

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORA DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN  
PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

**Especialidad Humanidades-Historia  
Curso 2023-24**

**El pensamiento humanístico en la Era  
técnica:**

**La conciencia del espacio para repensar  
el Patrimonio como estrategia didáctica  
en la enseñanza de Geografía e Historia**

**Trabajo de Fin de Máster (TFM)  
Universidad de La Laguna**

**Realizado por: Alba Isabel Plasencia Ventura  
Dirigido por: Cristo M. Hernández Gómez**

# Índice

<b>Resumen:</b> .....	<b>2</b>
<b>I. Introducción</b> .....	<b>3</b>
<b>II. Planteamiento del problema de innovación e investigación</b> .....	<b>9</b>
1. El patrimonio cultural, problemas.....	9
2. Análisis de las causas.....	14
2.1 ¿Qué es (y qué no es) el patrimonio?.....	14
2.2 Los tiempos en la educación.....	21
2.3 La formación del profesorado y los libros de texto.....	26
3. Conclusiones sobre las causas:.....	28
4. Claves y propuestas.....	29
<b>III. Objetivos</b> .....	<b>32</b>
1. Objetivos generales.....	33
2. Objetivos específicos.....	35
<b>IV. Marco teórico y metodología</b> .....	<b>37</b>
1. La observación del paisaje como recurso didáctico.....	39
2. La construcción de relatos históricos breves como herramienta didáctica.....	42
3. La educación patrimonial como herramienta innovadora.....	44
<b>V. Plan de intervención y plan de seguimiento</b> .....	<b>47</b>
1. Anexos.....	63
<b>VI. Resultados y plan de mejora</b> .....	<b>80</b>
1. Resultados.....	80
2. Plan de mejora.....	81
<b>VII. Conclusiones</b> .....	<b>83</b>
<b>VIII. Bibliografía</b> .....	<b>85</b>

El pensamiento humanístico en la Era técnica: La conciencia del espacio para repensar el Patrimonio como estrategia didáctica en la enseñanza de Geografía e Historia

**Resumen:**

La educación patrimonial como herramienta didáctica es una estrategia de gran potencial en la formulación de vías significativas de aprendizaje. Sin embargo, la implantación en las aulas parece ejercerse de forma anecdótica, convirtiendo un pilar vital en la formación de la identidad ciudadana en un escaparate donde el alumnado no puede comprender ni llegar a interactuar con él. Las condiciones socio-económicas que favorecen la jerarquización de aprendizajes “rentables” modifica la manera en la que comprendemos nuestro entorno y el patrimonio que lo forma, convirtiendo estos en un mero trámite dentro de nuestra planificación docente. El resultado de este trabajo es la propuesta de un proyecto que se materializa en la creación de un relato histórico desarrollado por el alumnado. Está dirigido a crear vías de aprendizaje que fortalezcan los vínculos emocionales de este con su entorno, contextualizando los elementos patrimoniales en su escenario para educar en la visión histórica del paisaje, y en saber detectar los elementos patrimoniales que la forman como ingredientes que permiten proyectar la imaginación histórica. El modelo propuesto hace posible trabajar los vínculos introspectivos necesarios para crear una conexión consciente entre el individuo y su patrimonio.

**Palabras clave:** educación patrimonial, innovación educativa, aprendizaje situado, observación del entorno, relatos históricos.

**Abstract:**

Heritage education is a powerful tool for meaningful learning pathways, yet its classroom implementation often appears superficial, diminishing its role in civic identity formation. Socio-economic priorities toward "profitable" learning distort our perception of environment and heritage, reducing them to mere educational formalities. This work proposes a project to create pathways that deepen students' emotional ties to their surroundings. By contextualizing heritage elements, students develop a historical understanding of their landscape and learn to identify its cultural significance. This approach encourages historical imagination through narrative creation, fostering introspective connections that strengthen individuals' conscious bonds with their heritage.

**Keywords:** heritage education, educational innovation, situated learning, environmental observation, historical narratives.

## I. Introducción

*“La educación patrimonial es necesaria para que las personas, en base a sus emociones y conocimiento, se identifiquen críticamente con el patrimonio, para que se abra el proceso selectivo de su identidad y para que las comunidades se auto-organicen en la custodia de su memoria.”*

(Castro Fernández y López Facal, 2017, p. 54)

La identidad cultural es saber pertenecer a tu lugar en el mundo y a tu memoria. Es saberte perteneciente al tejido social que crea tu herencia, como individuo integrante de tu comunidad. En la formación de esa identidad cultural, el patrimonio es parte fundamental de su construcción, es donde nuestra Historia se proyecta en elementos, materiales e inmateriales, y llega a nosotros a través de vías de aprendizaje comunitario, formal o informalmente, y llega a nosotros para conectar nuestro pasado con nuestro presente.

Las preguntas iniciales que surgen en torno a este problema se relacionan con el propio proceso de formación de la identidad cultural; ¿Por qué la identidad? ¿Por qué una memoria histórica colectiva? ¿Para qué hace falta el patrimonio? La identidad cultural, la memoria histórica colectiva y el patrimonio no son elementos aislados, sino partes integrales de un todo que define a las comunidades y las orienta hacia el futuro, entender y valorar estos componentes resulta esencial para construir una sociedad fuerte, consciente y en constante evolución. Cuando reconocemos y honramos nuestra identidad, memoria y patrimonio, no solo conferimos importancia a nuestra historia, sino que también sembramos las semillas de un futuro en el que cada individuo se siente valorado y cada comunidad puede reconocerse en su singularidad y diversidad. En este contexto, la comprensión y valoración de estos componentes no solo son vitales para la cohesión y fortaleza de la sociedad, sino también para su capacidad de adaptarse y prosperar en un mundo en constante cambio. Se trata de un proceso íntimamente ligado a la “autoestima colectiva”. La propia concepción de patrimonio está fuertemente vinculada a la identidad nacional moderna, esta necesita de la materialización de una tradición para crear un discurso cohesionador que justifique esta propia nación. Sin embargo, la concepción de patrimonio democrático debe reconocer que este es cambiante y sumativo, existen identidades en tanto que existen individuos que

conforman una comunidad, cada una de estas personas recoge una herencia que se conforma a través de muchas de diferentes identidades que nos conforman; género, clase o lugar de nacimiento, entre muchas otras. Para que esta fortaleza de la sociedad como conjunto se haga a través de una vía democrática, es necesario que nuestra educación patrimonial recoja y acepte la diversidad que forma la colectividad.

La educación patrimonial emerge como una herramienta estratégica crucial para hacer de este un elemento vivo en el circuito público, con capacidad para llegar a toda la ciudadanía, compensando diferencias y desigualdades. Sin embargo, para implementar la educación patrimonial en las aulas, hay que atender a las necesidades que esta plantea, ya que una implementación superficial puede hacer del patrimonio no una herramienta, sino que adquiera un carácter anecdótico, descontextualizado e insustancial, puede propiciar que la herencia cultural llegue al alumnado de forma externa e impuesta, presentando su patrimonio como elementos “escaparate” secuenciados.

A lo largo de este Trabajo de Fin de Grado, desarrollaremos una reflexión en torno a la educación patrimonial como herramienta didáctica, así como un debate sobre los problemas sociales y económicos que surgen en su implementación en las aulas. Por último, se ofrece un proyecto educativo con una propuesta de estrategia para intentar superar tales problemas. Se desarrolla una situación de aprendizaje que vincula los contenidos con el escenario en el que se desarrollan, es decir, el paisaje. Este permite al alumnado comprender los elementos que lo conforman como un sistema en el que la Historia, y la forma en la que llega a la comunidad a través del patrimonio, funcionaba en el pasado e interacciona con nosotros/as en el presente. La finalidad es crear estrategias educativas que permitan desarrollar una visión histórica del paisaje, acercando el patrimonio como un elemento de nuestra realidad, vivo y presente en el espacio que habitamos.

La educación patrimonial es una herramienta fundamental para, en primer lugar, educar en comunidad, y, en segundo lugar, trabajar las competencias ligadas al desarrollo del pensamiento histórico. El patrimonio es fundamental para la formación de la identidad del individuo en su comunidad, este nos llega como un fragmento de la herencia histórica y convive en nuestro presente, formando nuestra realidad (Baena Gallé, 2016, p.11). A través del autoconocimiento de la identidad cultural, se puede realizar los puentes necesarios para reconocer el valor de la diversidad, lo ajeno (y lo propio), y con ello, aprender a comportarnos en comunidad y ciudadanía (Martínez Gil, et al. 2015, p. 94; Lucas Palacios, L., y Estepa Giménez, J., 2016). Además, la consideración del patrimonio como fuente primaria en la investigación del pasado histórico, evidencia claramente la relación entre el

pensamiento histórico y la metodología, construyendo el conocimiento histórico a través de las evidencias del pasado. La educación patrimonial constituye una oportunidad para superar la metodología expositiva y unidireccional, adoptando métodos de indagación basados en la resolución de problemas, la simulación histórica, el debate sobre situaciones reales, los estudios de caso... (Mesa Coronado, 2021, p.307)

El interrogante principal debatido en este trabajo nace de un cuestionamiento inicial: ¿se logra implementar una educación patrimonial en las aulas de forma integral a su contenido? ¿Se plantean en las aulas estrategias para que la valorización del patrimonio nazca de forma consciente en el alumnado? ¿Este lo llega a reconocer como parte de su identidad? En nuestra comunidad autónoma, son varios los ejemplos de patrimonio destruido en favor de la urbanización y construcción de nuestro territorio, el abandono institucional o la acción vandálica civil<sup>1</sup>, y, al mismo tiempo, convivimos con movimientos nacidos desde la organización ciudadana que bregan por su conservación, con su antecedente más inmediato en las manifestaciones del pasado 20 de abril<sup>2</sup>. Por lo tanto, observamos que existe en nuestro contexto una responsabilidad y valorización del patrimonio heterogénea, existiendo una parte de la ciudadanía consciente de su papel, responsable en su protección, y otro porcentaje distanciado de su patrimonio, y por lo tanto, de su identidad y memoria.

En el proceso de crear estrategias de una relación consecuente y genuina entre el individuo y el patrimonio, es la educación de las Humanidades un escenario clave para activar pensamientos críticos y reflexivos con su propio entorno. Sin embargo, es el mismo carácter abstracto de las Humanidades el que hace que su “valor” sea constantemente cuestionado, ¿por qué se necesita de una justificación constante, en términos de rentabilidad, en la educación? ¿Qué es lo que empuja a crear ritmos de aprendizaje acelerados, en búsqueda de una utilidad en la relación coste-beneficio?

---

<sup>1</sup> “Patrimonio: la memoria borrada de Canarias” *El diario*, 25/09/2022. Recuperado de internet: [https://www.eldiario.es/canariasahora/sociedad/patrimonio-memoria-borrada-canarias\\_1\\_9564046.html](https://www.eldiario.es/canariasahora/sociedad/patrimonio-memoria-borrada-canarias_1_9564046.html) (Fecha de consulta: 29/06/2024)

“Denuncian la destrucción de grabados en el sur de Tenerife” *El País Canario*, 29/09/2023. Recuperado de internet:

<https://www.elpaiscanario.com/denuncian-la-destruccion-de-grabados-en-el-sur-de-tenerife/> (Fecha de consulta: 29/06/2024)

“Patrimonio Cultural abre expediente sancionador a Costa Canaria Veneguera S.A” Portal de Noticias del Gobierno de Canarias, 20/04/2023. Recuperado de internet: <https://www3.gobiernodecanarias.org/noticias/patrimonio-cultural-abre-expediente-sancionador-a-costa-canaria-veneguera-s-a/> (Fecha de consulta: 29/06/2024)

<sup>2</sup> “La Asociación de profesionales del Patrimonio cultural de Canarias apoya la manifestación del 20-A” *Diario de Lanzarote*, 12/09/2024. Recuperado de internet: <https://www.diariodelanzarote.com/noticia/la-asociaci%C3%B3n-de-profesionales-del-patrimonio-cultural-de-canarias-apoya-la-manifestaci%C3%B3n> (Fecha de consulta: 01/07/2024)

Con esta idea como base, el filósofo alemán M. Heidegger planteó, ya a mediados del siglo pasado, unos postulados interesantes para nuestra propuesta. Habla de nuestro tiempo como nuestro tiempo problemático, denominado la era de la técnica. En esta era, los seres humanos se ven inmersos en dinámicas influenciadas por los diversos y nuevos artefactos técnicos, hasta casi quedar absorbidos por ellos, por su atención, consumo y explotación. En una era marcada por la técnica, la rapidez se ha convertido en una necesidad fundamental para la utilidad, el aprovechamiento y la eficiencia (Gajardo Jaña, 2022, p.105-107). Si bien este diagnóstico que hace Heidegger a su contexto debe ser aplicado al nuestro de forma escéptica, nuestro tiempo “problemático” siguen manteniendo abierto todos los interrogantes que planteaba ya el filósofo, conviviendo entre nosotros muchos de los problemas sociales que hoy pueden abordarse fructíferamente desde su perspectiva (Gajardo Jaña, 2022, p.108, Acevedo Guerra, 2010, p. 8).

La Era de la técnica, pensada desde este enfoque, expone muchas de las cuestiones que inicialmente parecen influir en la concepción de las Humanidades. La búsqueda de un valor en términos utilitaristas en nuestros procesos de aprendizaje, ha causado una jerarquización en los contenidos y enfoques aplicados al aula (Maggie Berg, 2016; Milione, 2021). Esto propicia el abandono del sentido analítico de las Humanidades, el cual busca quizás objetivos alejados de una lógica mercantil, pero necesarios para el sentido humano. Desde esta perspectiva, el desarrollo de un pensamiento histórico queda restringido a los parámetros guiados por una búsqueda de valor cuantificable, alejados de la verdadera comprensión del proceso de la Historia.

Según las consideraciones de este filósofo, en los tiempos apresurados marcados por esta Era, la comprensión del espacio se aplana, se uniformiza y se desarraiga del contexto (Gajardo Jaña, 2022, p.107). Este es un factor a tener en cuenta al hacer un análisis de las condiciones socio-económicas en las que desarrollamos nuestro ejercicio docente, y más aún si pretendemos utilizar el patrimonio como herramienta que articule nuestra planificación. Si, efectivamente, existe un desarraigo del individuo con el paisaje en el que vive, nuestro proyecto deberá ir destinado a reforzar la capacidad de observación espacial, de análisis de los elementos como un sistema integrado, de hacer de nuestra educación patrimonial un ejercicio de contextualización y comprensión de los sistemas, y a través de ello, la capacidad de analizar históricamente nuestro alrededor.

La observación, la contemplación y la interpretación del espacio como vía para desarrollar una competencia del proceso histórico es uno de los objetivos finales propuestos en este proyecto, utilizando el patrimonio (y toda la carga emocional-simbólica que trae con

él) como vía principal para articular el proceso histórico a través de su materialización contextualizada a través de los elementos patrimoniales.

Con ello, el proyecto que desarrollaremos a lo largo de este trabajo es denominado *“Huellas patrimoniales en la memoria: ¿puedo dialogar con mi paisaje?”*, una Situación de Aprendizaje que se desarrolla a lo largo de nueve sesiones, ideada para la asignatura de Historia y Geografía de Canarias, en el curso de 3º de la ESO. Con ella se pretende que el alumnado sea capaz de desarrollar una visión histórica del paisaje, detectando los elementos patrimoniales que la forman y comprendiendo su funcionamiento en el sistema donde se crea.

Se lleva a cabo a través de la comprensión de las dinámicas agrícolas del siglo pasado en el archipiélago, así como de los modos de vida rurales, la arquitectura, utensilios de trabajo o de vida cotidiana,. Posteriormente, se inicia una fase de reconocimiento de los contenidos teóricos en el paisaje, el cual incluye una salida de campo a un caserío abandonado. Con ello, pretendemos alcanzar una observación estructurada, que comienza desde un apercebimiento espontáneo y subjetivo del paisaje y desemboca en la comprensión de los mecanismos del paisaje. Adquirida esta conciencia se inicia una fase de valoración consciente de la importancia de sus componentes, entre ellos los patrimoniales (Ogallar, 1994; Benayas et al., 1994).

Estos dos pilares, la construcción de un conocimiento teórico y el reconocimiento de estas dinámicas en el paisaje, se materializan en la construcción de relatos históricos breves con lo que el alumnado realiza la interpretación del paisaje que ha visitado en sentido histórico. Se pretende que sea capaz de proyectar dinámicas sociales y económicas pasadas en un espacio, utilizando la imaginación histórica para su realización. Este relato será confeccionado a lo largo de tres sesiones. Por último, se realizará una última sesión recopilatoria que busca crear un puente entre la experiencia vivida y el carácter patrimonial de los elementos con los que hemos interactuado en clase. Con ello, pretendemos crear una estructura de aprendizaje y valor patrimonial que nazca desde el conocimiento y al acercamiento material, para que alumnado entienda la importancia histórica de estas piezas en la configuración de la identidad colectiva del lugar que habitan, lo que conduce a una comprensión significativa de estos componentes como parte de nuestro patrimonio.

La planificación de esta SA está pensada para desarrollarse en el instituto C.E.O en Vallehermoso, en la isla de La Gomera. Esta elección responde a un intento de crear estrategias educativas para islas menores, las cuales tienden a quedar en la periferia de recursos y esfuerzos educativos, así como a un intento de hacer visible el interés patrimonial de estos territorios, en su mayoría rural y campesino. En términos de educación patrimonial,



la identificación de los contenidos tiene que poder adaptarse a todos los contextos, un desequilibrio territorial en la elección del patrimonio impartido produce un alumnado distanciado de elementos patrimoniales que le son ajenos a su realidad. En este mismo sentido, este proyecto se centra en el acercamiento y análisis del patrimonio rural. Con ello, se pretende interpelar al patrimonio predominante en libros de texto, instituciones y proyectos públicos. Lo estético y lo monumental se ponen en clara supremacía con respecto al patrimonio rural (siendo aquí donde reside la gran parte de la identidad real canaria), esta elitización del relato histórico nos aleja de cualquier pretensión de buscar vías para crear los fundamentos del pensamiento histórico.

La realización de este proyecto busca la construcción de una conciencia histórico-temporal que permita crear un modelo de estructura conceptual para acercar al alumnado a comprender el tiempo histórico, y a través de ello, formar el pensamiento histórico, esto requiere considerar el tiempo y la relación entre pasado, presente y futuro, desarrollar habilidades para la representación histórica, usar la imaginación para contextualizar y fomentar el pensamiento crítico, y entender la interpretación de fuentes y el proceso de construcción de la ciencia histórica.. En este sentido, Santisteban Fernández (2010, p. 39) plantea unas consideraciones que han sido utilizadas en este proyecto en el trazado de sus objetivos y estrategias:

Proceso	Objetivo
<b>Conciencia histórico-temporal</b>	Temporalidad humana (presente-pasado-futuro) Cambio/Continuidad (Progreso/Complejidad)
<b>Formas de representación histórica</b>	Narración histórica, explicaciones causales, construcción de la historia en escenarios/personajes/hechos
<b>Imaginación histórica</b>	Empatía histórica Contextualización histórica Pensamiento crítico/juicio moral
<b>Aprendizaje de la interpretación histórica</b>	Fuentes históricas, (lectura y tratamiento) El conocimiento del proceso de trabajo en la ciencia histórica

La historia, como ciencia social, está a servicio de las personas y de la democracia. Es por ello, que es nuestro deber asegurar al alumnado, ciudadanía en formación, que adquiera las capacidades y perspectivas necesarias para su interpretación, facilitando que el conocimiento histórico sea público y evaluable (Santisteban Fernández, 2010, p. 35). El conocimiento histórico es de por sí complejo, por lo que se deben utilizar estrategias que permitan que el alumnado se haga los interrogantes adecuados para el ejercicio del pensamiento histórico.

## II. Planteamiento del problema de innovación e investigación

### 1. El patrimonio cultural, problemas

La educación patrimonial se ha vuelto un tema de discusión a lo largo de nuestro siglo. Cada vez son más los estudios centrados en crear metodologías y análisis de las condiciones socio-económicas con las que contamos, con el propósito de proponer unas bases sólidas en esta disciplina científica (Fontal y Ibáñez, 2015, p. 1, Fontal, O., 2016, p. 416). Han proliferado trabajos y tesis doctorales que alimentan este ámbito en el seno de la Universidad española, (Cuenca, J., 2002; Fontal, O., 2003; Cepeda, S., 2016; Macías, I., 2019, entre otras). Durante estas dos últimas décadas la multiplicación constante de publicaciones en torno a la práctica patrimonial no ha parado de crecer. Cada vez son más las editoriales, revistas, seminarios y congresos centrados en esta disciplina (Fontal y Ibáñez, 2015, p. 15). Estos trabajos han conseguido superar la valoración historicista de la Historia y del patrimonio, en favor de una definición del patrimonio sujeto a su contexto social, político, geográfico y cultural, así como la relación viva que tiene con los individuos que la forman (Fontal, O., 2016, p. 417).

