

MIRADAS Y NARRATIVAS DEL PATRIMONIO: UN ACERCAMIENTO AL PATRIMONIO CULTURAL VIVENCIANDO LOS ESPACIOS

Olga Duarte Piña
oduarte@us.es

Rosa María Ávila Ruiz
rmavila@us.es

Universidad de Sevilla

1. Introducción

En la búsqueda de una progresiva mejora de la enseñanza y el aprendizaje, este curso 2017/2018 hemos decidido experimentar una propuesta de acercamiento al patrimonio a través de las miradas y las narrativas. Teniendo como referente el trabajo presentado el año pasado en el Congreso de Córdoba (Ávila Ruiz y Duarte Piña, 2017) este acercamiento sería una fase previa al diseño de unidades didácticas patrimoniales deseables e innovadoras. En esta fase previa, pretendemos que el futuro docente tome conciencia del patrimonio cultural que va a enseñar observándolo e indagando *in situ* qué puede contarle.

Desde el curso 2013/2014 el alumnado del Grado de Educación Infantil matriculado en la asignatura «Didáctica del Patrimonio Cultural de Andalucía» ha realizado el diseño de las unidades didácticas tomando como referente patrimonial los Reales Alcázares de Sevilla por la riqueza y complejidad cultural de tal monumento. Aún así, en este curso, quisimos enfocar el trabajo no en un elemento sino en un entorno patrimonial. Para ello tomamos los postulados de Fernández Salinas (2005) cuando argumenta el concepto de espacio para comprender el patrimonio en su contexto, en su entorno.

En 1987 se catalogó como Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO a tres edificios: Catedral, Reales Alcázares y Archivo de Indias. Estos tres elementos conforman un conjunto patrimonial que nos permite enseñar al alumnado la importancia del entorno como concepto ligado al patrimonio e ir avanzando en la *hipótesis de progresión en la construcción del conocimiento* (García Pérez, 2000) que, inicialmente, considera el patrimonio como

elementos descontextualizados; también para conocer las distintas tipologías que integran y definen estos bienes patrimoniales y, más allá del ámbito de los contenidos, hemos incorporado una variable que afecta al desarrollo profesional: el patrimonio hay que vivirlo para poder enseñarlo. En este sentido, el inicio de la experiencia se sitúa en la Plaza del Triunfo de Sevilla a la que tienen fachada los tres monumentos catalogados.

2. Fundamentos teóricos

La narrativa del patrimonio está unida a la mirada (Rodrigues Gonçalves, 2014), una mirada que ha de ser educada a través de la comprensión y la cosmovisión del elemento. A las narrativas se llega implicando la capacidad de mirar, conocer, comprender y de vivir los elementos del patrimonio cultural. Habría que tener en cuenta la narrativa propia del patrimonio y, por otra, la idea de educar la mirada aprendiendo a observar el territorio en su espacio y tiempo particular, teniendo en cuenta a los sujetos que lo ocuparon y ocupan, las crono-subjetividades sobre el lugar y sus historias.

Así puede decirse que el patrimonio no es solo Arte sino que es el testimonio vivo de nuestra cultura que nos habla a través de las generaciones que lo han vivido y transmitido, de los artistas que lo crearon y los especialistas encargados de conservarlo. Y en relación con ello la escuela debe propiciar aprendizajes patrimoniales abiertos a la experimentación y la creatividad.

Los objetos son portadores de una historia, tienen una vida que comprende el momento en el que surgen y todas las fases por las que pasan. Son testigos de las acciones humanas pero también naturales. Van, por lo tanto, recogiendo las huellas culturales y naturales, reciben la intervención del hombre cuando los toma como testigos de un legado cultural y se muestran indefensos ante todo ello. Por eso, aunque tienen una historia que contar, dependen del hombre para su propia supervivencia y para su conservación (Fontal, 2003, p. 43).

La *intervención del hombre* en nuestro caso sería la intervención docente para propiciar el aprendizaje de los elementos patrimoniales no sólo como interpretaciones de los objetos sino en su dimensión cultural, es decir, abordados para el desarrollo de experiencias ciudadanas (Ávila y Matozzi, 2009).

