes en España*. M. Rivadeneyra.
- Gil de Zárate, A. (1855). *De la instrucción pública en España*. Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos.
- Gomá Lanzón, J. (2025). Educación y ejemplaridad: cultivando un corazón educado. *Teoría de la educación*, 37(1), 1-14.
- Guaza y Gómez de Talacera, C. (1884). *Biblioteca artística: músicos, poetas y actores*. Imprenta de F. Maroto Hijos.
- Han, B. Ch. (2010). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Hegel, G. (1989). *Lecciones sobre estética*. Akal.
- Helguera, P. (2011). *Education for Socially Engaged Art*. Jorge Pinto Books.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, (26), 85-118.
- Jiménez Pérez, G. A. (2023). La socialización del patrimonio en contextos urbanos. *Universidad y Sociedad*, 15(3), 178- 189.
- Jongh-Rossel, E. (1985). *El krausismo y la generación del 1898*. Albatros
- La España* (1853). 16 de enero.
- La Esperanza de la tarde* (1852). 22 de febrero.
- La Esperanza de la tarde* (1853). 15 de enero.
- La Nación* (1853a). 17 de febrero.
- La Nación* (1853b). 12 de junio.
- La Nación* (1854). 26 de mayo.
- López-Morillas, J. (1980). *El krausismo español: perfil de una aventura intelectual*. Fondo de Cultura Económica.

- Madrazo, F. (1855). *Contestación a la exposición que ha presentado Don José Galofre a los Señores Diputados de la Asamblea Constituyente sobre el estudio de las Bellas Artes de España*. Repullés.
- Madrazo, P. (1884, 15 de octubre). Bellas artes. *El laberinto, periódico universal*, (24), 330.
- Martínez Gallego, F. A. (2001). *Conservar progresando: La Unión Liberal, 1856-1868*. UNED.
- Navascués, P. (2005). Breve Noticia histórica de los Estatutos de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando. En P. Navascués (Ed.), *Estatutos y Reglamento de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando* (pp. 11-29). RABASF.
- Ochoa, E. (1835, 5 de enero). Introducción. *El Artista*, (1), 1.
- Ochoa, E. (1836, 17 de abril). De los artistas españoles. *El Semanario Pintoresco*, (3), 26-27.
- Ossorio y Bernard, M. L. (1975). *Galería biográfica de artistas españoles del siglo XIX*. Giner.
- Pérez, T. (2012). Géneros, mercado, artistas y críticos en la pintura española del siglo XIX. *Espacio, Tiempo y Forma*, (24), 27-47.
- Puelles, M. (2010). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Tecnos.
- Ramos Domingo, J. (2001). *El tiempo de los cenáculos: aproximaciones a la pintura religiosa del siglo XIX*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. <https://gredos.usal.es/handle/10366/115600>.
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Paidós Ibérica.
- Real Academia Española (1852). *Diccionario de la lengua castellana por la Real Academia Española. Décima edición*. Imprenta Nacional
- Real Academia Española (1992). *Diccionario de la lengua española*. Vigésima primera edición. Espasa-Calpe.
- Salvá, V. (1846). *Nuevo diccionario de la lengua castellana, que comprende la última edición íntegra, muy rectificada y mejorada del publicado por la Academia Española, y unas veinte y seis mil voces, acepciones, frases y locuciones, entre ellas muchas americanas*. Vicente Salvá.
- Sánchez de Andrés, L. (2009). *Música para un ideal. Pensamiento y actividad musical del Krausismo e institucionismo españoles (1854-1936)*. SEdeM.
- Soubeyroux, J. (2020). La Real Academia de San Fernando y la construcción de un campo de las Bellas Artes en España en el siglo XVIII. Una panorámica política, social y artística. *Cuadernos de estudios del siglo XVIII*, (30), 593-607.

- Vázquez, J. M. (1998). *Tradicionales y moderados ante la difusión de la filosofía krausista*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Vian, F. (1976). Romanticismo y krausismo español. *Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español*, 8(15), 109-112.
- Vigara Zafra, J. A. (2011). La academia como paradigma de ascenso profesional: el caso del pintor Diego Monroy. *Espacio Tiempo y Forma*, 8(22-23), 141-156.