Todo este reconocimiento teórico en base al concepto propio de patrimonio y la capacidad que se le otorga para generar lazos que conforman la identidad como comunidad de distintos colectivos han influenciado a las propias instituciones, dando lugar al desarrollo de instrumentos empleados para la gestión de la educación patrimonial. El primero de ellos es el Observatorio de Educación Patrimonial en España<sup>3</sup> y el Plan Nacional de Educación y Patrimonio<sup>4</sup>. Estos organismos se encargan de crear programas educativos y definir conceptos clave que se fundamentan en el estudio y análisis de estrategias educativas aplicadas al patrimonio. Su labor incluye la investigación, desarrollo y promoción de proyectos educativos innovadoras que buscan integrar el patrimonio cultural en el currículo educativo, así como fomentar la participación activa de la comunidad en la conservación y valorización del patrimonio cultural.

Sin embargo, este mismo incremento de las reflexiones académicas en torno a la aplicación de los planteamientos de la educación patrimonial en las aulas, han creado una línea de análisis que trata de evidenciar las carencias que puedan surgir a nivel práctico. En

---

<sup>3</sup> <https://oepe.es/>

<sup>4</sup>

<https://www.cultura.gob.es/planes-nacionales/dam/jcr:d658796c-9727-4b73-818a-a54e653a1058/plan-nacional-de-educaci-n-patrimonial-aprobado-la-palma-2024.pdf>

este sentido, teniendo en cuenta los propios objetivos de este trabajo, trazamos una serie de preguntas claves: ¿Estamos logrando en la educación secundaria crear vínculos personales y conscientes entre las personas en formación y su propia identidad? ¿Qué estrategias y potencial tiene la educación patrimonial en la promoción de aprendizajes competenciales desde la enseñanza de la Geografía e Historia?

García Valecillo plantea la capacidad del Patrimonio cultural para influir en la construcción participativa de la memoria ciudadana, con la posibilidad de estimular desde un punto de vista didáctico la creación y el trabajo con conceptos claves en la convivencia, como son la pertenencia y la responsabilidad social (García Valecillo, 2009, p.273). Sin embargo, expone que la propia naturaleza de nuestro contexto histórico contemporáneo tiende a alejar a la ciudadanía de su propia memoria y significados, apartando los bienes culturales y patrimoniales de la realidad colectiva. Surge así la necesidad de crear estrategias que, teniendo en cuenta estos factores, busquen líneas de actuación que acerquen los bienes patrimoniales a su comunidad (García Valecillo, 2009, p. 272).

Por otro lado, Cuenca López, Estepa Giménez y Martín Cáceres (2011) exponen que, si bien las capacidades de la enseñanza son amplias, existen ciertas contradicciones entre los planteamientos teóricos y sus resultados, formulando diversas cuestiones en torno a ellas:

*Si el patrimonio es tan motivador, ¿por qué suele ser tan aburrido para el alumnado?*

*Si el patrimonio tiene tanto potencial educativo, ¿por qué se trabaja poco en las aulas?*

*Si es tan atractivo, ¿por qué se mantiene tan poco contacto directo con él?*

*Si hay que apropiarse y establecer vínculos emocionales con él, ¿cómo hacerlo en el caso del documental o científico-tecnológico?*

*Si en muchos casos se basa en tradiciones o costumbres muy antiguas, ¿cómo hacerlas compatibles con los hábitos y formas de vida de la sociedad actual?*

*Si el patrimonio tiene un sentido social tan relevante, ¿cómo es que se está perdiendo y cómo no participa la ciudadanía en su defensa y conservación*

(Cuenca López, Estepa Giménez y Martín Cáceres, 2011, p. 55)

Desde que se publicó este texto, hace más de una década, se ha incidido de manera notable en la educación patrimonial en el ámbito de la investigación, en el plano del desarrollo curricular, en la sensibilización de las políticas públicas y en la práctica docente, sin embargo, ¿Qué es lo que está ocurriendo para que estas mismas contradicciones se sigan dando? ¿Nacen del propio concepto de patrimonio? ¿Nacen del fracaso a la hora de implementar las metodologías en la práctica educativa? ¿Es el propio profesorado quien no

cuenta con las herramientas necesarias? o, ¿Es el alumnado quien no manifiesta interés en su identidad?

Se han hecho valiosos aportes a la hora de evidenciar las dinámicas que están ocurriendo dentro de los centros educativos, y que reflejan la situación problemática que aquí se plantea. Molina Puche y Muñoz Cutillas hicieron una investigación enfocando las valoraciones del profesorado de Educación Secundaria sobre el patrimonio y la educación con el objetivo de responder estas preguntas (Molina Puche y Muñoz Cutillas, 2016, p.867). A través de entrevistas analizan la integración de las ventajas educativas que parece presentar la educación patrimonial según la bibliografía trabajada en la práctica real de las aulas. Estas entrevistas revelan que sólo el 25% del profesorado entrevistado integra el Patrimonio cultural local en sus clases, mientras que el 62,5% reconoce no utilizarlo, o utilizarlo de manera anecdótica (Molina Puche y Muñoz Cutillas, 2016, p.873), justificado en su mayoría por la densidad del temario, aunque también entre las causas se encuentra la descontextualización del docente, al no pertenecer al lugar donde desarrolla sus clases y también un bajo porcentaje de sujetos que reconocen un directo desinterés en el uso como material didáctico. Además de esto, según este estudio, al menos la mitad del profesorado entrevistado declara que el alumnado no tiene interés en el patrimonio local (Molina Puche y Muñoz Cutillas, 2016, p.874). Según las conclusiones obtenidas a partir de este estudio, frente a una visión dinámica del patrimonio que propugnan los autores académicos como sujeto y objeto de la enseñanza patrimonial, el profesorado de Educación secundaria expresa una perspectiva fragmentaria, estática y monumentalista, que propicia un acercamiento anecdótico del alumnado mediante estrategias descriptivas y desde un rol pasivo, de receptor de mensajes cerrados (Molina Puche y Muñoz Cutillas, 2016, p.876). Esta visión reduccionista ante el patrimonio que reflejan los datos disponibles, ha sido ratificada también por Estepa, Ávila y Ruiz (2007), quienes exponen que el conocimiento superficial de los elementos patrimoniales en el profesorado, así como las metodologías implementadas en las aulas para su integración, en general, unidireccional y vertical, crea dinámicas de aprendizaje pasivos entre el alumnado y el proceso de aprendizaje en el que están inmersos, ya sea en el aula o en actividades extraescolares, teniendo como fin último la enseñanza práctico-conservacionista, lo que obvia las capacidades críticas y de investigación que tiene la enseñanza patrimonial (Estepa et al., 2007, p.90).

Si bien los datos son interesantes para nuestra investigación, es importante tener la posibilidad de un cambio de paradigma en las aulas. Ante la poca importancia que ha tenido la educación patrimonial en las aulas, las administraciones públicas se han preocupado por

legislar y desarrollar programas cuyo objetivo es la difusión y valorización del patrimonio. En el caso de Canarias, encontramos la creación del Programa EnSeñas Patrimonio<sup>5</sup>, así como la Red Canaria-InnovAS, en su eje de Patrimonio Social, Cultural e Histórico Canario<sup>6</sup>. Estas iniciativas han dado lugar a la difusión de proyectos que buscan integrar la educación patrimonial en los centros educativos, promoviendo así una mayor conciencia y apreciación del patrimonio cultural entre el estudiantado. Este tipo de acciones han empezado a provocar transformaciones en la concepción del patrimonio, pero sigue siendo necesario la revisión constante de la metodología aplicada, así como el fomento y fortalecimiento del interés del profesorado en su integración en las aulas.

Las valoraciones del profesorado nos hablan sólo de una parte en las dinámicas de aprendizaje que se dan en las aulas. Otros estudios, como los realizados por Marín Cepeda y Fontal(2019), centran su atención en las concepciones sobre el Patrimonio de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Según las autoras, comprender las opiniones de adolescentes sobre el patrimonio supone un desafío en la educación, teniendo en cuenta que esta es una etapa clave en la definición de la identidad y la competencia ciudadana. Sin embargo, comprobar sus consideraciones hacia qué interpreta el alumnado por patrimonio nos ayuda a localizar errores teóricos y prácticos en el proceso de educación social y a trazar líneas de acción dirigidas a superarlos. En la pregunta en la que se plantea qué consideran patrimonio, la respuesta más numerosa es “monumentos” (un 20.7% del total), seguida de “cosas y lugares importantes” (10.9%), “cosas que hay que conservar, cuidar y proteger” (8,5%), “arquitectura y edificios “(8,5%) e “iglesias” (8,5%) (Marín Cepeda y Fontal, 2019, 924).

Las respuestas a la pregunta *¿por qué crees que es importante el patrimonio?* se acercan a las cualidades que entrañan la definición de patrimonio, por su valor histórico e identitario, cultural y económico. Las estadísticas dan, en general, una percepción del patrimonio como elemento de disfrute, aprendizaje, cultura e identidad (Marín Cepeda y Fontal, 2019, 925).

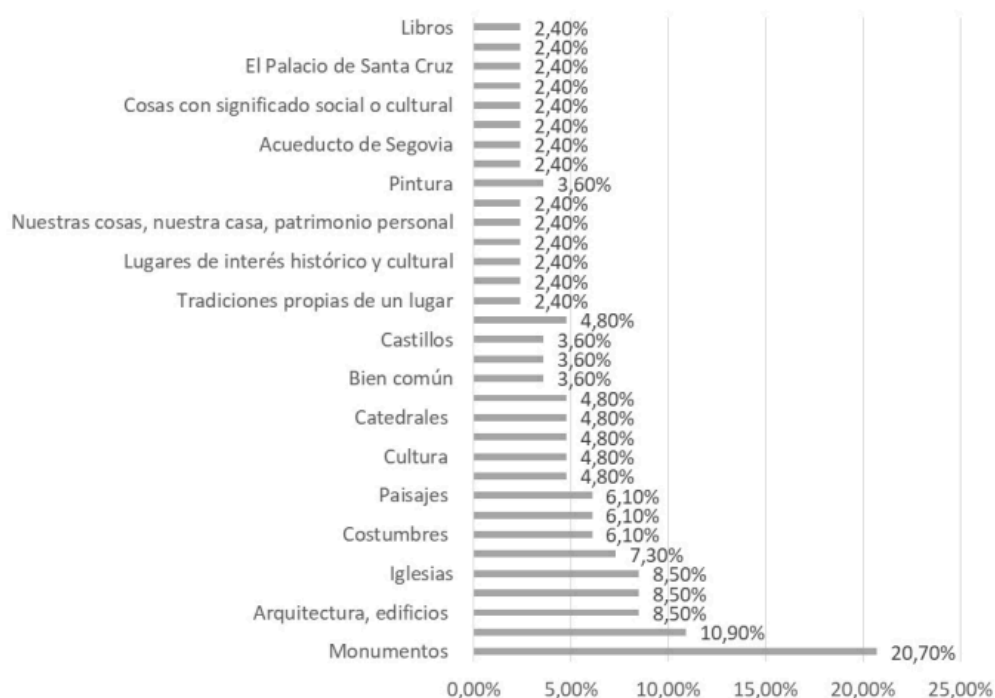
---

<sup>5</sup> <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/ensenaspatriimonio/>

<sup>6</sup>

<https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/redes-educativas/red-canarias-innovas/patrimonio-social-cultural-historico-canario/>

### Dinos cosas que para tí son patrimonio



Respuestas a la cuestión “dinos cosas que son para ti patrimonio” (Marín Cepeda y Fontal, 2019, p. 924)

Este sondeo evidencia cuestiones claves para nuestra investigación. En primer lugar, las consideraciones patrimoniales son en su mayoría materiales, sobre todo aquellos elementos con valor histórico y artístico, principalmente monumental. Otra de las cuestiones más abordadas en esta investigación, es el concepto confuso que hay en torno al patrimonio inmaterial. Las respuestas dadas por los estudiantes evidencian la importancia de integrar la experiencia personal (el contexto) para poder trabajar en los vínculos cercanos y en la construcción de una identidad local significativa y experiencial. (Marín Cepeda y Fontal, 2019, p. 924).

En suma, la educación patrimonial ha emergido como un campo de estudio y práctica de creciente relevancia en el panorama educativo contemporáneo. El reconocimiento teórico y académico de esta disciplina ha sido impulsado por un continuo flujo de investigaciones y publicaciones que buscan comprender y optimizar su aplicación en contextos educativos diversos. Sin embargo, este reconocimiento teórico aún enfrenta desafíos en su traducción práctica, como lo evidencian los estudios que revelan la escasa integración del Patrimonio cultural en el currículo escolar y la falta de interacción directa entre el alumnado y su entorno patrimonial. La brecha entre la teoría y la práctica plantea interrogantes importantes sobre las

metodologías educativas empleadas, así como sobre el interés y la percepción del alumnado hacia su propio patrimonio. Este desafío es crucial para entender y abordar las necesidades y expectativas del alumnado en relación con la educación patrimonial, así como para diseñar estrategias pedagógicas más efectivas que fomenten una comprensión profunda y significativa del Patrimonio cultural en la sociedad contemporánea.

Por lo tanto, y a partir de estas consideraciones, nuestra investigación busca explorar las dinámicas expuestas y contribuir al desarrollo de enfoques educativos más innovadores y pertinentes que promuevan una conexión más íntima y enriquecedora entre los individuos y su patrimonio.

En suma, el reconocimiento teórico y académico de la educación patrimonial ha sido impulsado por un continuo flujo de investigaciones y publicaciones que buscan comprender y optimizar su aplicación en contextos educativos diversos. Sin embargo, este reconocimiento teórico aún enfrenta desafíos en su traducción práctica, como lo evidencian los estudios que revelan la escasa integración del patrimonio cultural en el currículo escolar y la falta de interacción directa entre el alumnado y su entorno patrimonial. La brecha entre la teoría y la práctica plantea interrogantes importantes sobre las metodologías educativas empleadas, así como las características socio-económicas que forman nuestro contexto e influyen de forma directa en nuestros planteamientos didácticos. Este desafío es crucial para entender y abordar las necesidades y expectativas del alumnado en relación con la educación patrimonial, así como para diseñar estrategias pedagógicas más efectivas que fomenten una comprensión profunda y significativa del patrimonio cultural en la sociedad contemporánea.

## **2. Análisis de las causas**

Una vez identificados los problemas que enfrenta la educación patrimonial, es fundamental profundizar en las causas subyacentes de estas dificultades. Nuestro análisis se basa en los fundamentos de la sociedad contemporánea que configuran nuestra concepción del patrimonio, así como en la metodología aplicada en las aulas. Esta exploración nos permite conocer y desentrañar las raíces de los desafíos actuales a los que nos enfrentamos, para así proponer soluciones más efectivas y contextualizadas.

### *2.1 ¿Qué es (y qué no es) el patrimonio?*



El patrimonio cultural material no es más que la concreción de la idea de Historia que hemos adoptado en la era contemporánea, en la que articulamos nuestras redes sociales. Los objetos patrimoniales adquieren un valor subjetivo basado en la simbología que representan. La percepción simbólica que tenemos de estos objetos depende exclusivamente del contexto histórico en el que vivimos, y no emana directamente del objeto en sí, ni de la realidad en la que fue creado. Los objetos que hemos calificado como "patrimoniales" y que han llegado hasta nosotros han pasado por una serie de procesos formativos, ya sean artificiales u orgánicos, conscientes o inconscientes (pero no arbitrarios), que han moldeado nuestra noción de cultura y herencia social (González Monfort, 2019, p.125-129). A lo largo de este proceso, muchos materiales significativos han sido descartados, mientras que otros han sido rescatados o creados de forma artificial, con el objetivo final de dar materialidad a nuestra identidad. Con respecto a esta idea, Santacana (2017) comenta: *“[Los objetos] tienen el valor que la comunidad les otorga. Para que la comunidad les otorgue valor, han de ser significativos para la mayoría de sus miembros. Por ello, han de conservar la memoria histórica”*

La selección de ciertos objetos como patrimoniales no es un proceso neutro; está cargado de decisiones que reflejan las dinámicas de poder, las ideologías predominantes y los valores de cada época. Al reconocer que la percepción de los objetos patrimoniales cambia con el tiempo, entendemos que el patrimonio no es un legado estático, sino un diálogo continuo entre el pasado y el presente. Este diálogo implica reinterpretaciones y revalorizaciones constantes, donde cada generación proyecta sus propias inquietudes, valores y perspectivas sobre el patrimonio heredado. Así, un objeto patrimonial puede adquirir nuevos significados y relevancia, o perderlos, según las transformaciones sociales, políticas y culturales que acontezcan.

Sin embargo, la plasmación de la subjetividad del patrimonio no priva a este de su importancia en nuestra concepción de la realidad. Entender, por parte del docente, el origen y la formación del patrimonio contemporáneo debe ser una realidad tenida en cuenta a la hora de formular y pensar sus prácticas docentes, ya que sólo desde ahí el significado de patrimonio puede tener una trascendencia significativa en su tratamiento, y no quedarse en la superficie teórica que supone.

Esta perspectiva implica que las y los educadores deben abordar el patrimonio no solo como un conjunto de objetos valiosos del pasado, sino como construcciones dinámicas y en constante evolución. Al incorporar esta comprensión en el aula, los docentes pueden fomentar un pensamiento crítico, abriendo la posibilidad de que el alumnado pueda cuestionar las

narrativas establecidas, reflexionar sobre ellas y reconocer la diversidad y pluralidad de experiencias y voces que conforman el patrimonio.

A partir de aquí, el alumnado se podrá acercar al patrimonio como un elemento vivo y relevante para sus propias vidas y comunidades como capacidad explicativa para entender el presente. Pueden descubrir cómo el patrimonio contribuye a la construcción de identidades, la cohesión social y el sentido de pertenencia, y consecuentemente, disponen de las herramientas intelectuales para valorar la importancia de preservar y respetar la diversidad cultural, reconociendo que el patrimonio es un reflejo de la complejidad de nuestra existencia.

La construcción de la identidad individual y colectiva en las sociedades contemporáneas es un elemento central en su funcionamiento, y es aquí donde la importancia de la educación patrimonial entra como una responsabilidad propia de los estados modernos. Esta responsabilidad se articula, en nuestro contexto, a través de los sistemas formales de educación, ya que una de sus principales preocupaciones y objetivos es crear sistemas de organización y formación para construir ciudadanía capaz de integrarse de forma plena en la comunidad (Baena, 2016, p.7). La identidad social se construye y se refuerza mediante la interacción de los individuos con su entorno cultural y con los símbolos que representan su herencia colectiva. Monumentos, edificios, festividades, lenguas y costumbres son elementos que configuran el Patrimonio cultural de una comunidad y sirven como puntos de referencia en la construcción de una identidad compartida. Este sentido de pertenencia que emerge del reconocimiento y la valorización del patrimonio es crucial para la cohesión social, ya que fomenta el respeto mutuo y el entendimiento entre los miembros de la comunidad.

En este marco en el que asumimos el patrimonio como un constructo social dinámico e históricamente contingente cabe formularse la pregunta siguiente; ¿qué es (y que no es) el patrimonio? Como es esperable, se han desarrollado intentos diferentes encaminados a crear una definición lo suficientemente sólida y lo suficientemente flexible sobre el concepto que aquí nos atañe. Si buscamos una respuesta en las instituciones, según el artículo 2 de la Ley 11/2019, de 25 de abril, de Patrimonio Cultural de Canarias, el Patrimonio cultural: *“está constituido por los bienes muebles, inmuebles, manifestaciones inmateriales de las poblaciones aborígenes de Canarias, de la cultura popular y tradicional, que tengan valor histórico, artístico, arquitectónico, arqueológico, etnográfico, bibliográfico, documental, lingüístico, paisajístico, industrial, científico, técnico o de cualquier otra naturaleza cultural, cualquiera que sea su titularidad y régimen jurídico.”*

La respuesta institucional al desafío vital de definir el Patrimonio cultural deja espacio para su interpretación, generando una producción teórica en constante revisión. Sin embargo, esta descripción no parece ser suficiente para abarcar una definición tan abstracta y cambiante como es el patrimonio. Según las recopilaciones de interpretaciones realizadas por Cuenca López (2014, pp. 79-80), Olaia Fontal (2003) define el patrimonio como una selección de bienes y valores culturales que pertenecen simbólicamente o realmente a ciertos grupos. Esta selección permite la formación de identidades individuales y colectivas, y contribuye a la caracterización del contexto cultural de esos grupos.

Estepa y Cuenca (2006), por otro lado, abordan el concepto de patrimonio desde una perspectiva integradora y compleja, considerándolo como un constructo social. En su visión, los elementos patrimoniales se organizan como un fenómeno sociocultural holístico, compuesto por diversas manifestaciones históricas, artísticas, etnológicas, científico-tecnológicas y naturales. Esta integración permite un conocimiento completo de las distintas sociedades, tanto del pasado como del presente, y forma estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales.

El Patrimonio cultural, por lo tanto, se manifiesta como un patrimonio global, compuesto por diversas tipologías –históricas, artísticas, etnológicas, científico-tecnológicas y medioambientales– que pueden ser estudiadas de forma parcial, pero siempre deben ser comprendidas bajo un mismo marco que abarque la complejidad social en todas sus formas (Cuenca López, 2014, pp. 80-81).