En relación con la Educación Infantil, podría decirse que el niño aprende antes a dibujar que a escribir y que incluso el dibujo surge espontáneamente en el niño sin necesidad de enseñarse. El garabato es la primera expresión gráfica del ser humano, son trazos espontáneos que reflejan su percepción de la realidad, trazos libres que expresan su creatividad inicial y no se someten a convencionalismos. Además, el niño también tiene una alta capacidad de observación de lo que le rodea.

Las narrativas y los dibujos avalan la idea de que observar e indagar el patrimonio motivaría al maestro en formación a emprender acciones educativas patrimoniales que contemplen para qué enseñar, qué enseñar y cómo enseñar, acciones que repercutirían en las distintas aproximaciones al patrimonio cultural desde las narrativas y los dibujos que en la etapa de Educación Infantil podría crear el alumnado.

Y aunque la escuela va desinteresándose por la capacidad de observar, de dibujar y de narrar, comprobando que «muchos de nuestros alumnos contemplan las obras de arte sin saber qué observar» (Ávila, 2001, p. 8) porque la escuela y sus programas de enseñanza van reduciendo la formación patrimonial del alumnado a medida que va cerrando etapas de su formación, vamos a procurar con esta experiencia formar a los maestros y maestras para integrar el patrimonio cultural abrir y ampliar las fronteras de las disciplinas y las etapas educativas.

En relación con los principios didácticos que orientan la asignatura, han sido formulados los siguientes (Duarte Piña, 2017, pp. 3-4):

- La didáctica del patrimonio cultural ha de enseñar a enseñar y debe introducir al alumnado en la investigación sobre su docencia y los problemas de la práctica (Porlán, 2008 y Porlán, Rivero y Solís, 2010). Estos han de ser contenidos incorporados en la asignatura.
- El alumnado en formación a maestro ha de aprender que debe investigar sobre lo que va a enseñar (Proyecto IRES, 1991).
- Lo que se enseña tiene que tener una vinculación con los intereses del alumnado o ha de procurarse que se susciten dichos intereses.
- Las actividades que se realicen en la formación de maestros deben ser potenciales actividades en un aula de Educación Infantil.
- La creatividad debe estar presente a la hora de enseñar y aprender y ha de evidenciarse (Duarte y López, 2017).

3. Desarrollo de la experiencia: *Miradas y narrativas del patrimonio cultura*

En este curso 2017/2018 la asignatura «Didáctica del patrimonio cultural de Andalucía» tiene matriculadas a 35 alumnas. La actividad que ocupa este trabajo es la última de las tres actividades de grupo que sintetizan cada bloque de contenidos de la asignatura, dividida en seis unidades didácticas y tres bloques de contenidos. En el primer bloque se trabaja el concepto de patrimonio cultural y sus finalidades educativas, en el segundo bloque se aborda la normativa de Educación Infantil y los materiales curriculares para analizar la presencia e integración del patrimonio cultural; también, las relaciones entre la educación formal y no formal conociendo propuestas educativas en museos de la ciudad. En la fase final de la asignatura cada grupo de trabajo ha de diseñar una unidad didáctica con carácter globalizado tomando como objeto de conocimiento o *centro de interés* el patrimonio cultural.

Las fases de trabajo han sido:

1ª fase: Visita al entorno patrimonial que conforman la Catedral, el Archivo de Indias y los Reales Alcázares de Sevilla, entorno catalogado como patrimonio de la Humanidad.

El encuentro con el grupo-clase fue en la Plaza del Triunfo. Cada grupo de trabajo dispuso de una hora para pasear por el entorno patrimonial, delimitado por su propio perímetro. Debían anotar ideas o impresiones de todos aquellos elementos patrimoniales que vieran, aquello que más le gustara o llamara su atención, lo que descubrieran o les sorprendiera, las impresiones recibidas. Podían incluso entrar en los comercios, bares o monumentos para preguntar sobre el entorno, recogiendo en su cuaderno lo que les contaran, por ejemplo, cómo ha cambiado o qué curiosidades o anécdotas se destacan.

Luego, pasada una hora, nos vimos de nuevo en la Plaza del Triunfo para poner en común las anotaciones y decidir qué elementos tangibles o intangible podrían seleccionarse como contenidos de una unidad didáctica patrimonial para Educación Infantil.

Este conocimiento del contexto incluye experiencias personales y aproximaciones a un conocimiento profesional patrimonial porque en el momento que el alumnado vivencia el patrimonio no sólo se relaciona con él como persona sino, en el marco de la actividad, como futuro docente.

2ª fase: Investigación sobre el espacio (monumentos, tradiciones, costumbres) y contraste con el primer acercamiento realizado en la fase anterior.

Una vez seleccionados los elementos que conformarán los contenidos de la unidad didáctica, cada grupo de trabajo investiga en documentos, libros o en fuentes digitales para ampliar la informaciones iniciales e ir ajustando los contenidos a la etapa de Educación Infantil.

Mediante la investigación, el alumnado en formación a maestro tiene que ir adoptando significados cada vez más complejos, desde los que estarían más próximos a sus concepciones iniciales sobre el patrimonio cultural y su didáctica hasta lo que se considera un conocimiento patrimonial profesional y escolar deseable (Ávila Ruiz y Duarte Piña, 2015).

3ª fase: Diseño de la unidad didáctica.

Ofrecimos un guión de trabajo a cada grupo organizado en las siguientes cuestiones:

1. ¿Por qué enseñar los elementos patrimoniales elegidos?
 - a. Siguiendo la Orden de 5 de agosto de 2008
 - b. Especificar el curso en el que se va a experimentar la propuesta.
2. ¿Para qué enseñar?
 - a. De Área
 - b. Didácticos relacionados con los contenidos elegidos.
3. ¿Qué enseñar?
 - a. Contenidos patrimoniales que desarrolla la propuesta: Tipos de Patrimonio.
 - b. Contenidos que se van a enseñar: Conceptuales, procedimentales y actitudinales
4. ¿Cómo enseñar?
5. Secuencia de actividades

De motivación (deberían tenerse en cuenta las ideas e intereses de los alumnos. Puede ser la elaboración de un cuento, un montaje o una escenificación).

Actividades de desarrollo (actividades globalizadas ligadas a las áreas de conocimiento del currículo y a la enseñanza del patrimonio cultural).

Actividades de resolución de problemas relacionados con la conservación del patrimonio (juegos de simulación, rincón patrimonial o mapa de los aprendizajes).
6. ¿Qué y cómo evaluar?

4. Resultados

En la primera fase del trabajo cada grupo hizo anotaciones diversas. Y en la puesta en común pudimos conocer sus miradas y las indagaciones sobre las narrativas del patrimonio. Un grupo estuvo en las plazas del entorno patrimonial y en la fase de investigación contactó con el arqueólogo Miguel Ángel Tabales vinculado a excavaciones en los Reales Alcázares y la plaza del Patio de Banderas; otro grupo paseó por el perímetro de la catedral deteniéndose en sus puertas; hubo un grupo que se acercó al mercado de belenes y entrevistó a los comerciantes, aunque les resultó más llamativo el espacio que conforma la plaza Virgen de los Reyes; otro grupo subió a la azotea de un hotel para contemplar las vistas del espacio patrimonial y tomó nota de todos los edificios que se observaban desde allí, un grupo se interesó por la leyendas y otro se alejó un poco más y llegó a la Fundación Amalio García del Moral donde entrevistaron a la responsable del museo, descubriendo que el pintor realizó 365 cuadros de la Giralda, uno por cada día del año. El último de los grupos decidió, tras un recorrido inicial, visitar el Alcázar.