Sin embargo, existen planteamientos que cuestionan la institucionalización de la cultura a través de las categorías patrimoniales. Según González Monfort (2019) *“El patrimonio no es sinónimo de cultura, ya que es una selección de los bienes culturales. El patrimonio está relacionado con los símbolos y representaciones, con las memorias y las identidades.”*. Según este autor, el patrimonio es el anclaje de la memoria, la construcción de las identidades y la toma de decisiones como ciudadanos. Conocer e indagar en la importancia de la invención de la tradición, y parte de su materialización en nuestra contemporaneidad abre, tanto para el alumnado como para el profesorado, una serie de cuestiones críticas que se acercan a la verdadera intención del trabajo de las humanidades, entender cómo nuestro entorno y su memoria se comunican con nosotros, y a analizar, finalmente, nuestra propia complejidad identitaria individual. Entendiendo estas cuestiones, podemos acercarnos a nuestros objetos identitarios y plantear: ¿por qué ha perdurado? ¿por qué se conserva? ¿por qué se protege? ¿por qué se estudia? ¿por qué se transmite? (González Monfort, 2019, p.128).

La formación de nuestra memoria es un reflejo práctico de las necesidades propias de nuestra etapa histórica. Encontramos varios ejemplos a lo largo de nuestra historia reciente. Hasta la primera mitad del siglo XX, la idea del patrimonio era fundamentalmente monumental, aquellos hitos creados para reafirmar el progreso y la superación del ser humano, una forma de crear una visión unificada del Estado-Nación. Sin embargo, desde finales del siglo XX hasta nuestros días, el concepto de patrimonio ha vivido una revisión conceptual, y el objeto de su valoración se ha vuelto más complejo, ya que las sociedades contemporáneas actuales necesitan de otros hitos de identidad diferentes a los hitos del progreso y la civilización. Vivimos en un contexto marcado por la sociedad del espectáculo, la individualidad, la globalización y el consumo, en la que mucha parte de este Patrimonio cultural se oferta como consumo cultural, más cercano al utilitarismo y a la productividad, que a crear vínculos reales entre la población y su propia memoria (García Valecillo, 2009, p.272).

Esta utilización del patrimonio en la creación de la tradición la podemos ver desde nuestra propia experiencia con nuestra identidad canaria. Muchos de los elementos que hoy forman parte integral de nuestra identidad, poco tienen que ver con lo que se considera antropológicamente cultura, al menos de manera orgánica. A lo largo del siglo XIX, se empieza a crear en el imaginario europeo una visión idílica de las islas, muchos de estos elementos que fueron captados para esta construcción, representaban a una pequeña y adulterada parte de nuestra cultura *“sólo capta sus aspectos más decorativos —vestuarios folklóricos, estampas idílicas— obviando la condición real de los modelos y excluyendo cualquier tensión social de sus obras”* (Ramírez Guedes, 2017, p. 245). Es aquí donde se formula gran parte de nuestra iconografía, servida para crear una imagen paradisiaca presentada al extranjero, y que hemos adoptado como nuestra hasta día de hoy, creándose tradiciones folklóricas y sociales para fundar la imagen de Canarias deseada, es aquí donde se crean parte de nuestra arquitectura (neocanaria de entre los años 30 y 50 del siglo XX), los trajes *típicos* y gran parte de las fiestas que a día de hoy celebramos como parte de nuestra cultura : *“las romerías y «bailes de magos» tan «tradicionales» en Tenerife surgieron en 1900 tras proponer Diego Crosa, a una sociedad recreativa santacrucera, una fiesta bajo el título de «Cabalgata semiguanchesca»*” (Ramírez Guedes, 2017, p. 245). A esta invención de la tradición debemos añadir, sobre todo, en territorios como Canarias, los efectos del turismo en la propia valoración del patrimonio, muchas veces sobrecargada en monumentos, creando una identidad “artificial” para el consumo turístico, activando en estos últimos una

percepción escenificada de los lugares que visitan, y en la población local, una banalización de sus propios espacios y costumbres (Castro Fernández y López Facal, 2017, p. 53).

Para establecer un diagnóstico preciso sobre los problemas existentes entre la valoración e identificación activa de la población con su identidad colectiva, es fundamental adoptar una mirada crítica hacia la naturaleza misma de este fenómeno. Solo mediante un análisis profundo y reflexivo podremos identificar las barreras y desafíos que impiden que la ciudadanía se conecte auténticamente con su Patrimonio cultural. Esta mirada crítica no debe limitarse a examinar los síntomas superficiales del problema, sino que debe profundizar en las raíces históricas, sociales y políticas que han moldeado nuestras percepciones y valoraciones del patrimonio.

En este contexto, es esencial crear y facilitar vías de reconciliación entre los espacios patrimoniales y la comunidad. Para que esta dimensión cultural, inherente al ser humano, florezca de manera genuina entre la ciudadanía, es necesario que surja desde las experiencias y necesidades de las personas, y no como una imposición arbitraria nacida únicamente de la vía institucional. La cual debe trabajar en colaboración con las propias perspectivas de la comunidad, a través de prácticas culturales participativas, invitando a la ciudadanía a formar parte activa del proceso de valoración de su propia memoria, fomentando espacios de diálogo y reflexión donde se escuchen y se integren las diversas narrativas y experiencias de los individuos y grupos que conforman la sociedad. Debemos trabajar en la creación de vías de reconciliación genuinas entre los espacios patrimoniales y la comunidad, fortaleciendo el vínculo real entre la ciudadanía y su identidad y pertenencia.

Para poder empezar a trabajar en estos términos, debemos plantearnos en qué espacios ocurren estas dinámicas de socialización cultural. Como hemos comentado anteriormente, gran parte de la responsabilidad estatal sobre el patrimonio y la cultura recae en la educación obligatoria. Es evidente que la educación es un entorno imprescindible para la transmisión y el conocimiento en el Patrimonio cultural, tanto para la ciudadanía con su conservación, como para la utilidad en la función socializadora que cumple este patrimonio con la población. Esta relación recíproca entre el Patrimonio cultural y la población se forma en las primeras etapas, por lo que los centros educativos son un papel clave para dotar al alumnado de instrumentos para entender su contexto, y con ello, acercarse a él de forma activa, educando en los valores de la identidad cultural y el respeto a diferentes realidades en un contexto intercultural (Baena Gallé, 2016, p.11). Sin embargo, existen autores que cuestionan los espacios para fomentar esta socialización patrimonial, al indicar que los centros educativos, claves en este oficio, no pueden ser la única vía de acceso a la cultura. Si

entendemos la educación patrimonial como elemento crucial para la vida en comunidad, esta tiene que estar integrada en todos los ámbitos posibles de nuestra vida diaria. Junto a los centros educativos, existen otros ámbitos donde se dan y se fomentan estos aprendizajes, a partir de espacios y contexto que propician relaciones significativas con la población, como son las instituciones culturales como museos, exposiciones temporales, organizaciones urbanas y medios de comunicación (Baena Gallé, 2016, p.12).

Sin embargo, es necesario cuestionar si lugares como los museos o los centros culturales pueden tener efectos contraproducentes en la concepción antropológica del Patrimonio cultural y la memoria histórica colectiva. Estos espacios tienden a establecer una visión estática de la cultura, centrada en la exposición de objetos de manera casi inmóvil. Aunque esta práctica es esencial para asegurar la conservación de dichos objetos, es crucial considerar que estos no deben ser los únicos lugares donde el alumnado, y la sociedad en general, se acerquen al patrimonio. En este sentido, algunos autores (Estepa y Cuenca, 2006; Baena Gallé, 2016; Cuenca López et al. 2011) exponen la importancia de crear proyectos que se centren en la interpretación significativa de los procesos sociales a través de la educación patrimonial. Muchos de los contenidos expuestos en los museos son acercados al alumnado a través de mecanismos jerárquicos e inmovilistas, enalteciendo al objeto por su valor exótico, antigüedad o valor estético y dejando de lado su inserción en una experiencia que conduzca a la comprensión de los contextos históricos involucrados. (Cuenca López et al., 2011, p. 53)

Es cada vez más común encontrar espacios patrimoniales e históricos que se habilitan para un uso activo, alejándose del modelo de escaparate cultural. La interacción y convivencia en estos lugares históricos, combinadas con nuestra propia realidad, son fundamentales para crear lazos significativos con el patrimonio. Este enfoque también ayuda a combatir la visión del patrimonio como un producto de consumo y una entidad institucionalizada, distanciada de la realidad social. Promover la utilización activa de los espacios patrimoniales no solo enriquece el aprendizaje, sino que también fortalece la conexión emocional y cognitiva de los individuos con su herencia cultural.

Por lo tanto, no solo es crucial la metodología con la que abordamos la educación patrimonial, sino también los espacios en los que se lleva a cabo y la dinámica que se establece entre estos espacios y los individuos. No se trata simplemente de trasladar la educación patrimonial fuera de las escuelas como único ámbito de difusión, sino de diversificar los lugares donde se imparte y crear interacciones significativas entre estos espacios y la comunidad. Es fundamental elegir entornos adecuados y accesibles para la

educación patrimonial, implicando al total de la población, considerando factores como la edad, la clase social y el género. Diversificar los espacios y metodologías, desde museos y centros culturales hasta sitios históricos y parques naturales, enriquece el aprendizaje y ofrece una visión más amplia y dinámica del patrimonio. Esto ayuda a romper con la visión estática del patrimonio y promueve una relación más auténtica y participativa con la cultura.

## *2.2 Los tiempos en la educación.*

Cuando trabajamos la educación patrimonial, estamos movilizand o la creación de vínculos. Estos vínculos, frecuentemente, responden a estímulos emocionales. El docente debe tener en cuenta en todo momento la importancia vital de trabajar este factor para lograr que el alumnado cree lazos reales con el patrimonio que está trabajando. Para ello, es indispensable tener en cuenta factores como el contexto, la temporalidad, los lazos familiares, la historia personal, etc. Sin embargo, un factor importante, que muchas veces no se tiene en cuenta durante la planificación educativa, ni en la práctica docente, es profundizar en la dimensión temporal de la educación, es decir, en la propia dimensión histórica de los contenidos, así como los ritmos de aprendizaje que se necesitan para una comprensión plena de esta ubicación temporal.

En primer lugar, cuando hablamos de patrimonio e historia, nos referimos fundamentalmente al pasado. Cada individuo, a lo largo de su vida, va forjando una conciencia sobre la dimensión temporal del pasado y del presente. Este proceso es continuo y se va moldeando con las experiencias y vivencias personales. El docente, por lo tanto, debe tener en cuenta que el desarrollo de esquemas mentales sobre la dimensión pasado-presente varía significativamente entre un adulto y el alumnado de educación obligatoria. Estos, probablemente, aún no han experimentado cambios significativos en su modo de vida, ni han sido testigos de los de su entorno, por lo que su concepción de la diferencia entre pasado y futuro es menos marcada que la de una persona adulta.

Para los adultos, el pasado puede estar lleno de recuerdos y experiencias que han moldeado su percepción del tiempo y su comprensión de la historia. En cambio, las personas jóvenes, que aún están en proceso de formación de su identidad y comprensión del mundo, pueden tener una visión más limitada y abstracta del tiempo histórico y una concepción más laxa de los fenómenos de cambio y de permanencia. Por eso, es crucial que el docente adapte

su metodología para enseñar patrimonio e historia de manera que resulte comprensible y relevante para el alumnado. Utilizar ejemplos concretos y cercanos a su realidad puede ayudar a los alumnos y alumnas a construir una conexión más clara entre el pasado y su propio presente, fomentando una apreciación más profunda del patrimonio y la historia. Aquí es donde debemos tener en cuenta el factor contextual y emocional, especialmente si queremos crear aprendizajes significativos a la hora de trabajar el patrimonio. En base a esta perspectiva, cabe preguntarnos, ¿cómo nos afecta la dimensión temporal en la práctica docente?

El contexto histórico donde desarrollamos nuestra actividad profesional afecta directamente en la forma en la que esta se materializa. Vivimos en un contexto histórico marcado por la búsqueda constante de la eficiencia, en la búsqueda constante de mejorar la producción y el consumo. Estas prácticas utilitaristas y rentabilizadas en la economía, han acabado por afectar la forma en la que entendemos los tiempos, cada vez más rápidos y demandantes de mecanización y automatismo.

Este pensamiento ha marcado profundamente el mundo académico en varias capas. Nos encontramos con un favorecimiento de ciertas disciplinas, consideradas más “rentables” que otras. Se da mayor credibilidad a aquellos estudios que puedan demostrarse en términos cuantitativos, dejando de lado las investigaciones dilatadas en el tiempo, por la rentabilidad inmediata de la publicación. (Maggie Berg, 2016, p. 10)

Esta transformación del modo de concebir la educación afecta directamente en la forma en la que el docente entiende su propia función. La rapidez y la inmediatez obliga al docente a calcular la viabilidad de los proyectos programados en base a su rendimiento con el currículum, desarrollando dinámicas donde llega a primar más la cantidad que la calidad de estos, dejando en segundo plano la creación de espacios y tiempos pertinentes para crear un aprendizaje significativo.

Heidegger denominaba a nuestro contexto histórico occidental la “edad de la técnica”- ¿Qué supone en la educación convivir con la edad de la técnica? Algunos autores indican que al entrar en juego conceptos naturalizados en nuestro funcionamiento, como es la eficiencia y la productividad, la educación puede llegar a alcanzar tintes de instrucción, la que implica “*la transmisión de contenidos culturales de un individuo a otro*” (Milione, 2021, 25).

Si desarrollamos nuestra práctica docente basándonos en los conceptos de utilidad, rentabilidad, eficiencia y productividad, y no hemos realizado una introspección crítica sobre cómo esta realidad afecta nuestro funcionamiento, ¿es posible alcanzar plenamente los objetivos de la educación humanística en la era de la técnica? ¿Podemos realmente hablar



sobre pasado y presente bajo el lema del progreso constante sin cuestionar los fundamentos de nuestra propia metodología educativa?

Bajo estas lógicas utilitaristas, alcanzar los objetivos propuestos por el currículo se vuelve una tarea compleja y desafiante. Hablar sobre libertad de pensamiento, capacidad crítica, igualdad y pluralismo, conceptos intangibles y fundamentales para una educación integral, resulta ambiguo y difícil de aplicar en un contexto donde los sujetos y su valor se miden principalmente a través de su empleabilidad y su rentabilidad como objetos de consumo. Esta perspectiva reduce la educación a una mera herramienta económica, despojándose de su potencial transformador y humanizador (Milione, 2021, 27).

Instrumentos como el análisis, la comprensión o interpretación de los procesos históricos son capacidades que deben conseguirse a lo largo de toda la etapa vital del sujeto, ya que este ha de formar parte activa del funcionamiento de una sociedad democrática. El ejercicio histórico necesita del desarrollo de competencias que difícilmente pueden medirse a través de facultades cuantitativas. Sin embargo, la realidad en el ejercicio educativo de las asignaturas de Historia en los institutos, se basan en una acumulación de información tangible y cuantificable (fechas, personajes, instituciones...), muy alejado de la comprensión de la narración histórica como un proceso inacabado. A través de poner el foco en el desarrollo del pensamiento histórico, y no en la impartición cronológica del pasado, podemos acercar al alumnado a las preguntas propias del debate democrático, teniendo que enfrentarnos, nosotros como docentes y el alumnado, a la complejidad del conocimiento histórico (Santisteban Fernández, 2010, 35).

Un aprendizaje competencial debe llevar a cabo una revisión de la práctica docente en el aprendizaje histórico. Mientras que la forma tradicional de impartir Historia supone aportar el conocimiento elaborado a través del docente, en un modelo centrado en la actividad del alumnado, los conceptos histórico-temporales deberán ser construidos por el propio estudiantado a través de la combinación de actividades transversales significativas. Para autores como Santisteban Fernández, los hechos son elementos auxiliares en la comprensión histórica, mientras que los conceptos son instrumentos esenciales para una comprensión profunda de la Historia (Santisteban Fernández, 2010, 37).

Esta concepción tradicional de la enseñanza histórica está estrechamente relacionada con una comprensión temporal del progreso constante y la cuantificación del proceso educativo. Elementos como los modelos conceptuales y las representaciones sociales, fundamentales para una comprensión integral del pensamiento histórico, difícilmente se pueden adaptar a los rígidos criterios de la evaluación cuantitativa de los aprendizajes. Por

ello, la enseñanza basada en competencias nos ofrece una gran oportunidad para abordar estos aspectos de manera más efectiva y significativa.

¿Cómo podemos desarrollar competencias que fomenten el pensamiento histórico? Aunque esta pregunta nos lleve a debates metodológicos más profundos, podemos conectarla con el tema que nos ocupa. Es vital cuestionarnos si es posible alcanzar una educación integral en el ámbito de las Humanidades, donde se abordan competencias como el análisis crítico, la conciencia temporal y la imaginación histórica, teniendo en cuenta las limitaciones impuestas por las características propias de la "era de la técnica" mencionadas anteriormente.

Encontramos en el aprendizaje histórico diferentes capacidades que parecen no tener lugar dentro de los acelerados ritmos que marca nuestro propio sistema socio-económico. Facultades como la comprensión lectora, la imaginación, la redacción y la observación. Estas capacidades, necesarias para ejercer un papel cívico activo en el ejercicio democrático y de convivencia, solo se pueden realizar a través de crear espacios en los que la capacidad de concentración sea óptima. Sin embargo, hay que tener en cuenta que nuestra práctica educativa está inmersa en la era digital, debemos los efectos psicológicos de la exposición digital a edades tempranas: *“Con mayor frecuencia, los niños y adolescentes hacen un uso demasiado excesivo de internet, lo cual puede crear un pensamiento “zapping” demasiado rápido, superficial, y excesivamente fluido, empobreciendo la memoria, la capacidad de síntesis personal y de interioridad.”* (Cerisola, 2017, p. 129)

Este pensamiento "zapping" ha afectado profundamente, en mayor o menor medida, a todos los grupos de nuestra sociedad. Por lo tanto, es un factor crucial a tener en cuenta al diseñar los recursos para nuestra práctica docente. El objetivo no es estigmatizar el uso de tecnologías como herramientas útiles y válidas en la educación, sino explorar y proponer la creación de nuevas dinámicas más equilibradas con el uso de estos recursos tecnológicos. En la creación de estos equilibrios, la labor docente radica en definir los límites sobre qué aceptar y utilizar, así como qué resistir y por qué. El desarrollo tecnológico nos ha transformado, pero también nos ha ofrecido una oportunidad para replantearnos qué enseñamos y cómo lo hacemos. (Pattier et al., 2022, p. 132). Este mismo autor cuestiona la innovación inherente al uso de tecnologías en el aula, poniendo la atención en los docentes, los cuales tienen el importante trabajo de hacer un juicio pedagógico en sobre cuándo, cómo y por qué usar o no dispositivos tecnológicos, no dejando a la tecnología el trabajo complejo de crear dinámicas que logren una conexión significativa con los procesos para la adquisición de las capacidades educativas, enfatizando en el diseño pedagógico, más que en el propio dominio técnico de los dispositivos (Pattier et al., 2022, p. 137).

El método expositivo, sencillo y rápido, encaja bien como la solución más rentable y pragmática a la hora de resolver las exigencias de un currículum en un contexto como el que se viene describiendo. Sin embargo, el planteamiento que propone la renovación hacia un aprendizaje competencial lleva implícita la necesidad de una revisión de los tiempos y los espacios que ocupa el proceso educativo. En las dinámicas dominantes, utilitaristas y pragmáticas, una concepción tan abstracta como es la educación patrimonial en el sentido en que se ha venido defendiendo, queda muchas veces en segundo plano, sustituida por el enfoque mecánico y puntual, tan afín al modelo transmisivo-expositivo. Sobre este tema, Rico Cano y Ávila Ruiz (2003, p. 33) comentan:

*Las prisas por terminar el temario fijado, la cantidad de conceptos a enseñar, etc., no deja tiempo para nada más y muchos contenidos “secundarios” deben eliminarse, entre ellos el conocimiento y disfrute de nuestro patrimonio cultural”*

La naturaleza no rentable e imprecisa del patrimonio, hace que este mismo se considere como un contenido “extracurricular”, no integrado de forma transversal en la educación. Autores como Candreva Formoso y Suscasa (2003), resaltan la importancia de comprender que la educación patrimonial tiene la facultad de no limitarse en etapas ni restricciones, sino que debe abarcar los espacios de educación formal y no formal, integrando los aportes de diferentes disciplinas que ayuden a mejorar la comprensión de los fenómenos que surgen a partir del patrimonio (p. 48). Es por ello, que debemos hacer una revisión constante de la metodología utilizada, así como de nuestro propio concepto de Patrimonio cultural y las situaciones y estrategias en las que decidimos abordarlas en clase.

A modo de conclusión de este presente apartado, debemos tener en cuenta la influencia que tienen los tiempos en la creación de los vínculos emocionales. Es por ello, que cabe preguntarnos ¿hay tiempo suficiente para el aprendizaje competencial? ¿Aseguramos la creación de espacios donde el alumnado pueda establecer vínculos emocionales conscientes con el patrimonio?

La falta de espacio para la construcción de estos aprendizajes es un problema notable a la hora de crear lazos significativos con el patrimonio. La dimensión emocional en la enseñanza del patrimonio conecta directamente con la pretensión de crear una concienciación profunda sobre la importancia de su conservación, así como la adquisición de competencias clave para la convivencia y la ciudadanía. Así pues, la educación patrimonial no es sólo un ámbito donde podamos trabajar cuestiones críticas, como es el cuestionamiento de su propia naturaleza o el análisis de su trasfondo histórico, sino que posibilita, además, el desarrollo de actitudes sociales individuales y colectivas indispensables para la convivencia, como son la

empatía, la flexibilidad, la adaptabilidad, el compromiso, la cooperación..., creando propuestas que relacionen estrechamente el alumnado con su propia identidad, con la vertiente emocional que se crea con el elemento a tratar y con las consecuencias sociales que tiene (Trabajo Rite y Cuenca López, 2017, p. 166).

Esta experiencia emocional del alumnado a la hora de trabajar con su propia identidad es vital para la adquisición de un compromiso con la misma, el proceso de sensibilización con el entorno y la cultura viene antecedido por el despertar emocional que desemboca en un interés para conocer y comprender a sí mismo, otorgando la autonomía necesaria para hacer del patrimonio algo comunitario, un problema nuestro. (López Facal et. al, 2017, 56-57). La preocupación por construir un compromiso personal con el patrimonio forma parte de nuestra educación ciudadana, en un contexto de homogeneización de costumbres, la identidad, la conservación y la gestión son conceptos clave en la relación entre la educación patrimonial y la educación para la ciudadanía (Lucas Palacios y Estepa Gimenez, 2016, p. 37)

Este camino de “sensibilización” y de conexión emocional no es sólo una realidad que debemos tener en cuenta, sino es también una herramienta indispensable para integrar en nuestra práctica docente. Santacana (2016) evidenciaba la naturaleza emocional en relación con los elementos patrimoniales. Estas emociones se adaptan a la propia naturaleza de este, hay patrimonios que causan tristeza, nostalgia, pena, inquietud o asco, otros que causan asombro, placer o excitación (Santacana, 2016, p.2-3). Todas estas emociones ayudan a catalizar la atención y la motivación del alumnado. Existen estudios que demuestran la relación directa entre la emoción y el aprendizaje, a más emoción hay más aprendizaje. Ante esta realidad, el patrimonio es una oportunidad estupenda para crear espacios de aprendizaje significativo, debido a su alto potencial emocional (Santacana, 2016, p.4).

### *2.3 La formación del profesorado y los libros de texto*

Cuenca et al. (2011) establece como uno de los factores principales en el adecuado desarrollo de la educación patrimonial la formación de los profesionales dedicados a la docencia. Según las conclusiones de su investigación, este es uno de los principales obstáculos, ya que los docentes tienden a no abordar ni trabajar el patrimonio como un recurso o herramienta en los procesos de aprendizaje. Posteriormente, Cuenca López et al. (2017) sigue profundizando en esta cuestión y destaca la formación inicial deficiente del

profesorado como el principal problema que dificulta la práctica patrimonial efectiva en el aula.

En su estudio, exponen que, en general, el profesorado no muestra una preocupación genuina por la didáctica del patrimonio. Este desinterés se atribuye principalmente a problemas relacionados con la formación inicial de los docentes, que no reciben una preparación adecuada en este ámbito. Además, la falta de tiempo para impartir los contenidos del proyecto curricular y su programación en el aula agrava esta situación, dificultando la integración del patrimonio en el proceso educativo. Según Cuenca et al. (2017, p. 149), estas carencias formativas y de planificación limitan significativamente el uso del patrimonio como una herramienta educativa, impidiendo que el alumnado desarrolle una comprensión profunda y significativa de su patrimonio cultural y natural.

Gran parte de esta desconexión entre el profesorado y la educación patrimonial, surge de una práctica docente planificada a través de los libros de texto. ¿Cuál es el problema de que el profesorado reproduzca las enseñanzas de los libros sin ninguna reflexión en su contenido?, varios autores (Molina, S., y Muñoz, R. E., 2016; Cuenca López et al., 2017; Farrujia de la Rosa et al., 2018) afirman que los libros de texto no proporcionan el espacio que debería tener el patrimonio en la enseñanza. En estos suele dominar una orientación academicista, basada en el conocimiento del patrimonio a partir de hechos culturales, ilustrados y centrados en aspectos anecdóticos (Cuenca López et al., 2017, p. 149). Son los docentes quienes deben estimular las relaciones identitarias entre su alumnado y el patrimonio de su entorno, al margen de los libros de texto (Cuenca López et al., 2017, p. 151), que incorporan situaciones didácticas planificadas por editoriales comerciales, que no suponen un trabajo de contenidos socialmente relevantes para el contexto del alumnado (Cuenca López et al., 2011, p. 49). Según los autores, a partir de las actividades de los libros de texto, el alumnado no puede reflexionar sobre los patrimonios, ni reflexionar en líneas estratégicas que posibiliten una formación de ciudadanía crítica y responsable de su patrimonio, estos no permiten crear un aprendizaje significativo, que no logran incorporar la utilización del patrimonio como fuente para el estudio del pasado (Farrujia de la Rosa et al., 2018, p. 43). Además, el contenido de estos libros, son, en su mayoría, cerrados, donde refleja y predomina el discurso social predominante, patriarcal, eurocéntrico y androcéntrico (Farrujia de la Rosa et al., 2020, p. 124).

El monopolio de los libros de texto en el aula como única concepción patrimonial a partir de ejemplos históricos-artísticos, hace que estos reproduzcan una visión anecdótica basada en la imagen y, reducida a recursos de apoyo, perdiendo una potencialidad crítica y

reflexiva (Molina, S., y Muñoz, R. E. , 2016, p. 866; Farrujia de la Rosa et al., 2018). Es por esta razón, que es necesario el análisis de los libros de texto, siendo estos la principal herramienta utilizada por el profesorado y que condiciona la forma en la que el alumnado construye su conocimiento (Farrujia de la Rosa et al., 2022, p. 9). Sin embargo, hay que señalar la creciente presencia del patrimonio en los libros de texto, su inclusión mediante múltiples formatos, fuentes textuales o imágenes, y el leve incremento de actividades que demandan mayor esfuerzo cognitivo, como las que promueven el aprendizaje por indagación, reflejan que se están logrando ciertos avances (Farrujia de la Rosa et al., 2020, p. 125).

En conclusión, la formación de los docentes es uno de los principales obstáculos para el desarrollo adecuado de la educación patrimonial. La falta de preparación inicial y la escasez de tiempo para cubrir los contenidos curriculares contribuyen a que el profesorado no aborde el patrimonio como una herramienta educativa efectiva. Además, la dependencia de los libros de texto, que suelen reproducir los sesgos problemáticos de la sociedad, agrava esta situación. Estos libros tienden a presentar el patrimonio de manera academicista, enfocándose en hechos culturales anecdóticos y careciendo de contenido que promueva una reflexión crítica. Los docentes, en lugar de depender de estos textos, deben establecer conexiones identitarias significativas entre el alumnado y el patrimonio local. Sin embargo, la planificación didáctica a menudo está dominada por editoriales comerciales, resultando en actividades que no fomentan una comprensión profunda ni una ciudadanía crítica y responsable hacia el patrimonio.

### **3. Conclusiones sobre las causas:**

El análisis global de la Educación patrimonial como problema nos permite resaltar las siguientes consideraciones. En primer lugar, llamamos la atención sobre la concepción “escaparate” del concepto de patrimonio, que justifican su conservación y su importancia por razones económicas y políticas, y muchos de los elementos utilizados como símbolos de identidad están alejados de la realidad cultural de las poblaciones. Existe una cierta desconexión entre la cultura vivida y orgánica de las personas y los elementos que las instituciones deciden preservar y destacar como patrimonio. Esta selección institucional no refleja de forma total la historia y la experiencia auténtica de las comunidades. Como resultado, la conciencia histórica que se promueve es superficial y solo se muestra de manera expositiva, sin una verdadera conexión con la vida y la cultura de las poblaciones, dejando el

patrimonio como un escaparate donde los elementos son impuestos y su valor nace otras condiciones ajenas a la naturaleza patrimonial, como son su rentabilidad. Esto crea una visión anecdótica del patrimonio, donde su relevancia en los espacios es muchas veces elegida y no entendida desde un plano integrador al conocimiento.

Por otro lado, la rapidez aplastante en los tiempos de la educación, los propios tiempos de nuestra época histórica, dentro de un marco de la era de la técnica y la era digital, han creado en la educación las mismas dinámicas de consumo mercantil. Esto tiene consecuencias profundas en nuestra propia práctica educativa:

-La marginación de los aprendizajes competenciales por el aprendizaje memorístico. La creación de prácticas educativas que estén enfocadas a crear vínculos reales y conscientes necesitan de unos tiempos determinados. Un aprendizaje competencial óptimo no puede desarrollarse en un contexto donde la presión temporal sea una constante en la modificación de la práctica educativa de los docentes. Esto tiene como consecuencia la predominancia de los aprendizajes expositivos y memorísticos, más rápidos y menos complejos, que aquellas actividades que trabajen de manera interdisciplinar el objetivo a alcanzar. Esto hace que no quepa una práctica docente que pueda desarrollar la perspectiva histórica en un sentido complejo del término, donde la comprensión y la capacidad de análisis de los procesos históricos a largo plazo tengan una cabida primordial en las aulas.

-La desconexión entre el temario y el alumnado. La enseñanza patrimonial, tal y como hemos visto, se determina en la creación de vínculos emocionales entre el contexto del alumno y su propia identidad. La creación de una relación emocional entre la teoría y el alumno sólo puede darse con un tiempo adecuado

Las dinámicas docentes constituyen un campo en el que queda trabajo por hacer. Es crucial fortalecer la investigación metodológica para aplicar los planteamientos teóricos en la práctica. La falta de preparación y planificación del profesorado crea situaciones de aprendizaje enfocadas en la memorización, sin desarrollar capacidades y aptitudes reflexivas. Esto se ve agravado por el uso excesivo del libro de texto, que perpetúa prejuicios y problemas sociales, incluyendo una visión superficial del patrimonio.

#### **4. Claves y propuestas**

Una vez analizados los problemas, nos preguntamos qué proyecto podríamos plantear, como vía para contribuir a la superación de dichos obstáculos.

Desde una perspectiva innovadora propugnamos recurrir al patrimonio como eje vertebral de la comprensión de los cambios sociales y de los procesos históricos. Esto supone centrar la educación patrimonial remarcando la condición inherente del bien patrimonial como fuente de conocimiento. Para ello, hemos propuesto una situación de aprendizaje desarrollada dentro de la asignatura de Historia y Geografía de Canarias, ( 3º de la ESO), Con ella se movilizan diversas vertientes del patrimonio

Para estudiar los cambios socio-económicos de nuestro archipiélago desde el pasado siglo. Utilizamos los cambios en su paisaje como base de estudio e investigación. Recurriremos a la literatura canaria como herramienta de búsqueda de los elementos patrimoniales, seleccionando aquellos relatos que permitan transportarnos de forma personal y comprensiva hacia las dinámicas sociales que abarcan los modos económicos propios de nuestra tierra.

En este sentido, hemos encontrado en el planteamiento de los “patrimonios controversiales” una escena ideal para estudiar los cambios del paisaje de nuestras islas. Su diseño está pensado para centros ubicados en islas menores, con dinámicas diferentes a aquellos ubicados en las zonas urbanas de las islas mayores. Se trata de espacios que son testigo del vacío poblacional y económico que supuso la terciarización del modelo económico canario. Sin embargo, la práctica adaptada de esta situación de aprendizaje se desarrolló en un centro urbano de San Cristóbal de La Laguna, en el I.E.S Canarias Cabrera Pinto, en la asignatura de Geografía e Historia de 1º de la ESO, donde sus contenidos no corresponden con los pretendidos en la situación de aprendizaje desarrollada en este trabajo, pero si en su metodología, arrojando unos resultados útiles para nuestra investigación.

El concepto de “patrimonio controversial” es vital en la propuesta de nuestro proyecto. El patrimonio, tal y como hemos visto, es una idea humana creada a partir de vínculos emocionales con su propia identidad. Esta identidad, además, está materializada en una serie de objetos que llegan a nosotros de forma más o menos artificial, más o menos planificada en base a criterios socio-políticos o económicos.

Sin embargo, existen dentro de este abanico de elementos patrimoniales, ciertos “patrimonios” que parecen ser más accesibles que otros. En estos términos, podemos ahondar en las diferencias sociológicas en la percepción del patrimonio material e inmaterial, o del patrimonio urbano al patrimonio rural. Autores (Estepa, 2019; (Arroyo Mora y Cuenca López, 2021) denominan a cierto tipo de patrimonio como “patrimonios controversiales”, es decir, patrimonios de interés no estético, sino por su propia naturaleza ideológica, política, económica o medioambiental (Arroyo Mora y Cuenca López, 2021, p.12).



De la premisa de la controversialidad del patrimonio, podemos acercarnos al problema existente en la educación patrimonial en torno a elementos no-destacables, no-estéticos o no-monumentales.

¿Existe un problema a la hora de crear vínculos de conciencia y de hablar sobre la importancia de estos patrimonios?, elementos patrimoniales que, por su naturaleza, no son rentables, ni tienen un valor estético importante, patrimonios incómodos. Quizás debamos plantear distintas estrategias a la hora de tratar distintos tipos de patrimonio. A resumidas cuentas, no es lo mismo (y no tiene el mismo impacto) hablar sobre lo importante que es cuidar una catedral, que discutir el valor de un paisaje de eras o la significación patrimonial de un conjunto de banales abandonados.

Sin embargo, de estos elementos, ¿cuál está más cerca de nuestra identidad?, teniendo en cuenta el pasado reciente predominantemente campesino en las islas, podríamos decir que los elementos rurales que aún conviven entre nosotros, forman parte de la construcción de nuestra imagen como colectivo. Sin embargo, remitiendo nuevamente a estos dos elementos, ¿cuál está más cerca de nosotros?, ambos elementos forman parte de nuestra identidad, sin embargo, los elementos del patrimonio rural forman parte de otro ideario identitario, quizás no rentable, ni destacable, de un pasado que no brilla, pero que forma parte de nuestra herencia histórica.

Es en base a estos patrimonios controversiales e incómodos donde pondremos el peso de nuestra metodología docente, dando espacio para representar y reflexionar sobre esta realidad, que se ve constantemente amenazada.

El desarrollo del sector turístico y la emigración durante el siglo pasado en Canarias, provocó el abandono de la actividad agropecuaria, y por lo tanto, el abandono de las instalaciones que hoy forman parte del conjunto del patrimonio rural. Este crecimiento abrupto de la economía terciaria tuvo un impacto negativo en la conservación de estos elementos, el éxodo rural y el crecimiento económico desordenado propio de estas décadas produjo un aceleramiento a la desaparición del paisaje rural (Díaz Hernández, 2011, 13). A día de hoy, gran parte de estos elementos no han sido gestionados por planes de conservación patrimonial de forma eficiente, y estos planes, cuando son realizados a cabo, se centran mayormente en la recuperación de casonas generalmente pertenecientes a la terrateniente isleña del siglo XX, olvidando las casas terreras, pertenecientes a esa “arquitectura anónima” a la que perteneció la gran parte de la población de las islas (Elías González, 2022, p.7). Sin embargo, hay que resaltar que un incremento del turismo rural ha puesto la mira en la rentabilidad de estos paisajes rurales, donde las instituciones plantean planes de dinamización

de este perfil turístico a estos espacios, lo que contribuiría a su conservación (Naranjo et al., 2023, p. 1522) .

Por lo tanto, se pretende presentar los cambios temporales en los mismos contextos que el alumnado a través de la literatura. Esto nos permite trabajar competencias como la expresión escrita, así como comprender estos patrimonios rurales que han pasado a nuestra realidad, de forma general, como poco rentables y marginales. El objetivo final es que puedan analizar el paisaje como algo vivo y cambiante, entrenando la visión histórica de su propia realidad. El entorno y la fotografía serán las principales fuentes que permitan poder entender lo cambiante de nuestra realidad y de nuestros elementos patrimoniales, para poder acercarnos a ellos de forma crítica, entendiendo la realidad local que supone y lo delicado de su conservación.

El producto final es que el alumnado sea capaz de crear pequeños relatos que integren los elementos patrimoniales, siendo capaces de trasladar a través de la imaginación y proyección histórica los modos de vida agrícolas de los espacios visitados, a través de una Salida de Campo al caserío abandonado “El Magro”, donde tendrán que hacer una observación estructurada y analítica para utilizar el entorno, y los elementos patrimoniales que lo componen, como fuente de análisis histórico.

### **III. Objetivos**

#### **1. Objetivos generales**

Los objetivos finales de nuestro proyecto se derivan de los propósitos establecidos en los documentos institucionales que proponen y ejecutan estrategias y acciones en la educación patrimonial.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), establece en su artículo primero los objetivos generales de la educación, entre los cuales se destacan la formación ciudadana, el desarrollo del espíritu crítico, la adquisición de conocimientos y habilidades, el fomento de la sensibilidad y empatía, así como el respeto a los derechos humanos, las libertades y la igualdad de género. ¿Qué puede aportar la asignatura que aquí nos atañe, Historia y Geografía de Canarias, en el desempeño para alcanzar estos objetivos? Tenemos la oportunidad de estudiar procesos históricos, realidades sociales, cambios económicos y su huella en el día a día de las sociedades a una escala pequeña. Tenemos, además, la oportunidad de hacer una Historia desde dentro, de acercar al alumnado a su propia identidad, costumbres y entorno, de crear lazos profundos con el patrimonio natural, rural, urbano y artístico que nos rodea, con el objetivo de favorecer el conocimiento de la realidad social, cultural y política de Canarias, contribuyendo a la formación de ciudadanos conscientes de su identidad y papel en la sociedad. La rica y diversa historia de Canarias refleja la pluralidad constante. El estudio de esta historia permite a los estudiantes conocer sus raíces y cultura, generando un sentido de pertenencia por su identidad y facilitando su participación en la sociedad al comprender el contexto social, cultural y político en el que viven.

El currículo de Historia y Geografía de Canarias, en nuestra Comunidad Autónoma se recoge en el Decreto 30/2023, contenido en el BOC nº 58, de jueves 23 de marzo de 2023, de la página 474 a la 497. Según este Decreto la asignatura Historia y Geografía de Canarias conecta con los objetivos dispuestos en la Ley Canaria de Educación, la cual establece como uno de sus propósitos: «Fomentar el conocimiento, el respeto y la valoración del Patrimonio cultural y natural de Canarias desde una perspectiva de creación de una convivencia más armoniosa entre la ciudadanía y el entorno»>>

Siguiendo esta premisa, el interés, conocimiento y preservación del patrimonio canario en sus dimensiones natural, social, cultural e histórica deben emplearse como recursos didácticos

para el aprendizaje de valores no solo artísticos y estéticos, sino también inmateriales y sociales. El decreto pone de manifiesto el potencial de la propia educación patrimonial para entender la realidad actual de Canarias desde una perspectiva histórica. Se establece, además, que para alcanzar esta visión histórica se haga uso de prácticas que ayuden al alumnado a aprender a “educar la mirada”:

*“Para reconocer en el entorno que lo rodea, de manera más concreta, y en el archipiélago, de forma general, los procesos geográficos e históricos cuyos vestigios han quedado integrados en el territorio de alguna manera, mediante el amplio legado patrimonial de las islas, en cualquiera de sus manifestaciones materiales o inmateriales.*

*Los saberes propios de Canarias se han incluido en el currículo de la materia desde un enfoque centrado en la educación patrimonial. Este enfoque presenta un carácter transversal y nace con la premisa de concienciar y sensibilizar al alumnado canario de la importancia del cuidado, disfrute y transmisión del patrimonio, pone el acento en la identificación y puesta en valor del mismo como parte inseparable de la sociedad, y apuesta por la implicación de la ciudadanía para lograr su sostenibilidad y la de los valores que en él perduran”* (Currículum de la asignatura "Historia y Geografía de Canarias", página dos, de La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)

Así mismo, teniendo en cuenta el potencial competencial que tiene la educación patrimonial, teniendo en cuenta que la propuesta institucional parece valorarla como elemento clave es su vertebración, su propuesta curricular se desarrolla en base a los descriptores operativos establecidos en el Perfil de Salida del alumnado, las cuales identifican el grado de desarrollo y adquisición de las competencias claves para todo el alumnado que finaliza la Educación Secundaria Obligatoria. Por lo tanto, la aportación que propone el currículum a la adquisición de las competencias claves en la aportación de estos objetivos, y que trabajamos en la propuesta de nuestro proyecto, es la siguiente:

Desde la Competencia en comunicación lingüística (CCL), logra mediante la comunicación oral, escrita, multimodal o signada, utilizando diversos soportes y medios. Se valora la modalidad lingüística canaria como parte del Patrimonio cultural y se introduce el conocimiento y la práctica del silbo gomero. La competencia digital (CD) se desarrolla al seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes tanto del presente como del pasado. La competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) fomenta la reflexión personal, la autoaceptación, el crecimiento continuo, la gestión del tiempo, la adaptación a los cambios, la cooperación y la interacción social, favoreciendo así la

capacidad de aprendizaje y crecimiento personal a lo largo de la vida. La competencia ciudadana (CC) promueve la participación activa, responsable y cívica en el desarrollo de la sociedad, fomentando además una ciudadanía mundial comprometida con la sostenibilidad. Finalmente, la competencia en conciencia y expresión cultural (CCEC) se fundamenta en una actitud crítica, positiva, respetuosa y abierta al diálogo ante las diversas manifestaciones culturales y artísticas. El alumnado se implica en la comprensión, desarrollo y expresión de ideas propias y en el papel que desempeña en la sociedad. Esto incluye la conservación del Patrimonio cultural del archipiélago mediante proyectos comunitarios y la valoración de la diversidad cultural. Además, se aprende a analizar obras de arte, identificar sus lenguajes y elementos técnicos y contextualizarlas en su periodo histórico, expresando ideas y opiniones de manera creativa para desarrollar la autoestima, la creatividad y el sentido de pertenencia a través de la producción cultural y artística.