En la fase de diseño de la unidad didáctica hemos ido dirigiendo el trabajo insistiendo en la necesidad de seguir el guión de la misma para dar coherencia al diseño de la propuesta. Las anotaciones que se hicieron el día de la visita tenían que estar en la base de la propuesta didáctica entendidas como una primera fase de investigación patrimonial y de selección de contenidos. Ya se ha detectado en anteriores cursos que el alumnado en formación tiende a decidir las actividades que realizaría con los niños y niñas de Educación Infantil sin definir los objetivos de enseñanza y los posibles contenidos, esto genera un obstáculo en su aprendizaje, obstáculo que resulta de un modelo de enseñanza espontaneísta o activista asociado a la Educación Infantil (Ávila Ruiz y Duarte Piña, 2017) y al modelo metodológico de los docentes de esta etapa. Aun así, la experiencia de vivenciar el entorno patrimonial dejando al alumnado durante un tiempo que tome contacto con el espacio y las personas, que lo observe y haga anotaciones, que decida qué podría enseñar de lo que percibe y recibe del patrimonio cultural, ha beneficiado el diseño de las unidades y los contenidos elegidos, porque en esta fase se ha producido una apropiación simbólica e identitaria del patrimonio. También, vivenciar el espacio le ha dado validez didáctica a la variable espacio-tiempo, lo que ha permitido introducir actividades sobre lo que hubo y lo que se ha conservado, los cambios en el espacio, averiguando quiénes lo ocuparon y quiénes lo ocupan

ahora. Ello ha quedado recogido en los contenidos procedimentales de las unidades didácticas, definiendo procedimientos como la indagación, la comparación, la recreación o la elaboración de líneas del tiempo. Las unidades didácticas a partir de esta vivencia previa del patrimonio han incorporado una dimensión que, en experiencias anteriores no se había alcanzado y es la conexión entre la realidad patrimonial y los sujetos y objetos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje como eje de la secuencia de actividades.

Los títulos de las unidades nos muestran las miradas particulares que cada grupo de trabajo ha realizado al patrimonio cultural. Estos han sido: “Las leyendas de Sevilla”, “Un día con un pintor”, “Los exteriores de la catedral de Sevilla”, “El León y Las muñecas”, “Arqueología; más que excavar”, “Al-Mutamid” y “La Plaza Virgen de los Reyes”.

En cada una de las propuestas se han integrado los contenidos patrimoniales investigados y seleccionados desde su diversidad tipológica (histórico, artística, arqueológica, documental, etnológica y natural). Y hay que destacar que en torno a un *centro de interés* que ha sido un personaje histórico o un arqueólogo, una plaza o el perímetro de un monumento, las leyendas del lugar o las historias de los elementos patrimoniales, los contenidos han sido seleccionados y organizados procurando la interrelación entre conceptos, procedimientos y actitudes, con una finalidad de enseñanza simbólico e identitaria, es decir, generando propuestas integradoras del hecho educativo patrimonial (Cuenca et al., 2013)

Como ejemplos citamos los contenidos seleccionados de la unidad didáctica “Un día con un pintor”: Conocimiento de un pintor en su entorno patrimonial: el pintor Amalio García del Moral, descubrimiento de sus obras más relevantes, establecimiento de relaciones de semejanza y diferencia entre las obras del autor y su entorno, trabajo sobre los tipos de pintura y colores que usa el pintor en su obra, visita al museo del pintor Amalio García del Moral, indagación sobre el entorno personal del pintor.

O los contenidos de la unidad didáctica “Leyendas de Sevilla”: Conocimiento de diferentes leyendas de Sevilla, reconocimiento de aspectos culturales andaluces en su entorno próximo, identificación de los diferentes elementos de Sevilla que aparecen en las leyendas, relación entre las leyendas y la historia de Sevilla; reproducción de relatos y leyendas, creación de una leyenda y representación de un relato; desarrollo del interés por las leyendas de su ciudad; respeto a las normas de participación en situaciones de comunicación oral, disfrute del ritmo y rima de textos, valoración y conservación del patrimonio cultural a través de sus leyendas.

La metodología y las secuencias de actividades dan protagonismo al alumnado y su aprendizaje, acercándolos al patrimonio cultural con tareas creativas y experienciales tanto en el aula como en las visitas programadas. Se le ha dado también importancia a los criterios de evaluación, teniendo en cuenta que el patrimonio que hoy en día se enseña en las aulas de Infantil no se evalúa y los grupos de trabajo han aportado instrumentos y criterios que permiten conocer los aprendizajes alcanzados.

5. A modo de conclusión

Teniendo en cuenta que la innovación descrita responde a un primer nivel de aproximación a la influencia que puede tener el patrimonio vivido en la construcción de futuras propuestas de enseñanza y aprendizaje de la educación patrimonial, que necesita, por tanto, ser experimentada en cursos sucesivos, ante los resultados obtenidos realizamos una serie de conclusiones que se convertirán en posibles hipótesis de partida en próximos trabajos de investigación.

En este sentido cabe señalar que:

- La observación e indagación *in situ* del patrimonio cultural motiva al alumnado del Grado de Educación Infantil a plantearse problemas de enseñanza y aprendizaje respecto al mismo.
- El espacio y el contexto han influido en la comprensión del concepto de patrimonio cultural integrado.
- Que en las narrativas realizadas, el alumnado implicado ha reconocido las distintas tipologías de patrimonio, aplicando en su indagación lo aprendido en clase y superando posibles obstáculos de aprendizaje.
- Se confirma la idea de que para enseñar a enseñar el patrimonio hay que vivirlo.
- En el diseño de las unidades didácticas se ha observado que han realizado un aprendizaje significativo del espacio y el tiempo en su dimensión cultural y, sobre todo, esto ha influido notablemente en el valor simbólico-identitario del patrimonio.

Toda la experiencia descrita y analizada ha supuesto un desarrollo del conocimiento profesional deseable docente-discente en la educación patrimonial deseable que proponemos.

Referencias bibliográficas

- Ávila Ruiz, R. M^a, y Duarte Piña, O. (2017). Las unidades didácticas como eje de integración del conocimiento práctico profesional en la educación patrimonial. Cambios epistemológicos del profesorado en formación. En R. Martínez Medina, R. García-Morís, y C. R. García-Ruiz (eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 25-33). Córdoba: Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- Ávila, R. M^a, y Mattozzi, I. (2009). El patrimonio cultural y la formación de la ciudadanía europea. En R. M^a Ávila, B. Borghi, e I. Mattozzi (eds.), *L'Educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "strategia di Lisbona"/La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"* (pp. 327-352). Bologna: Patrone editoriales.
- Cuenca, J. M^a et al. (2013). Patrimonio y Educación: quince años investigando. J. Estepa Giménez (ed.), *La educación patrimonial en la escuela y en el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Duarte Piña, O., y Ávila Ruiz, R. M^a (2015). La construcción del conocimiento patrimonial profesional. Desde una perspectiva histórico-artística a una didáctica del patrimonio cultural integrado en la formación inicial de docentes. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME)* 13, 135-150. Disponible en: <http://revista.muesca.es/articulos13/334-el-modelo-didactico-de-investigacion>
- Duarte Piña, O., y López Carrasco, C. (2017). «Pintamos nuestro patrimonio»: un proyecto de educación artística y patrimonial para Educación Infantil. *Matéria Prima* vol. 5(3), 32-42.
- Fernández Salinas, V. (2005). Finalidades del patrimonio en educación. *Investigación en la Escuela*, 56, 7-18.
- García Pérez, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207 Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm> (fecha de consulta: 19/12/2017).
- García, J. E., y García, F. F. (1993). *Aprender investigando: una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada.

- Rodrigues Gonçalves, L. J. (2014). Contar histórias é preciso. *Revista Alter Ibi*, 1, 13-18.
- Porlán, R. (2008). El diario de clase y el análisis de la práctica. Handle: <http://hdl.handle.net/11441/25448> (fecha de consulta: 12/11/2017).
- Porlán Ariza, R., Rivero García, A., y Solís Ramírez, E. (2010). Un modelo de formación para el cambio del profesorado de Ciencias. Disponible en <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/25491> (fecha de consulta: 08/11/2017).
- Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) (1991). *El modelo didáctico de investigación en la escuela* (vol. I). Sevilla: Díada.