Adaptamos estos objetivos generales como puntos meta para nuestra investigación y el diseño de la propuesta de proyecto, asegurando que cada competencia sea abordada de manera integral y coherente. Al hacerlo, buscamos fomentar una educación que no solo imparte conocimientos, sino que también desarrolle habilidades críticas y creativas, promueva la identidad cultural y la diversidad, y prepare al alumnado canario para participar activamente y de manera sostenible en la sociedad global. Esta orientación permitirá que nuestra propuesta educativa no solo cumpla con los estándares establecidos, sino que también contribuya al crecimiento personal y académico de los estudiantes, integrando la riqueza del Patrimonio cultural canario y las competencias necesarias para enfrentar los desafíos de nuestro siglo.

## **2. Objetivos específicos**

A partir de las propuestas establecidas por las instituciones, el propósito fundamental de esta investigación es adentrarse en las complejidades y desafíos que plantea, en un plano teórico, la implementación de las competencias de la educación patrimonial en el entorno educativo. Además, busca proponer un diseño de actividad que integre características innovadoras, superando las limitaciones de los enfoques tradicionales que parecen no surtir el efecto deseado en cuanto a la apropiación simbólica del patrimonio por parte del alumnado, tal como lo sugieren los documentos oficiales. Este estudio se enfoca en explorar a fondo las barreras y dificultades que impiden una comprensión profunda y una conexión auténtica con

el patrimonio, con el fin de ofrecer soluciones y estrategias prácticas que fomenten un aprendizaje significativo y duradero.

Por ello, los objetivos que establecemos en el desarrollo de esta propuesta es:

**1. Trabajar en la creación de vínculos emocionales y simbólicos en el alumnado canario con su propia memoria:** desarrollar un sentido de pertenencia y aprecio hacia el Patrimonio cultural y natural de Canarias a través de actividades interactivas y experiencias inmersivas que permitan a los estudiantes explorar y conectar emocionalmente con su entorno histórico y cultural.

**2. Educar la mirada en la comprensión histórica del paisaje:** facilitar la adquisición de una visión histórica que permita entender cómo los procesos históricos han alterado el paisaje canario, utilizando el patrimonio como base para analizar estos cambios en toda su complejidad y comprender mejor la interacción entre el hombre y su entorno a lo largo del tiempo.

**3. Comprender el sentido histórico en su profundidad crítica:** plantear una educación histórica, crítica y a largo plazo que promueva la reflexión profunda sobre los eventos pasados, sus implicaciones en el presente y su proyección hacia el futuro, con el objetivo de desarrollar en los estudiantes una comprensión contextualizada de la historia y su capacidad para analizar y cuestionar de manera crítica los acontecimientos históricos.

**4. Mejorar la competencia en expresión escrita:** potenciar las habilidades de expresión escrita donde se reflejen las experiencias y conocimientos adquiridos sobre el Patrimonio cultural canario, fomentando así la reflexión crítica y la capacidad de comunicar ideas de forma clara y coherente.

**5. Estimular la imaginación histórica:** promover la capacidad del alumnado para imaginar y recrear contextos históricos, utilizando el Patrimonio cultural como fuente de inspiración para explorar diferentes épocas y eventos históricos, lo que les permitirá comprender mejor el pasado y su influencia en el presente.

**6. Promover la creatividad en la expresión artística:** desarrollar la creatividad mediante la creación de proyectos artísticos los cuales representan el Patrimonio cultural canario, brindando al alumnado la oportunidad de expresarse de manera original y personal, y de explorar nuevas formas de representación del patrimonio.

Los objetivos delineados para este proyecto se fusionan en una visión holística y completa de la educación patrimonial en Canarias. No se limita simplemente a la instauración de vínculos emocionales y simbólicos con la memoria colectiva de la región, sino que aspira a un enfoque

más profundo y comprensivo. Más allá de sus aspectos emocionales, se pretende dotar a los estudiantes de herramientas conceptuales y analíticas para entender la intrincada relación entre la historia, la identidad y el entorno paisajístico canario. A través de una educación histórica crítica y proyectada a largo plazo, se busca no solo despertar un interés pasajero en el pasado, sino cultivar una apreciación reflexiva y contextualizada de la historia, que reconozca sus matices y su influencia continua en el presente y el futuro de la comunidad canaria. Este enfoque integrado se complementa con el fortalecimiento de habilidades prácticas y creativas, como la expresión escrita, la imaginación histórica y la creatividad artística, que permiten a los estudiantes explorar, interpretar y representar el Patrimonio cultural canario de maneras nuevas y significativas. De esta manera, se aspira a formar ciudadanos críticos y comprometidos, capaces de comprender y valorar la riqueza de su patrimonio, y de contribuir activamente a su preservación y revitalización para las generaciones venideras.

#### **IV. Marco teórico y metodología**

En este proyecto, nos adherimos a la idea de promover la educación patrimonial como herramienta innovadora. Formulamos el patrimonio como elemento articulador de nuestra propuesta, y utilizaremos diferentes métodos para materializarla. Tal y como hemos comentado, el paisaje y el relato histórico serán las dos principales vías a través de las cuales planteamos el trabajo y el aprendizaje mediante el patrimonio. El paisaje, por un lado, nos permitirá desarrollar la capacidad de observación, contemplación e interpretación del entorno, entendiendo este como el escenario donde muchos elementos patrimoniales se ponen en relación con el contexto físico y socioeconómico donde se crean. Trabajar en la observación del paisaje nos permite tratar de entender los elementos patrimoniales que configuran el contexto y la relación entre los diferentes elementos patrimoniales, su entorno y su etapa histórica, evitando un enfoque que concibe el patrimonio como una suma de elementos aislados entre sí, valiosos per se, a partir de criterios monumentalistas que poco contribuyen a evidenciar su potencial para acercarnos a la trayectoria histórica local y no tan local. Esta observación se puede hacer, o bien a través de fotografía histórica, fotografía actual, manifestaciones pictóricas, descripciones literarias o a partir de la inmersión en contextos reales, sobre todo, en el entorno inmediato a la ubicación del propio centro. Cada uno de estas fórmulas presenta unos pros y contras que deberán ser valorados teniendo en cuenta los objetivos y las posibilidades del centro en el que se desarrolla.

Por otro lado, la creación de relatos históricos por parte del alumnado, como desafío educativo, nos permite ampliar el sentido de interdisciplinariedad y de emocionalidad que tiene en sí la educación patrimonial, de una manera holística. El factor narrativo que tiene la construcción del relato nos ayuda a ubicarnos espacialmente en los procesos históricos introducidos en el aula desde una perspectiva teórica, a menudo narrativa también, aunque con un código académico. Esto ayuda al alumnado a intentar visualizar cómo esta realidad se articulaba en la vida cotidiana de las poblaciones antecesoras a nuestro contexto. Si bien hay que tener en cuenta que se tratan de historias narrativas artificiales, que quizás se aparten del sentido riguroso de la investigación histórica, el relato literario es una herramienta útil para empezar a desarrollar la perspectiva histórica en los esquemas mentales del alumnado. Con ello, se trabajarán la capacidad de concentración, la comprensión lectora y la imaginación histórica.



¿Cómo se articulan estos dos elementos dentro de un mismo proyecto?, el objetivo final es que el alumnado pueda reconocer los procesos históricos presentes en el currículo de Geografía e Historia (en este caso, la etapa agrícola canaria del siglo XX) a través de la huella patrimonial que este deja en diferentes expresiones. El producto final de este proyecto es la elaboración de un pequeño relato histórico creado a partir de la interpretación de un paisaje agrario, siendo capaces de comprender cómo se articulan los elementos patrimoniales del paisaje con esta realidad histórica.

### **1. La observación del paisaje como recurso didáctico**

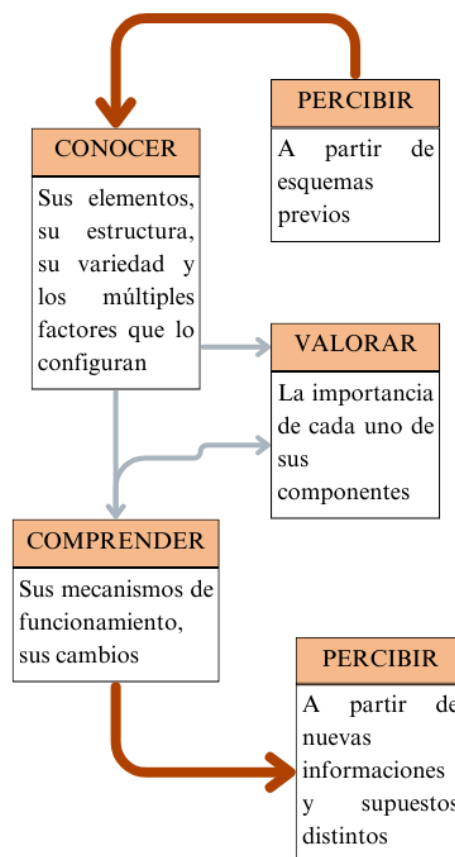
La construcción del paisaje responde a un sistema complejo de relaciones ecológicas. , en tanto que este responde al proceso de percepción ambiental al cual nos sometemos para percibir nuestro entorno y actuar sobre él (Benayas et al., 1994), es esta visión de sistema la que nos ofrece la perspectiva histórica sobre el mismo, entendiéndolo a este como la materialización de las relaciones humanas en conjunto con sus condiciones naturales. Son estas características las que hacen del paisaje un elemento interesante como herramienta pedagógica, con una capacidad notable en la adquisición de competencias básicas como son la aproximación por lo real, la utilización de un vocabulario pertinente y preciso, desarrollo de la capacidad de observación y atención, capacidad crítica y desarrollo de valores estéticos (Ogallar, 1994, p.47). Benayas et al. (2023) plantea el paisaje como central en el los procesos de aprendizaje expuestos en la ley, ya que en ellos donde se encuentran “huellas”, visibles o no, del pasado, del presente y del futuro, el paisaje es el espejo y la síntesis de la historia de las distintas intervenciones humanas en un entorno específico (Marcén et al., 2023, p. 2).

El proceso de interpretar estas "huellas" implica reconocer los elementos en su relación global con el resto del paisaje, comprendiendo cómo interactúan y funcionan juntos en la formación del paisaje. Contemplar el paisaje, especialmente de manera directa, en lugar de a través de videos o imágenes, fomenta una visión holística del entorno del alumnado. Esto no solo permite disfrutar de la contemplación, sino también desarrollar una capacidad crítica para detectar problemas y elaborar alternativas (Rojas, 2004, p. 44).

Desarrollar una observación metodológica en las aulas permite trabajar la capacidad analítica, la percepción de realidades complejas y la imaginación histórica. García Ruiz, Luceras y Plata desarrollan este proceso en tres fases metodológicas; el espacio vivido, el espacio razonado y el espacio como objeto de actuación, integrado a una secuencia formada por,

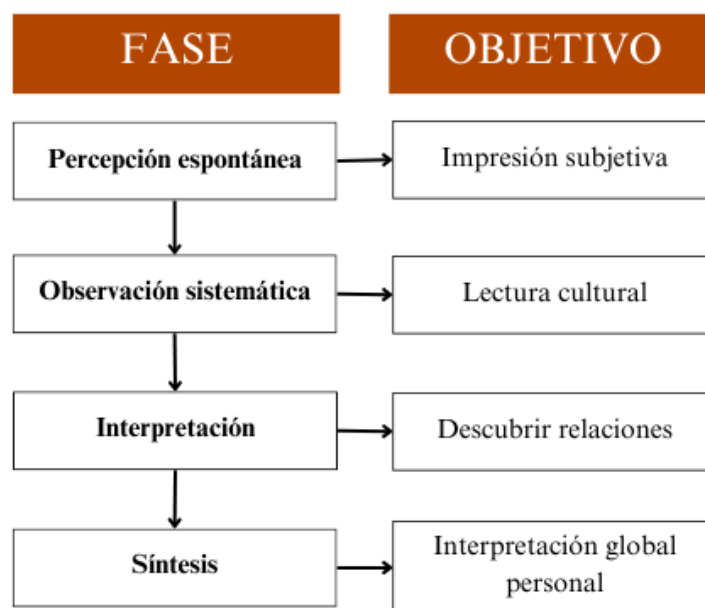
primero una visión global del conjunto, segundo, un análisis de los elementos significativos, y por último, una interpretación y síntesis final (Ogallar, 1994, p. 48).

Benayas et al., (1994) realizan una reflexión ilustrativa sobre el planteamiento didáctico en la observación del paisaje, proponen un modelo de actuación que parte desde la percepción inicial, el cual favorece el conocimiento activo en la comprensión del paisaje, y facilita una apreciación de los valores o peligros que presenten, observación que culmina finalmente una percepción estructurada con la que el alumnado pueda crear un puente consciente hacia el paisaje y sus elementos, y por lo tanto, una valoración crítica y responsable de su entorno (Benayas et al., 1994, p. 83)



Esquema de estrategia metodológica para la observación del paisaje, realizado a partir de los planteamientos de Benayas et al., 1994, p. 83.

Por otro lado, Ogallar (1994) plantea un modelo de observación que consiste en un proceso de síntesis-análisis-síntesis, en el que, a partir de una visión general, subjetiva y poco sistemática, se proceda a un análisis para reconocer los elementos que constituyen el paisaje y sus relaciones y volver a una visión sintética, pero estructurada, aportando una visión “escénica” del propio paisaje (Ogallar, 1994, p.52)



Esquema del modelo de observación propuesto por Ogallar, 1994, p.52

Durante este proceso, el alumnado tiene la oportunidad de desarrollar una toma de conciencia espacial, así como de los elementos que le rodean. Durante la etapa de la impresión subjetiva, el alumnado entra en una fase sensorial. Tendrá que verbalizar los diferentes aspectos para poder situarse: *¿Qué siento? ¿Qué observó? ¿Dónde estoy? ¿Cómo lo represento?* Esta fase inicial dará paso a una observación que pretende dar respuesta a preguntas tales como: *¿Por qué es así? ¿Ha sido siempre así? ¿Cómo será en el futuro?*, es en esta fase donde podemos integrar contenidos conceptuales sobre el proceso histórico o la historia local, pudiendo dar pie a la realización de actividades que propicien un pensamiento causal propio de la investigación histórica (Ogallar, 1994, p.53).

Así pues, la utilización del paisaje como herramienta didáctica nos acerca a muchos de los objetivos planteados con este proyecto, donde su vinculación con el patrimonio cultural pueda otorgar de una profundización en las diferentes dimensiones que pretendemos abarcar. Lo estético, lo emocional, lo intelectual, lo transformador o lo crítico convergen en la capacidad de contemplar un paisaje, de comprenderlo como tuyo, así como todos los elementos (entre ellos patrimoniales) que lo integran, y, a partir de esa valoración, verte incluido en su conservación y protección. Es desde esta perspectiva contextual donde el bien patrimonial debe entenderse y analizarse en su contexto, y no como un ente aislado, En lugar de percibir los elementos patrimoniales como objetos desconectados, se propone que sean comprendidos dentro de su entorno, integrados en la totalidad del paisaje, donde cada

componente, incluidos los patrimoniales, desempeña un papel significativo, se fomenta una apreciación más profunda, sensible y consciente del elemento patrimonial.

## **2. La construcción de relatos históricos breves como herramienta didáctica.**

El pensamiento histórico parte de unas premisas complejas, y por lo tanto, su desarrollo en las aulas también lo será. Dentro de este proceso atravesamos diferentes dimensiones del entendimiento humano, siendo una de ellas la emocional. La elección del uso de la literatura como fuente en este proyecto, surge de los problemas planteados en torno a la educación patrimonial, ya que a través del texto literario, encontramos una forma de activar vínculos emocionales que estimulan la imaginación histórica y la capacidad de análisis. La enseñanza de la Historia en los institutos tiende a entender los sucesos como un vaciado de información que hay que tachar de una lista, sin dar tiempo a comprender las repercusiones o la profundidad de los contenidos. La literatura nos puede acercar a un desarrollo de la empatía histórica, con un acercamiento al contexto, a la gente a través de sus emociones y a los modos de vida cercanos al proceso estudiado.

Esta aproximación tiene, de base, dos problemas. La primera es la propia dificultad que tiene el proceso creativo, el cual es individual y puede pasar por distintas etapas a distintas velocidades para alcanzar un resultado óptimo, y para ello se necesita tiempo. Esto, sin embargo, nunca es suficiente en el caso de la enseñanza de la Geografía y la Historia, bajo el peso de extensos currículos. No obstante, es necesario plantear y crear espacios en los que el alumnado pueda dedicarse a escribir de forma libre, pues sólo de esta manera podemos desarrollar la capacidad de imaginación, creatividad y redacción. Además, el carácter individual de esta actividad hace que el alumno/a deba pasar por un proceso de introspección emocional e investigativo, intentando procesar los contenidos teóricos y proyectar, a través de la imaginación histórica, las formas en la que este contenido teórico se articulaba en un espacio determinado, lo que requiere de una comprensión significativa de la perspectiva histórica, entendida esta como un proceso vivo, cambiante y analítico.

El otro problema que plantea el relato histórico, es lo peligrosamente cerca de convertir a la investigación histórica en una anécdota que está dicha práctica. Sobre este sentido, existen varios autores (Lara Silva, 2021; Cuesta, V., 2015) que reclaman la historia-relato con una nueva perspectiva a la crítica de *Annales*, potenciando y priorizando su sentido y capacidad didáctica. Lara Silva (2021) plantea que, a través de cualquier elemento de expresión narrativa, el alumnado tiene la oportunidad de enfocar la investigación histórica en tres

sentidos: entender los conceptos del tiempo y el cambio, tomar posición crítica y personal de los eventos históricos y saber tomar y manejar la información de fuentes documentales (Lara Silva, 2021, p.15), por otro lado, Trepát (1995) destaca que el uso de la empatía, la imaginación y la narración facilita la construcción gradual de sistemas para identificar las causas y consecuencias de los hechos sociales a lo largo del tiempo, Trepát justifica el uso de la imaginación histórica y la empatía como tareas que no ponen en riesgo la objetividad y el rigor de la investigación histórica, sino que ayudan a comprender los sujetos a partir de sus condiciones, y por lo tanto, de sus motivaciones y sus razones (Trepát, 1995, p. 281). La autora Virginia Cuesta recoge la pregunta principal sobre este debate: *“¿es posible propiciar el desarrollo del pensamiento narrativo a través de actividades de escritura en las cuales los alumnos puedan recrear el pasado histórico utilizando la ficción y apropiarse de ese “otro” posible mundo que ya no existe, pero de algún modo pervive?”* (Cuesta, V. 2015, p. 160). Esta autora plantea y pone en marcha actividades donde se utiliza la creación de pequeños relatos históricos como herramienta didáctica y pedagógica en la enseñanza de la historia, recoge que en el propio análisis de estas actividades se pueden evidenciar cuáles son los contenidos integrados y cómo se apropian de ciertos conceptos, desarrollan su imaginación histórica y ejercitan la capacidad de escritura (Cuesta, V. 2015, p. 161), esta misma autora afirma que este tipo de actividades extrae al alumnado de sus marcos de referencia, los lleva a comprender y a descubrir el cambio y continuidad del comportamiento social y cultural de la acción humana, teniendo la oportunidad de reflexionar sobre lo cotidiano en una perspectiva histórica, y por lo tanto, también profundizar en el sentido de su propia cotidianidad. A través de este tipo de actividades, según la autora, tendremos la oportunidad de acercarnos al entendimiento que tiene el alumnado por Historia, pero también cómo estructuran su propio mundo social y su temporalidad, así como su comprensión de los fenómenos sociales y culturales de su tiempo (Cuesta, V. 2015, p. 170) .

Por lo tanto, la propia novela histórica ofrece ciertos problemas para el ejercicio académico de la Historia, a pesar de lo cual, la construcción de relatos históricos narrativos por parte del alumnado es un buen punto de partida para la construcción de los esquemas temporales necesarios en el desarrollo del pensamiento crítico histórico.

### 3. La educación patrimonial como herramienta innovadora

A lo largo de este trabajo hemos expuesto diferentes estrategias propias de la educación patrimonial, en función de los objetivos educativos, sin embargo, hay que tener en cuenta la necesidad de hacer una reflexión crítica sobre el carácter innovador de las estrategias que aplicamos en la educación patrimonial. El uso del patrimonio como herramienta educativa no es innovador por sí mismo, sino que son las estrategias usadas para su implementación las que le darán ese enfoque a nuestra práctica educativa. La metodología y prácticas educativas que decidimos utilizar para materializar nuestro enfoque patrimonial, deberán ser observados y reflexionados para que estos puedan ser considerados como innovadores. Simplemente utilizar el patrimonio sin una metodología educativa adaptada no es suficiente. Si hacemos esto, solo estamos perpetuando los mismos problemas sociales que ya existen, y reducimos el valor del patrimonio y la historia a algo trivial. En otras palabras, sin una metodología adecuada, el patrimonio y la historia no se utilizan de manera significativa y educativa, sino que se convierten en simples anécdotas sin impacto real en el aprendizaje o en la sociedad, volviendo a convertir el patrimonio, y la historia, en una mera anécdota. La clave está en desarrollar y aplicar estrategias educativas que transformen el uso del patrimonio en una herramienta poderosa para el aprendizaje, de modo que pueda desafiar y cambiar los condicionantes sociales existentes en lugar de reforzarlos.

Según Fuentes Luis et al. (2008), la innovación es una serie de procesos por los que se pretenden cambios en las prácticas educativas tradicionales, los cuales nunca pueden darse como un proceso acabado, sino en constante revisión y adaptación. Según estos autores, esta innovación debe tener tres dimensiones:

1. *El posible uso de nuevos materiales o recursos.*
2. *Nuevos enfoques de enseñanza que supongan la revisión del contenido, organización y secuenciación del mismo, nuevas formas de actividad/experiencia educativa del alumnado, y el papel relevante del profesorado.*
3. *La alteración de creencias o de supuestos pedagógicos y teóricos*

(Fuente Luis S. et al., 2008, 1312)

Así pues, el patrimonio tiene la capacidad de convertirse en una herramienta de innovación de gran potencial si se entiende esta es su sentido más profundo. La educación patrimonial, como tal, necesita de una constante revisión de significados, tanto para el contexto como para la propia comunidad educativa, pudiendo crear a través de múltiples metodologías, procedimientos y aprendizajes de gran valor. En su formulación, deben estar presentes

estrategias que basen en la comunicación entre el docente, el alumnado, el contenido y el contexto (Fontal O. y Marín S., 2011, p. 93).

Olaia Fontal et al., (2018) recalca el carácter personal e identitario del patrimonio, afirma que no sólo el patrimonio pertenece a la humanidad, sino que este *“patrimonio es inseparable, precisamente, de esas personas, porque establece con ellas vínculos de propiedad, pertenencia, transmisión, selección, valorización”*, bajo esta concepción, el patrimonio se crea y transforma en base a las relaciones de las sociedades con elementos materiales, inmateriales y espirituales. El valor del patrimonio no está, por lo tanto, en el bien, como una obra de arte, sino el efecto que tiene esta en el ser humano (Olaia Fontal et al., 2018, p.2). A partir de esta concepción del patrimonio y el vínculo, estos autores crean determinadas categorías necesarias para una educación patrimonial que pueda generar vínculos conscientes entre el individuo y su entorno:

1. **Conocer:** Para conocer es necesario identificar y reconocer como premisa que permite poder conceptualizar.
2. **Comprender:** Implica vincular los significados del bien patrimonial y justificar su categorización como tal
3. **Poner en valor:** Dotar de importancia, más allá de la que pueda tener algo por sí misma, una entidad que previamente carecía de ella y que, gracias al nexo establecido con la persona, puede llegar a tenerla.
4. **Sensibilizar:** Crear lazos emocionales que lleven a la preocupación sobre los peligros que dañan a nuestra identidad.
5. **Cuidar:** Necesidad de actuar para garantizar la conservación del bien y de su significado
6. **Disfrutar:** Obtener placer por los elementos, materiales o inmateriales, de nuestra identidad patrimonial
7. **Transmitir:** Entender la memoria individual como parte de la memoria colectiva, y poder darla a conocer.
8. **Socializar:** Incluir el bien en las relaciones sociales
9. **Identificarse:** dialogar con tu pasado e identidad comprendiendo el funcionamiento de uno mismo.

Teniendo en cuenta este proceso, y teniendo en cuenta los parámetros de una estrategia innovadora, debemos articular nuestra propuesta didáctica para que esta sea lo más significativa posible, dentro de las capacidades y objetivos previstos. Solo así, el patrimonio dejará de ser una simple anécdota para convertirse en un elemento vivo y transformador

dentro de la educación, capaz de fomentar una identidad personal y colectiva sólida, basada en el conocimiento, la comprensión, la valorización, la sensibilización, el cuidado, el disfrute, la transmisión y la socialización de nuestro patrimonio.



## V. Plan de intervención y plan de seguimiento

DATOS TÉCNICOS DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	
<b>Título de la SA:</b> Huellas patrimoniales en la memoria: ¿puedo dialogar con mi paisaje?	
<b>N.º sesiones:</b> 9	<b>Autoría:</b> Alba Isabel Plasencia Ventura
<b>Estudio:</b> 3º ESO	<b>Área/Materia/Ámbito:</b> Historia y Geografía de Canarias

IDENTIFICACIÓN
<p><b>Descripción:</b> A través de esta situación de aprendizaje (en adelante SA), se pretende que el alumnado conozca y entienda el pasado agrícola de las islas durante el siglo XX, utilizando su huella patrimonial como eje vertebrador. Con ello, se busca crear los puentes emocionales y conscientes necesarios para acercar al alumnado a su propio patrimonio, evitando un modelo “escaparate”, en los que estos elementos se aíslan y se distancian del espacio al que pertenecen. Es por ello, que esta SA utiliza el paisaje como escenario y como laboratorio, como fuente para entender cómo un determinado contexto histórico se materializó en un lugar concreto, con el objetivo que el alumnado desarrolle la capacidad de entender los distintos elementos que la forman como un sistema total, en este caso, las huellas patrimoniales del paisaje rural (bancales, eras, casas de techo pajizo, de tablas o cañizo...) integrados en su propio contexto. A través de este planteamiento, se pretende que el alumnado pueda observar de manera estructurada de su espacio, siendo capaz de comprender su valor histórico a través de relacionarse con las huellas patrimoniales que este deja. Por lo tanto, se pretende también que el alumnado valore su patrimonio, no por que este disfrute de la condición adjudicada de patrimonio, sino por integrar una parte importante de la memoria colectiva del contexto del alumno/a, y por tanto, de su identidad. Hay que tener en cuenta que esta SA tiene una relación altamente vinculada con el contexto donde este se desarrolla, en caso de existir alumnado migrante en el aula se deben vincular a las dinámicas agrícolas de su lugar de procedencia, utilizando este vínculo como una vía de integración a su nuevo contexto.</p> <p>Esta SA se desarrolla en una secuencia de cinco actividades, distribuidas a lo largo de nueve sesiones, que culminan en la creación de un relato histórico breve. A través del camino propiciado por un ejercicio conducente a conocer el patrimonio y la historia que explican el paisaje rural el alumnado podrá construir una perspectiva histórica personal, con el concurso de una práctica creativa, dotando a esta experiencia educativa del carácter sensible y emocional necesario para una valoración real y consciente del patrimonio.</p> <p>En la primera sesión, que abarca la primera actividad, se trabaja la creación de esquemas temporales para el periodo histórico que se va a estudiar, además, el profesorado deberá entrar en diálogo constante con el alumnado para evaluar los conocimientos previos, así como la presencia de las actividades agrarias tradicionales en la vida familiar de estos, también se evidenciará el cambio económico del siglo XX a la actualidad a través de la reflexión en los oficios perdidos y actuales. En caso de alumnado migrante conviene aludir a sus entornos de procedencia, explotando vínculos compartibles.</p> <p>La segunda actividad (2º y 3º sesión) se centrará en comprender de forma teórica cómo se</p>

desarrolló la economía agraria durante el pasado siglo en las islas, tanto a través de una explicación docente sobre sus características básicas, como mediante una investigación (en pequeños grupos) sobre elementos patrimoniales pertenecientes a ese contexto, que se plasmará en una infografía.

La tercera actividad (4º y 5º sesión), estará dedicada al desarrollo de la capacidad de observación del paisaje, a través de la fotografía (histórica y actual) y del dibujo. Con ello, pretendemos reafirmar los conocimientos teóricos sobre los elementos patrimoniales desarrollados en la actividad anterior en su espacio, siendo capaces de ubicarlos en el espacio histórico-geográfico donde se encuentran. Dentro de esta actividad, hay una salida de campo a un caserío abandonado -El Magro-, el cual es de especial interés debido a su potencial paisajístico y patrimonial. Esta salida de campo está acompañada de un cuadernillo de actividades que le dará una estructura al proceso de observación.

En la cuarta actividad, (6º, 7º y 8º sesión) el alumnado deberá crear un breve relato histórico, mostrando, con una perspectiva histórica, cómo los individuos interactuaban con su territorio, su modelo de vida y sus relaciones sociales. Esto fomenta no solo una observación crítica del paisaje, sino también la capacidad de formular espacios de empatía con los sujetos históricos que ven en clase.

La quinta actividad (8º sesión) es una recopilación de lo aprendido a lo largo de la SA, en ella, se dará un espacio para la reflexión en torno a la presencia del patrimonio en la realidad del alumnado. Ubicando esta reflexión sobre el patrimonio al final de la SA, se pretende que su valorización venga de un acercamiento real y consciente con el mismo, una vez visto, comprendido, estudiado y reflexionado, es cuando se puede dar una comprensión crítica de su valor patrimonial.

**Justificación:** Esta SA está pensada para realizarse en un instituto gomero, en concreto, el CEO de Vallehermoso. Dicho centro educativo está comprometido con la Red Canaria-InnovAS. Siguiendo el marco de crear procesos de procesos de aprendizaje de la Red Canaria-InnovAS, esta SA se ampara en la finalidad de promover un compromiso social, basado en el pensamiento ético en torno al patrimonio de las Islas Canarias. Dentro de dichos objetivos esta situación, nos centramos en aquellos propuestos por el eje temático de Patrimonio Social, Cultural e Histórico Canario, y los diferentes objetivos que en él se plantea, como son promover el conocimiento, valoración, cuidado y disfrute del patrimonio histórico, natural, social y cultural de Canarias en los centros educativos, utilizando este patrimonio como recurso didáctico integral desde un enfoque inclusivo y transversal. Busca facilitar contextos de aprendizaje donde el alumnado conozca, aprecie y respete los aspectos más relevantes de su comunidad y localidad.

Esta SA, además, tiene en cuenta los Objetivos de Desarrollo Sostenible, concretamente, el objetivo 4. Educación de calidad, al pensar en iniciativas educativas planeadas para zonas rurales, en concreto islas menores, que sufren dinámicas de marginación en la planificación y atención educativa. En segundo lugar, el objetivo número 11. Ciudades y comunidades sostenibles, específicamente, el 11.4 Redoblar los esfuerzos para proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural del mundo.

**Evaluación:** El aprendizaje se evaluará a través de los productos elaborados por el alumnado, siguiendo el procedimiento descrito en el apartado de evaluación de la programación didáctica, en consonancia con las directrices de la Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la Ordenación de las Enseñanzas LOMLOE Canarias y la Orden de 31 de mayo de 2023, por la que se regulan la evaluación y la promoción del alumnado que cursa las etapas de la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria

Obligatoria y el Bachillerato, y se establecen los requisitos para la obtención de los títulos correspondientes, en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Para esta SA se llevará a cabo un proceso que implica a todos los agentes del proceso educativo a través de la heteroevaluación y la autoevaluación.

Habrán en total, tres productos evaluables. Una infografía como resultado de la segunda actividad, que será evaluada siguiendo una rúbrica (*Anexo IV*), conformando un 40% de la nota final y un breve relato histórico, el cual será evaluado a través de una heteroevaluación y autoevaluación y supone un 60% de la nota final, utilizando como herramienta una rúbrica, recogida en el *Anexo XI*.

## FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR

### Competencia específica

Número	Descripción	Descriptorios operativos
2	Indagar y elaborar productos desde un análisis crítico sobre las claves históricas que han configurado a la sociedad canaria, desde el origen del poblamiento humano del archipiélago hasta la actualidad, facilitando procesos de investigación grupal que impliquen la búsqueda, evaluación y selección de la información en fuentes arqueológicas y documentales diversas.	CCL1, CCL2, CCL3, CD1, CD2, CD3, CPSAA3, CC1, CE1, CCEC1

### Criterios de evaluación

Número/Código	Descripción	Descriptorios operativos de las competencias clave. Perfil de salida.
2.1	Investigar, argumentar y generar productos originales y creativos sobre las claves históricas que han determinado la configuración y el desarrollo de la sociedad canaria, mediante procesos de investigación grupal que impliquen la búsqueda, evaluación y selección de la información en fuentes diversas para analizar, sintetizar y comunicar, a través de productos que supongan generación de contenidos propios, publicación de los mismos en espacios virtuales educativos y realización de intervenciones orales de distinta	CCL1, CCL2, CCL3, CD1, CD2, CD3, CPSAA3, CE1

	naturaleza.	
<b>Competencia específica</b>		
<b>Número</b>	<b>Descripción</b>	<b>Descriptorios operativos</b>
3	Identificar e interpretar todos aquellos elementos de las infraestructuras, la arquitectura o los paisajes que proporcionen información sobre el pasado económico y social del archipiélago hasta la actualidad, analizando el territorio como fuente de estudio para la historia y favoreciendo que el alumnado indague en las transformaciones que aquel ha sufrido a lo largo del tiempo como consecuencia de la actividad humana y de los modelos de explotación, poniendo en valor el patrimonio cultural como algo vivo y contribuyendo a su conocimiento, disfrute y conservación.	CCL1, CCL3, STEM2, CD1, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1
<b>Criterios de evaluación</b>		
<b>Número/Código</b>	<b>Descripción</b>	<b>Descriptorios operativos de las competencias clave. Perfil de salida.</b>
3.1	Identificar e interpretar en el territorio aquellos elementos paisajísticos, arquitectónicos, de infraestructura, etc. que proporcionan información sobre el pasado económico y social del archipiélago hasta la actualidad para documentar sus características y valorar las transformaciones que ha sufrido este como consecuencia de la actividad humana, de los modelos de explotación a lo largo del tiempo o de las crisis cíclicas.	STEM3, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1
3.3.	Identificar los elementos del entorno y comprender su funcionamiento como un sistema complejo por medio del análisis multicausal de sus relaciones naturales y humanas, presentes y pasadas, valorando el grado de conservación y de equilibrio dinámico.	CCL1, CCL3, STEM2, CD1, CC2, CC3, CC4, CE1
3.5.	Evaluar el impacto paisajístico, social,	

	<p>económico y cultural del turismo en Canarias, así como las etapas de desarrollo, crisis y alternativas, a través de procesos inductivos, investigación y el trabajo por proyectos, retos o problemas, elaborando productos que reflejen la comprensión de los fenómenos y problemas abordados, en los que participe todo el grupo.</p>	
<b>Competencia específica</b>		
<b>Número</b>	<b>Descripción</b>	<b>Descriptorios operativos</b>
4	<p>Identificar y analizar de diferentes maneras los comportamientos sociales, colectivos e individuales a lo largo de la Historia de Canarias, a partir del estudio crítico de evidencias arqueológicas, documentales, fuentes orales, etc., con la finalidad de entender cómo se ha ido configurando nuestro acervo cultural y poder valorar la aportación multicultural en el origen y configuración de “lo canario”.</p>	<p>CCL3, STEM2, STEM4, CD1, CD2, CPSAA3, CPSAA5, CC1, CE3, CCEC1</p>
<b>Criterios de evaluación</b>		
<b>Número/Código</b>	<b>Descripción</b>	<b>Descriptorios operativos de las competencias clave. Perfil de salida.</b>
4.5	<p>Valorar, proteger y conservar el patrimonio natural, social, cultural e histórico u oral, como puede ser el silbo gomero, como fundamento de identidad colectiva local, autonómica, nacional, europea y universal, considerándolo un bien para el disfrute y un recurso para el desarrollo de los pueblos</p>	<p>CCL1, CP3, CC1, CC3, CE3, CCEC1</p>

## Saberes básicos

### I. Retos del mundo actual

1. Sociedad de la información.

1.1. Búsqueda, tratamiento de la información, uso de datos en entornos digitales y evaluación de la fiabilidad de las fuentes. Uso específico del léxico relativo a los ámbitos histórico, artístico, patrimonial y geográfico de Canarias.

3. Lo global y lo local

3.1. Inicio a la investigación en Ciencias Sociales aplicadas al archipiélago, el estudio multicausal y el análisis comparado del espacio natural, rural y urbano canario, su evolución y los retos de futuro de las islas.

### II. Sociedades y territorios

1. Interpretación del territorio y del paisaje canario.

2. Indagación sobre el paisaje agrario y el patrimonio rural en Canarias. Economía y sociedad. Transformaciones del territorio hasta la actualidad. El papel de la mujer en el espacio agrario.

5. Aproximación a las fuentes históricas, patrimoniales, museísticas y arqueológicas como base para la construcción del conocimiento histórico. El poblamiento humano del archipiélago desde su origen hasta la actualidad. Configuración de la sociedad canaria en el marco geopolítico europeo a partir del siglo XV

### III. Compromiso cívico y social

4. Análisis y reflexión del impacto paisajístico, social, económico y cultural del turismo en Canarias. Desarrollo, crisis y alternativas.

5. Identificación de los aspectos geográficos, históricos, ecosociales y culturales en la configuración de la identidad canaria. Multiculturalidad y globalización: enriquecimiento del acervo común.

## FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA: CONCRECIÓN

La metodología para la enseñanza de Historia y Geografía de Canarias en 3º de la ESO, en el sistema educativo del archipiélago canario, se fundamenta en la integración de competencias específicas, la evaluación basada en competencias y la promoción de un aprendizaje inclusivo y significativo. Este enfoque se ajusta a las necesidades y al nivel intelectual del alumnado, empleando diversos instrumentos de evaluación y fomentando la iniciativa y curiosidad de los estudiantes.

En la presente SA, se impulsa el aprendizaje cooperativo mediante tareas, investigación y trabajo interdisciplinar, buscando el desarrollo integral de los y las estudiantes. Se destaca la importancia de situaciones de aprendizaje contextualizadas y adaptadas a la diversidad del alumnado, con el docente actuando como guía y facilitador. Además, muchas actividades son individuales, fomentando la introspección necesaria para establecer vínculos conscientes con el patrimonio.

La evaluación se integra en la planificación a través de diferentes instrumentos, como infografías y relatos históricos breves, que permiten al alumnado demostrar la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas de diversas maneras. Asimismo, la SA considerará, cuando sea necesario, las particularidades del alumnado con Necesidades

Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Para ello, se implementarán medidas organizativas, metodológicas y curriculares de acuerdo con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El objetivo es garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades intelectuales o diversidad funcional, puedan acceder, participar y progresar de manera significativa en su proceso de aprendizaje.

**Agrupamientos:** Gran grupo (GGRU), grupos heterogéneos (GHET), pequeños grupos (PGRU) y parejas.

**Recursos:** Ordenador, proyector, presentación por diapositivas, fotografías históricas, fuentes bibliográficas, cuadernillo de actividades, tarjetas con elementos patrimoniales, lista de control, rúbrica.

**Espacios:** Aula

## FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA: SECUENCIA DE ACTIVIDADES

### Primera actividad: Conocimientos previos y activación (55 minutos)

**1. (20 minutos).** Durante esta actividad inicial, el profesorado se encargará de presentar la situación de aprendizaje, centrándose en ubicar temporalmente la etapa histórica que se va a tratar. Para ello, utilizará referencias históricas que el alumnado pueda conocer y que ayude a situar en el tiempo el periodo (por ejemplo, la fecha de nacimiento de sus abuelos/bisabuelos...).

A partir de aquí, el profesorado entrará en un diálogo constante con el alumnado, con el objetivo de conocer y valorar los conocimientos que tienen sobre el trabajo agrícola y su presencia más o menos activa en su vida cotidiana. Estas preguntas iniciales y de activación se orientarán en estos términos: *¿Tu familia tiene terrenos donde cultivan alimentos? ¿sabes qué cultivos son? ¿alguna vez has participado? ¿dónde están ubicados?*

Con ello, crearemos un puente temporal con el concepto de *cambio histórico*, con el objetivo de que pueda facilitar la comprensión de las dinámicas pasado/presente, esto lo haremos a través de preguntas: *¿tu familia vive de ello?/¿es su trabajo principal? ¿sabes en qué trabajaban tus abuelos? ¿En qué trabajan tus padres?*

**2. (35 minutos)** Una vez evidenciado que existió un cambio sustancial en las dinámicas económicas a través de la historia personal de sus familias, pasaremos a crear una lluvia de ideas en torno a este cambio. Para ello, crearemos dos listados con trabajos propios de la etapa agrícola del siglo XX y trabajos comunes en la actualidad. La segunda parte del listado, el alumnado será resultado del conocimiento que tenga el alumnado de la

experiencia de las personas adultas trabajadoras de su su círculo cercano y de su entorno inmediato. Sin embargo, para la elaboración de la primera parte de la lista, el objetivo es que el alumnado busque a través de su historia familiar, o de recursos web, cuando la primera ofrezca dificultades de algún tipo, oficios perdidos ejercidos en Canarias. Para ello, el profesorado se encargará de dar a conocer algunos oficios perdidos a través de la reproducción de dos pequeños documentales (*Anexo I*), en este caso, sobre el pastoreo tradicional en La Gomera y el oficio del calabacero. Ambas realidades son cercanas a la vida del propio pueblo, incluyendo dentro de ella, varios elementos patrimoniales que fueron necesarios en el contexto histórico que pretendemos explicar. La duración de ambos pequeños documentales es de 15 minutos.

La elaboración de esta lista se elaborará durante las dos primeras sesiones, dejando un espacio para que el alumnado pueda preguntar a sus familiares o buscar información a través de internet. El objetivo es que, de forma individual, cada alumno/a presente una aportación a la lista, con una pequeña explicación de sus funciones. Esta lista se escribirá a modo de lluvia de ideas en la pizarra, aunque será el profesorado el encargado de convertirla en una imagen digital que será impresa y colocada en la clase durante la duración de la situación de aprendizaje, con la finalidad de evidenciar el cambio histórico palpable en sus propios modos de vida y cotidianidad, así como crear una familiaridad con el vocabulario y costumbres laborales vinculadas al modo de vida agrícola en las islas durante el pasado siglo.

Competencia específica	Criterios de evaluación	Saberes básicos	Descriptorios operativos de las competencias clave. Perfil de salida	Técnicas de evaluación
3	3.1	II. 2	STEM3, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1	
<b>Herramientas de evaluación</b>			<b>Instrumentos de evaluación</b>	
<b>Productos</b>			<b>Tipos de ovación según el agente</b>	



Listado de oficios perdidos y actuales.				
Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacios	Actividades complementarias y extraescolares
Gran grupo	1	Ordenador, presentación por diapositivas, proyector.	Aula	
Observaciones:	Teniendo en cuenta la posible diversidad cultural en el aula, debemos atender a una buena integración de “su herencia” en los objetivos del proyecto. Para ello, el docente deberá buscar una conexión con su entorno de procedencia, buscando posibles conexiones en la tradición agraria de su entorno, facilitando la aceptación de la herencia de su lugar de origen e integrarse y sumar su lugar de residencia actual.			

## FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA: SECUENCIA DE ACTIVIDADES

### Segunda actividad: el ciclo agrícola a través del patrimonio (110 minutos)

#### PRIMERA SESIÓN

**1. (40 minutos)** Una vez evidenciado el cambio temporal a través de los oficios, contactaremos esta etapa económica con su materialización en la realidad. Esto lo haremos a través de elementos patrimoniales. La metodología que utilizaremos será predominantemente expositiva, ya que pretendemos utilizar este espacio para crear una base de datos sólida en torno al pasado agrícola. El profesorado tratará tipos de cultivo, zonas de trabajo, actividades en torno a la producción agrícola, condiciones de vida, etc., a través de una presentación en diapositivas (*Anexo II*). Facilitaremos la comprensión de estos procesos a través del patrimonio rural que se mantiene presente en el contexto del alumnado, haciendo hincapié en crear una dinámica participativa para así poder valorar los conocimientos sobre estos elementos patrimoniales rurales entre el alumnado, haciendo preguntas sobre ejemplos cercanos, su propio entorno y la presencia de estos elementos en su paisaje cotidiano.

**2. (15 minutos)** Se adelantará la próxima actividad, la cual consistirá en elegir un elemento patrimonial propio de este contexto, para, en grupos, realizar una pequeña infografía. El objetivo de adelantar esta información es que el alumnado pueda ir pensando en el elemento patrimonial de su preferencia. Se hará la división por grupos heterogéneos reducidos, facilitando el trabajo cooperativo (de 4-5 alumnos/as).

### SEGUNDA SESIÓN

**1. (55 minutos)** Se realizará una actividad donde el alumnado tendrá que realizar una infografía de un elemento patrimonial, a través de la documentación extraída de la bibliografía aportada por el docente (*Anexo III*), con el objetivo de que el alumnado realice todo el proceso vinculado con la competencia informacional. En la infografía, debe aparecer brevemente la descripción, contextualización y funciones del objeto elegido, además, también se valorarán el uso de soportes visuales y presentación. Además de esta fuente, el alumnado deberá buscar una fuente complementaria a través de recursos web con la intención de completar la información obtenida de la fuente principal.

La infografía se realizará a lo largo de una sesión completa, y se realizará a través de un soporte digital, a través de la herramienta easel.ly. La entrega se hará a través del aula virtual, se evaluará a través de la rúbrica correspondiente al *Anexo IV*.

Competencia específica	Criterios de evaluación	Saberes básicos	Descriptorios operativos de las competencias clave. Perfil de salida	Técnicas de evaluación
2	2.1	I. 1.1, 3.1 II. 1, 2, 5	CCL1, CCL2, CCL3, CD1, CD2, CD3, CPSAA3, CE1	Análisis de documentos
3	3.1		STEM3, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1	
<b>Herramientas de evaluación</b>			<b>Instrumentos de evaluación</b>	
Rúbrica			Infografía	
<b>Productos</b>			<b>Tipos de evaluación según el agente</b>	
Infografía			Heteroevaluación	

Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacios	Actividades complementarias y extraescolares	Observaciones
Grupos heterogéneos (GHET) Pequeños grupos (PGRU)	2	Ordenadores Bibliografía y recursos web, rúbrica	Aula		

### FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA: SECUENCIA DE ACTIVIDADES

#### Tercera actividad: ¿El paisaje puede hablar? (110 minutos)

En esta actividad, el alumnado iniciará un proceso de aprendizaje que tiene como objetivo fomentar la capacidad de poder analizar estructuralmente su propio paisaje. Una vez realizada una base teórica sobre los elementos patrimoniales, aprenderemos a ubicarlos dentro del paisaje que ya conocen.

#### PRIMERA SESIÓN:

**1. (20 minutos)** Para ello, empezaremos este acercamiento a través de la fotografía. El profesor proyectará distintas imágenes de paisajes canarios (actuales e históricos) (*anexo V*) y el alumnado tendrá que identificar diferentes elementos del patrimonio rural en ellas, para ello, el alumnado debe pegar en la pantalla tarjetas con los nombres identificativos de los posibles elementos antrópicos que se encuentran en dicho paisaje (bancales, eras, hornos...) Se hará por orden de colocación en el aula, asegurando una participación total. Cada participación vendrá acompañada de una pequeña descripción de su utilización, donde el alumno/a exponga brevemente su funcionamiento.

**2. (25 minutos)** En esta actividad, el profesorado volverá a proyectar una imagen de un paisaje rural canario en la pantalla. Se realizará por parejas. Cada integrante tendrá un rol: el narrador o la narradora y el/la dibujante. Quien dibuje no podrá ver la imagen proyectada y tendrá que valerse de la narración para crear un dibujo de la imagen. Con esta actividad,

pretendemos que el alumnado trabaje la capacidad espacial, la imaginación y la narración, a través de comprender el paisaje rural como una composición de diferentes elementos antrópicos que interactúan con un medio. Finalizada la actividad, el alumnado presentará sus dibujos y hablará brevemente sobre la composición, exponiendo que elementos logró identificar, así como su ubicación espacial.

**3. (10 minutos)** Presentación de la salida de campo. El alumnado conocerá la ubicación del caserío, y el itinerario para su llegada. Se darán recomendaciones de calzado y la ropa adecuada para realizarla (*Anexo VI*).

## **SEGUNDA SESIÓN**

**1.** Salida de campo. Todo el proceso previo dirigido a la comprensión de los elementos del paisaje rural y al descubrimiento de cómo interactúan con el paisaje y su función en un contexto histórico, se materializará en una salida de campo, convertida en un estudio de caso con un componente experiencial muy significativo. El destino elegido es el caserío “El Magro”, ubicado en el municipio de San Sebastián de La Gomera y abandonado hacia la mitad del siglo XX. Hay varias razones para la elección de este caserío, el primero es que está ubicado en una ruta cercana a la carretera, a un kilómetro desde el punto de inicio. En segundo lugar, el acceso es seguro para ir con un grupo grande de alumnos y alumnas, lo que lo hace un lugar óptimo para una actividad de esta índole. En tercer lugar, el caserío está ubicado en un paisaje de banales, con varios de los elementos propios del patrimonio rural trabajados previamente en clase, tales como hornos, casas, eras, acequias... (*Anexo VII*), lo que lo hace un lugar de especial interés para la actividad planteada.

El propósito de esta actividad es que el alumnado pueda hacer una observación estructurada del paisaje que está visitando, y que en él pueda recabar la información necesaria para la elaboración del breve relato histórico, así como entender de forma profunda cómo los diferentes elementos del paisaje que visitan interactúan entre sí, en la actualidad y con una perspectiva histórica. Es por ello, que esta actividad estará guiada por un cuadernillo de campo (*Anexo VIII*) que facilitará la creación de una ruta interpretativa, realzando el interés del paisaje desde que empieza la caminata hasta llegar al caserío, reforzando la visión holística del propio paisaje.

En este cuadernillo vendrán secuenciadas las actividades del alumnado, así como guías para una observación estructurada. Se busca el desarrollo de la capacidad espacial y de observación con una progresión de planteamientos individuales, por pequeños grupos y,

finalmente, con el gran grupo. Se busca también crear espacios para la introspección y la observación, que puedan llevar a tender puentes emocionales facilitadores de la imaginación histórica y la conexión compleja y profunda del alumnado con lo que observa. El cuadernillo es una herramienta planteada para facilitar la comprensión del paisaje y la perspectiva histórica, lo que servirá para dotar de profundidad a la escritura del relato en las siguientes sesiones. Por lo tanto, no es evaluable.

Competencia específica	Criterios de evaluación	Saberes básicos	Descriptorios operativos de las competencias clave. Perfil de salida	Técnicas de evaluación	
3	3.1	II: 1, 2 y 5. III: 4 y 5.	STEM3, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1		
3	3.3		CCL1, CCL3, STEM2, CD1, CC2, CC3, CC4, CE1		
4	4.5		CCL1, CP3, CC1, CC3, CE3, CCEC1		
<b>Herramientas de evaluación</b>			<b>Instrumentos de evaluación</b>		
<b>Productos</b>			<b>Tipos de evaluación según el agente</b>		
Tarjetas con elementos patrimoniales Dibujo sobre el paisaje Cuadernillo de actividades					
Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacios	Actividades complementarias y extraescolares	Observaciones
Parejas	2	Ordenador,	Aula Salida de		

		fotografías, papel y lápices de colores, cuadernillo de actividades	Campo		
--	--	---	-------	--	--

## FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA: SECUENCIA DE ACTIVIDADES

### Cuarta actividad: Puedo ver la Historia (110 minutos)

En esta actividad se desarrollará la confección de los breves relatos históricos. Se harán de forma individual, fomentando la introspección con la experiencia de la salida de campo.

#### PRIMERA SESIÓN:

**1.. (30 min)** El profesorado se encargará de dar unas instrucciones sobre la estructura de un breve relato histórico (*Anexo IX*), así como las características esperadas para su elaboración (longitud, formato...). En este espacio se resolverán dudas iniciales, que también podrán ser planteadas a lo largo de la actividad.

**2. (25 min)** En este espacio, el alumnado podrá trabajar en la elaboración del relato. Se hará a través de los dispositivos. A lo largo de la sesión, el profesorado se encargará de supervisar el desarrollo óptimo de la tarea, así como resolver dudas si fuese necesario.

#### SEGUNDA SESIÓN:

**1. (55 min)** El alumnado continuará trabajando en la confección del breve relato histórico. El profesorado acompañará la evolución del proyecto, auxiliando al alumnado en el proceso de creatividad y redacción.

#### TERCERA SESIÓN:

**1. (55 min)** Esta actividad será entregada por el alumnado a través del aula virtual teniendo como plazo máximo hasta la siguiente sesión de la asignatura. El alumnado tendrá que hacer una primera entrega, el personal docente supervisará los resultados de las memorias en la sesión, con el objetivo de aportar una retroalimentación constructiva. Se utilizará para ello una lista de control (*Anexo X*). Finalmente, el relato será evaluado a través de una rúbrica, recogida en el *Anexo XI*.

Competencia clave		Criterios de evaluación		Saberes básicos	Descriptorios operativos de las competencias clave. Perfil de salida	Técnicas de evaluación
3		3.3		II: 1,2, 5 III: 4 y5.	CCL1, CCL3, STEM2, CD1, CC2, CC3, CC4, CE1	Análisis de documento.
4		4.5			CCL1, CP3, CC1, CC3, CE3, CCEC1	
Técnicas de evaluación	Herramientas de evaluación			Instrumentos de evaluación		
Análisis de documento	Rúbrica			Relato histórico breve		
Productos				Tipos de ovación según el agente		
Relato histórico breve				Heteroevaluación Autoevaluación		
Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacios	Actividades complementarias y extraescolares		
	2	Ordenadores	Aula			
Observaciones						
La autoevaluación se hará en la siguiente sesión, correspondiente a la última actividad.						

## FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA: SECUENCIA DE ACTIVIDADES

### Quinta actividad: Ahora el patrimonio es mío. (55 minutos)

Esta actividad está pensada para crear una sesión reflexiva sobre la experiencia en esta situación de aprendizaje. Es aquí donde se plantean los debates acerca de la conservación patrimonial. Este sentido inverso en el planteamiento base del patrimonio está pensado para reforzar el carácter espacial del mismo. De esta forma, buscamos que el alumnado no entienda que el patrimonio es importante por serlo, sino porque forma parte de su identidad, su paisaje y su memoria, y es esa realidad la que le da el carácter de patrimonial.

**1. (15 minutos)** Se realizará una lluvia de ideas sobre el concepto de patrimonio, ya tratado a lo largo del curso. En ella, surgirán conceptos como memoria, monumentos, historia..., el profesor debe guiar el debate que surgirá para orientarlo hacia el siguiente paso, recalcando el carácter vivo del patrimonio, y por lo tanto, vulnerable a los constantes cambios de nuestro territorio.

**2. (25 minutos)** El alumnado deberá buscar, por parejas, noticias sobre la destrucción del patrimonio en las islas en las últimas décadas, para posteriormente buscar organismos estatales y leyes que se dediquen a la protección del patrimonio, con el objetivo de evidenciar que, ante un posible peligro, existen estrategias institucionales al servicio de la comunidad donde se puede exigir la protección del patrimonio que les rodea. De esta búsqueda, se creará una lista sobre estos recursos, que estará disponible en el aula virtual durante todo el curso.

**3. (15 minutos)** En los últimos 15 minutos de la SA, el alumnado rellenará una ficha de autoevaluación por el relato y una valoración de la situación de aprendizaje.

Competencia clave	Criterios de evaluación	Saberes básicos	Descriptorios operativos de las competencias clave. Perfil de salida	Técnicas de evaluación
-------------------	-------------------------	-----------------	--	------------------------



2	2.1	I. 1.1 y 3.1 III. 4 y 5	CCL1, CCL3, STEM2, CD1, CC2, CC3, CC4, CE1		
3	3.3		STEM2, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1		
<b>Técnicas de evaluación</b>	<b>Herramientas de evaluación</b>		<b>Instrumentos de evaluación</b>		
<b>Productos</b>			<b>Tipos de ovación según el agente</b>		
Ficha con recursos institucionales para la protección del patrimonio.					
<b>Agrupamiento</b>	<b>Sesiones</b>	<b>Recursos</b>	<b>Espacios</b>	<b>Actividades complementarias y extraescolares</b>	<b>Observaciones</b>
Parejas	1	Ordenadores	Aula		

## 1. Anexos

# ANEXO I.

Documentales expuestos en clase.

---



[PASTOREO TRADICIONAL. Silbidos y actividades pastoriles en La Gomera | Oficios Perdidos | Documental](#)



[RIEGO CON CALABAZO. Técnica tradicional para elevar el agua | Oficios Perdidos | Documental](#)

# ANEXO II.

## Presentación en diapositivas.

[https://www.canva.com/design/DAGJCpvg5es/JCKrrD\\_xPo3p\\_JhKPOZFxQ/edit?utm\\_content=DAGJCpvg5es&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebut  
ton](https://www.canva.com/design/DAGJCpvg5es/JCKrrD_xPo3p_JhKPOZFxQ/edit?utm_content=DAGJCpvg5es&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

### La agricultura en Canarias durante el siglo XX



### ¿Dónde se cultivaba?

Para consumo local



Generalmente, en pequeños llanos en la ladera de los barrancos.

A través del sistema de bancales.

Menos productivos y menos accesibles.

Los explotaban generalmente el campesinado pobre.



### ¿Dónde vivían?



Casas de techo pajizo o de tablas.



Casas-cueva



Haciendas

# ANEXO III.

## Recursos bibliográficos

---

Quintana Andrés, P. C. (2008). El hábitat y la vivienda rural en Canarias: Las transformaciones históricas de un espacio social. *Rincones del Atlántico*.

[El hábitat y la vivienda rural en Canarias: las transformaciones históricas de un espacio social](#)

# ANEXO IV.

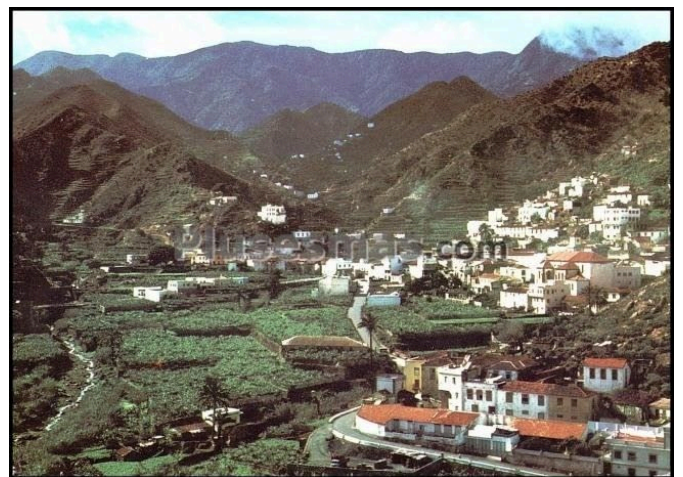
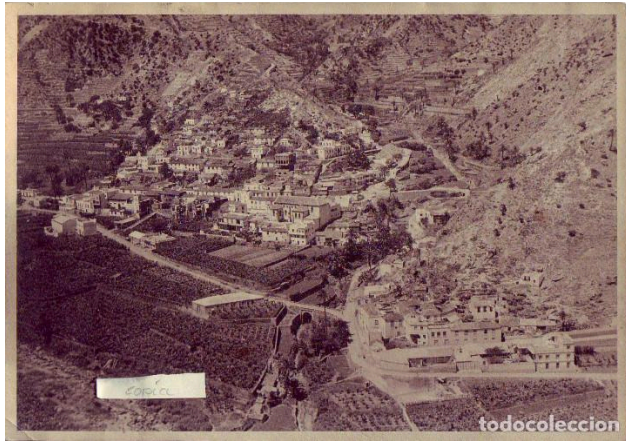
## Rúbrica para la infografía

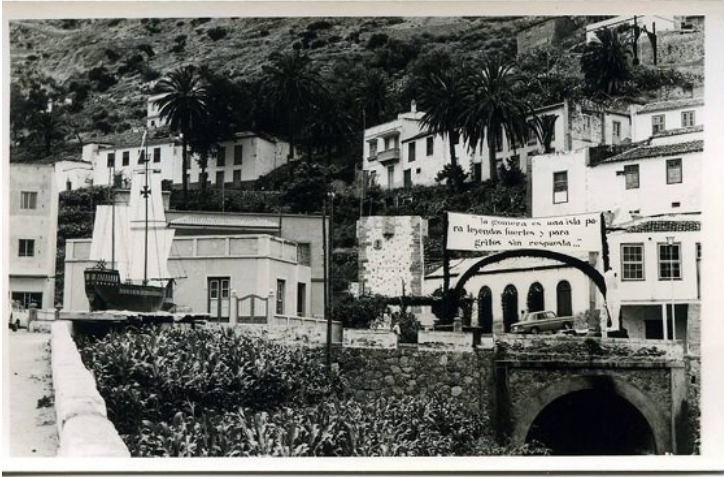
	Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
Calidad de la información	Información completa y detallada sobre el elemento patrimonial, incluyendo descripción, función, historia y relevancia cultural.	Información detallada pero falta algún aspecto menor.	Información básica, se cubren los aspectos esenciales pero con poca profundidad.	Información incompleta, faltan varios aspectos importantes.
Diseño y disposición de la infografía	Diseño atractivo y profesional, uso efectivo del color, fuentes legibles, y buena organización visual.	Diseño atractivo con buena organización, pero con algunas áreas de mejora.	Diseño funcional pero poco atractivo, algunos problemas de legibilidad o organización.	Diseño poco atractivo, desorganizado y difícil de leer.
Uso de imágenes	Imágenes de alta calidad que complementan y mejoran el contenido.	Imágenes de buena calidad que complementan el contenido.	Imágenes de calidad aceptable, pero no siempre complementan bien el contenido.	Gráficos e imágenes de baja calidad o mal seleccionados, no complementan el contenido.
Fuentes y Referencias	Todas las fuentes y referencias están claramente citadas y son confiables.	La mayoría de las fuentes están citadas y son confiables.	Algunas fuentes están citadas, pero faltan varias referencias importantes.	No se citan fuentes o las referencias no son confiables.
Ortografía y Gramática	Sin errores ortográficos o gramaticales.	Pocos errores ortográficos o gramaticales.	Varios errores ortográficos o gramaticales.	Numerosos errores ortográficos o gramaticales que afectan la comprensión.

# ANEXO V.

## Fotografías del entorno

---



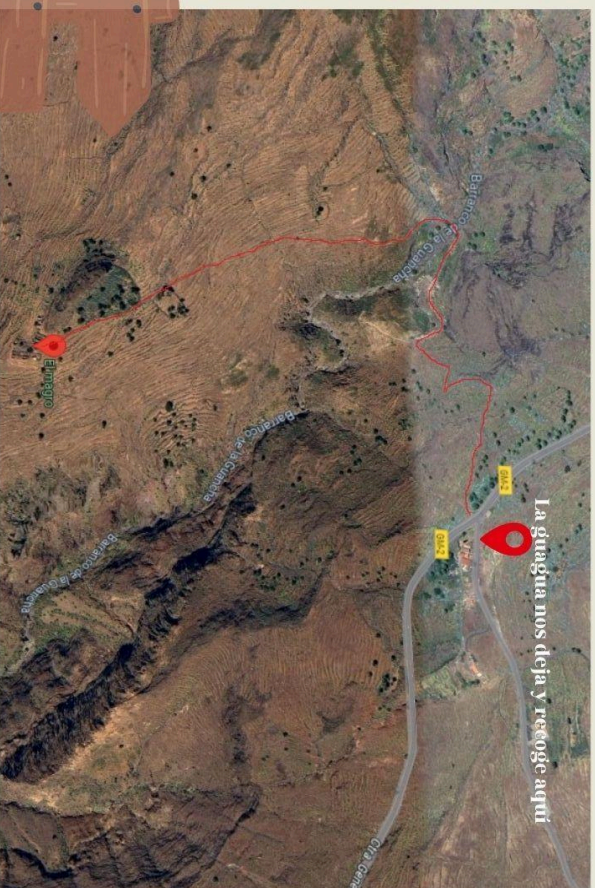


# ANEXO VI.

## Itinerario salida de campo

---

### Itinerario para la salida de campo: el paisaje del pasado



**Caserío “El magro”**

Nos encontraremos a la entrada del instituto a las 8:30 de la mañana. Recuerda traer contigo calzado y ropa adecuada, sombrero, protector solar y desayuno.

Necesitaremos que traigas también bolígrafo, tu teléfono móvil y un soporte para escribir.





# ANEXO VII.

## Recursos paisajísticos del caserío “El Magro”

---







# ANEXO VIII.

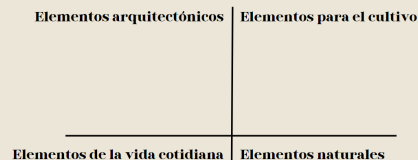
## Cuadernillo de actividades

[Enlace al cuadernillo de actividades](#)



### ¿Qué observo?

Durante esta actividad, te encontrarás con distintos elementos propios de la explotación agrícola que hemos dado en clase, así como arquitectónicos y cotidianos. Apunta aquí los que encuentres y reconozcas.



### ¿Qué siento?

Después de haber observado el paisaje y explotado el terreno, piensa y reflexiona sobre otros ámbitos que hubieras sentido si fueras un habitante de este caserío cuando tenía vida. Piensa de donde vendrías, los vecinos que te encontrarías en el camino, las personas que te estarían esperando en tu hogar, si estás cansado/a, la temperatura...

Apunta en este espacio, las ideas que surjan para la construcción de tu relato, intenta recordar las sensaciones que sientes en este instante para poder transmitir las en tu proyecto. Observa este esquema para guiar tu observación.



# ANEXO IX.

## Guía para escribir un relato

---



# ANEXO X.

## Lista de control para el relato.

---

	SI	NO
Presenta los hechos históricos de forma precisa al contexto		
Construye los personajes a partir de la realidad histórica que quiere mostrar		
Desarrolla una narración clara, con una introducción y tema apropiado		
Usa un vocabulario variado y adecuado al contexto histórico.		
Exhibe un enfoque original en la historia		
Detalla de forma óptima los escenarios y los personajes		
Muestra una ortografía y gramática adecuada		

# ANEXO XI.

## Rúbrica para el relato.

	Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
<b>Contenido y exactitud histórica</b>	Los hechos históricos son completamente precisos y bien investigados. El contexto histórico es detallado y claro.	La mayoría de los hechos históricos son precisos y están bien investigados. El contexto histórico es adecuado.	Algunos hechos históricos son precisos, pero hay inexactitudes. El contexto histórico es limitado.	Numerosos errores en los hechos históricos. El contexto histórico es inadecuado o confuso.
<b>Personajes históricos</b>	Los personajes históricos están representados de manera precisa y realista.	Los personajes históricos están mayormente representados de manera precisa.	Algunos personajes históricos están representados de manera imprecisa.	Los personajes históricos están representados de manera inexacta o irrealista.
<b>Descripción del Paisaje</b>	El paisaje rural está descrito de manera detallada y vívida, contribuyendo significativamente a la ambientación del relato.	El paisaje rural está bien descrito y contribuye a la ambientación del relato.	El paisaje rural está descrito de manera básica y contribuye mínimamente a la ambientación del relato.	La descripción del paisaje rural es insuficiente o inexistente.
<b>Elementos Patrimoniales Rurales</b>	Los elementos patrimoniales rurales están integrados de manera significativa y precisa, enriqueciendo la narrativa.	Los elementos patrimoniales rurales están integrados de manera adecuada y precisa.	Los elementos patrimoniales rurales están presentes, pero su integración en la narrativa es limitada.	Los elementos patrimoniales rurales están ausentes o mal integrados en la narrativa.
<b>Estructura y Organización</b>	El relato tiene una introducción	El relato está bien estructurado	El relato tiene una estructura básica pero	El relato carece de una estructura clara,

	clara, un desarrollo lógico y una conclusión efectiva.	con una introducción, desarrollo y conclusión adecuados.	puede carecer de coherencia o una conclusión clara.	con una introducción, desarrollo o conclusión deficientes.
<b>Creatividad e imaginación histórica</b>	El relato muestra una gran originalidad y detalles descriptivos que enriquecen la historia.	El relato es original y contiene detalles descriptivos que mejoran la narrativa.	El relato muestra algo de creatividad pero con pocos detalles descriptivos.	El relato carece de originalidad y detalles descriptivos, haciendo la historia poco interesante.
<b>Ortografía y Gramática</b>	Sin errores ortográficos ni gramaticales.	Pocos errores ortográficos o gramaticales que no afectan la comprensión.	Varios errores ortográficos o gramaticales que pueden afectar la comprensión.	Numerosos errores ortográficos o gramaticales que dificultan la comprensión.



## ANEXO XII.

### Valoración de la situación de aprendizaje por el alumnado.

---

	Muy de acuerdo	Algo de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Muy en desacuerdo
Me siento muy seguro/a en mi comprensión del paisaje y cómo sus elementos interactúan entre sí.					
Valoro claramente la importancia del patrimonio para la memoria colectiva y puedo explicarlo con ejemplos concretos.					
Entiendo perfectamente la vulnerabilidad del patrimonio frente a los cambios económicos y puedo discutirlo en detalle.					
Encuentro muy fácil escribir un relato histórico, demostrando creatividad y precisión histórica.					

## **VI. Resultados y plan de mejora**

### **1. Resultados**

Debido a las limitaciones que presenta la propia dinámica de las prácticas externas, esta SA fue desarrollada de forma parcial, con unos contenidos, contexto y ámbito diferentes. Sin embargo, se adaptó la metodología a esta situación.

Mediante la observación del paisaje y la educación patrimonial como eje, pude desarrollar algunas de las actividades propuestas en este proyecto en las aulas. Fueron realizadas en la asignatura de Geografía e Historia de 1º de la ESO en el *IES Instituto Cabrera Pinto*, utilizando los contenidos propios de los elementos del relieve, a lo largo de dos sesiones. Aunque el contenido sea diferente al planteado, expondré algunos de los resultados interesantes para la valoración de esta SA.

Las actividades que se llevaron a cabo se centraron en entender cómo el humano interacciona con el paisaje, introduciendo aquí elementos patrimoniales cercanos como los banales, las acequias, el silbo gomero, la ubicación de determinados cultivos dependiendo de la ubicación de los terrenos, etc. En general, se introdujo un debate en torno a dónde y por qué solíamos ocupar determinadas zonas del paisaje dependiendo del elemento del relieve (llanuras, barrancos, laderas...). Para ello, utilizamos una fotografía de La Laguna, dialogamos en voz alta sobre aquellos elementos que podrían ayudarnos a crear una imagen descriptiva de lo que veíamos. Sin embargo, quizás por lo alejado de su contexto, el alumnado desconocía gran parte de los elementos patrimoniales que ayudaron durante décadas a los canarios y canarias a adaptarse a su geografía, aunque, tras debatirlo, facilitó comprender las formas en la que el humano adapta el paisaje natural y el relieve a su contexto histórico.

Otra de las actividades aquí propuestas realizadas durante mi periodo de prácticas fue la identificación de elementos (esta vez no patrimoniales, sino del relieve) en una imagen proyectada utilizando tarjetas identificativas, planteada en la primera sesión de la tercera actividad. Con esta actividad logré conocer y valorar los conocimientos previos del alumnado, reorganizando mi planificación planteada para reforzar aquellas ideas más débiles. La actividad, en general, funcionó de una manera muy dinámica, aquellos alumnos/as que tenían problemas de atención se interesaron e involucraron. Sin embargo, sí hubo cierta dificultad en identificar elementos en un paisaje completo, y no presentados de manera individual, cosa que fuimos practicando en otras actividades similares.

Por otro lado, también se llevó a cabo otra operación planteada en la tercera actividad, donde, por parejas, el alumnado debía describir uno, y dibujar otro, el paisaje proyectado en la

pantalla. Con ello, mi intención era reforzar la capacidad espacial a la hora de describir un paisaje, siendo capaz de diferenciar los elementos antrópicos de los naturales, así como dónde están ubicados. En general, los resultados fueron óptimos y fue una actividad bien recibida en clase, aunque con cierta dificultad a la hora de describir la posición y tamaño de los elementos del relieve.

Por último, debido al límite de tiempo necesario para la construcción de un relato, se pidió al alumnado realizar una descripción narrada sobre un paisaje lagunero. El objetivo era ver la evolución en la capacidad espacial, así como su razonamiento en torno las zonas de ocupación humana y sus motivos. Los resultados obtenidos fueron heterogéneos, pero sí que surgieron respuestas interesantes y descripciones detalladas. Por ejemplo, algunas reflexiones giraron en torno a la importancia del acceso del agua en los asentamientos humanos, y con ello, la utilización de acequias y presas para poder desviar este elemento hasta los enclaves poblacionales, relacionando su uso tanto al consumo propio como a la agricultura. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la dinámica general se basó en una descripción numerada de los elementos del relieve y los cambios antrópicos, casi como una lista y no tanto como una descripción narrada, que es lo que lo que expliqué que buscaba. En todo caso, ese resultado surge, en base a mi corta experiencia docente, a que el alumnado no se les da suficientes espacios para la escritura libre, dando más valor e importancia a la secuenciación de datos en una respuesta que a la propia reflexión que surja de ella.

## **2. Plan de mejora**

Aunque es un proyecto didáctico que sólo pudo ser aplicado de forma parcial y fragmentada, existen determinados factores que, aún en su propuesta teórica, pueden ser interesantes para su mejora.

En primer lugar, es la participación educativa de la comunidad. Teniendo en cuenta que la educación patrimonial tiene un marcado carácter colectivo, y este responde a un sentir de una memoria viva y social, la integración de la participación de las personas que vivieron este proceso es interesantísimo para ampliar, facilitar y profundizar el sentido social que tiene la educación, beneficiando tanto a la propia comunidad como al alumnado. El uso de la historia oral es, sin duda, una herramienta poderosa y de gran valor como recurso didáctico, y fácilmente aplicable a esta SA, haciendo entrevistas e infografías que permitan mantener su legado y su memoria en la nuestra. Este proyecto pretende buscar otros enfoques para la extracción de la información histórica, como es la capacidad de leer el propio paisaje. Sin embargo, la integración de la comunidad es una baza necesaria e interesante para la

educación patrimonial, y se podría integrar al desarrollo de proyectos de educación patrimonial dependiendo de sus objetivos y capacidades, haciéndolos más completos y profundos.

En segundo lugar, se podría potenciar un mayor peso a la metodología de aprendizaje por descubrimiento a través de la investigación, y que esto diera lugar a la creación de materiales divulgativos, cumpliendo la función de conservación de la educación patrimonial. La elección de la elaboración de un relato histórico breve es la búsqueda de potenciar los vínculos emocionales hacia el propio entorno del alumnado a través de la introspección, aunque los proyectos que integran un aprendizaje-servicio (como puede ser la recuperación de un camino, toponimias perdidas, etc.) son de gran interés para la educación patrimonial, dando una responsabilidad e importancia práctica y materializada de lo que vemos en el exterior.

Por último, la propia duración de la SA planteada en una asignatura con tan poco espacio temporal hace que esta se alargue demasiado en el tiempo. Esto se puede solucionar, o bien acotando mejor los planteamientos y los objetivos, o bien dando más importancia a su carácter interdisciplinar y trabajando su desarrollo en conjunto con otras asignaturas.

Las propuestas de mejora para este proyecto de dinamización educativa resaltan por su potencial transformador y adaptabilidad. Aprovechando de manera óptima el entorno y los recursos disponibles, podemos trabajar buscando un aprendizaje significativo que conecta al alumnado con su patrimonio cultural y natural. Al desarrollar capacidades críticas y creativas, estas propuestas no solo enriquecen el conocimiento académico, sino que también fomentan un sentido de identidad y pertenencia. Con objetivos claros y alcanzables, estas mejoras aseguran una experiencia educativa enriquecedora y sostenible, adaptada a las particularidades del lugar y los materiales, fortaleciendo así el vínculo entre el pasado y el presente en el proceso educativo.

## VII. Conclusiones

Conocer y comprender las metodologías y capacidades didácticas de la educación patrimonial nos da la oportunidad de reflexionar sobre la construcción de nuestra identidad y la importancia que tiene esta en nuestras vidas. Como docentes, es nuestra responsabilidad acercar a un alumnado, en proceso de formación ciudadana, a sí mismo. Comprenderse a sí mismo es un requisito para explorar y comprender las diversas identidades que encuentra en el camino. La educación patrimonial es, finalmente, una herramienta compleja pero efectiva en el largo proceso de aprendizaje.

El patrimonio nos rodea, este debe convivir con nosotros, quienes tenemos que formar parte activa de su conservación y uso. Esto es imprescindible no solo para que perdure, sino también para entender cuál es la memoria histórica que recogemos. Es por ello, que las instituciones y el profesorado debe dar respuesta a esta necesidad ciudadana, debe asegurar vías con las que el alumnado pueda ver, tocar e investigar su patrimonio, asegurando la creación de lazos conscientes y emocionales con su propio entorno.

Con este Trabajo Fin de Máster hemos intentado realizar un acercamiento a las ventajas que presenta la implantación de la educación patrimonial, así como los problemas en el desarrollo de estas estrategias en las aulas. Realizar un diagnóstico profundo sobre las distintas características socioeconómicas que modifican nuestra práctica docente, así como la forma en la que comprendemos nuestro entorno, no ayudará a corregir o entender los posibles condicionantes sociales que alteren el propósito democrático y educativo que tiene la educación patrimonial. El elitismo, el androcentrismo, el eurocentrismo son unos de los muchos factores que conforman nuestra visión jerárquica del entorno, y estos se trasladan a nuestra práctica docente a través de los libros de texto, las propias propuestas institucionales o nosotros mismos. Conocer su raíz y las formas en la que este se manifiesta es vital para paliar sus efectos en nuestro comportamiento, y, por lo tanto, nuestra práctica docente. Es importante destacar que, aunque estos problemas existen, también hay una intención institucional y colectiva para salvaguardar nuestro patrimonio. Si bien la destrucción de enclaves patrimoniales importantes ocurre debido a la intensa expansión urbanística que afectan nuestras islas o por el abandono, también existe una preocupación comunitaria y estatal que trabaja para frenar la desaparición de nuestra historia y nuestra identidad.

En base a los problemas y objetivos planteados, nuestro proyecto *“Huellas patrimoniales en la memoria: ¿puedo dialogar con mi paisaje?”* ¿logra el propósito de solventar y utilizar todo el potencial que tiene la educación patrimonial? Es evidente que nuestra práctica

docente se enmarca dentro de un proceso largo, y que, en todo caso, una Situación de Aprendizaje solo es un bloque más en la construcción del largo proceso de educación. Este proyecto pretende trazar vías que generen procesos de enseñanza-aprendizaje para la Geografía e Historia centrados en la formación de vínculos entre el alumnado y su entorno. Este enfoque pretende paliar la distancia existente entre el individuo y su patrimonio, centrado en unas estrategias contextualizadas, cercanas a la realidad del estudiantado.

El objetivo es crear caminos donde el alumnado participe en un proceso de introspección que fomente vínculos emocionales directos. Esto iniciará un periodo de entendimiento de su propia memoria y, a su vez, les permitirá comprender la diversidad cultural que conforma las distintas identidades globales. Las actividades individuales propuestas están diseñadas para facilitar la realización de estos procesos.

Además, se ofrece un estudio contextualizado ofreciendo el propio entorno como fuente primaria potencial para la investigación histórica. La Salida de Campo nos permite, primero, que el alumnado investigue y aprenda a observar e interpretar las huellas históricas en su entorno, y segundo, que puedan valorar el patrimonio más allá de los museos o los centros de interpretación, es decir, lo abandonado también forma parte de la memoria patrimonial canaria, y por ello es nuestra responsabilidad velar por su el respeto y reconocimiento de su importancia en nuestra historia, con la intención de contrarrestar el principio de autoridad que tiene las instituciones hacia lo que se considera patrimonio.

Con esta investigación, hemos buscado integrar la contemplación y la observación como componentes esenciales del aprendizaje, promoviendo así la formación de ciudadanos con responsabilidad social. Nuestro objetivo es que el alumnado no solo valore su patrimonio por la etiqueta que se le asigna, sino porque constituye una parte fundamental de su autoconocimiento y reconocimiento propio. A través de esta iniciativa, pretendemos trazar las líneas de una proyección e imaginación del pensamiento histórico. Al involucrar a los y las estudiantes en un proceso de observación consciente, fomentamos su capacidad para apreciar y comprender el valor intrínseco de su patrimonio cultural. Esto no solo enriquece su educación, sino que también refuerza su conexión con la historia y la identidad comunitaria. Esta comprensión les permitirá, en el futuro, actuar como guardianes de su memoria y del entorno que les rodea.

## VIII. Bibliografía

Acevedo Guerra, J. (2010). La frase de Heidegger "la ciencia no piensa", en el contexto de su meditación sobre la era técnica. *Revista de filosofía*, 66, 5-23.

Arroyo Mora, E., & Cuenca López, J. M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. Universidad de Zaragoza, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP).

Ávila Ruiz, R., Estepa Giménez, J., y Ruiz Fernández, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 75-94

Baena Gallé, J. M. (2016). Patrimonio y educación obligatoria. Deseos y realidades. *UNES: Universidad, Escuela y Sociedad*, 1, 6-20.

Benayas, J., Heras, F., De Lucio, J.V., Marcén, C., Pino, E., Ruiz, J.P. 1994. *Viviendo el Paisaje. Guía didáctica para interpretar y actuar sobre el paisaje*. Fundación NatWest, Fundación para la Investigación y el Desarrollo Ambiental. Madrid, España.

Berg, M., & Seeber, B. K. (2016). *The slow professor: Challenging the culture of speed in the academy*. University of Toronto Press.

Candrea, A. y Susacasa, S. (2003). El valor del patrimonio en el currículo de la formación docente. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Eds.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 41-49). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Cepeda, S. M. (2014). Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid).

Cerisola, A. (2017). Impacto negativo de los medios tecnológicos en el neurodesarrollo infantil. *Pediatría Panamá*, 46(2), 126-31.

Cuenca, J. M. (2002). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria (Tesis doctoral). Universidad de Huelva.

Cuenca López, J. M., Estepa Giménez, J., y Martín Cáceres, M. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio cultural de España*, 5, 54-58

Cuenca López, J. M., Estepa Giménez, J., y Martín Cáceres, M. J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 375, 136-159.

Cuenca López, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: Hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 79-96.

Cuesta, V. (2015). Enseñanza de la Historia y enfoque narrativo. *História hoje*, 4.

Elías González, D. (2023). Arquitectura agónica rural. Los caseríos abandonados en el Parque Rural de Teno. Análisis y rescate patrimonial. Trabajo Fin de Máster, Uso y Gestión del Patrimonio Cultural, Universidad de La Laguna.

Estepa Giménez, J. (2019). Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 27(96), 225-226.

Farrujia de la Rosa, A. J., Ascanio Sánchez, C., Hernández Gómez, C. M., Martín Hernández, U., & Díaz Polegre, L. (2020). La educación patrimonial en primaria desde las ciencias sociales: algunas claves sobre el mundo indígena canario y los libros de texto. *Iruene*, 72-79.

Farrujia de la Rosa, A. J., Henríquez Ritchie, P., & Zavala Martínez, T. E. (2023). El patrimonio indígena como realidad controversial en la formación inicial del profesorado de primaria en Canarias y México. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 28-49.

Farrujia de la Rosa, A. J. (Coord.) (2022). *Patrimonio cultural, género y educación. Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria*. Octaedro Editorial.



Fontal Merillas, O. (2003). *La educación patrimonial. Definición de un modelo integral y diseño de sensibilización* (Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación).

Fontal, O., Sánchez Macías, I., y Cepeda, J. (2018). Personas y patrimonios: análisis del contenido de textos que abordan los enlaces identitarios. *Midas. Museos e Estudios interdisciplinarios*.

Fontal, O. Ibáñez, A. (2015). Educación y patrimonio: de las prácticas a las reflexiones o el pensamiento sobre la acción pensada. En: Fontal, O.; García, S.; Ibáñez, A. (coords.) *Educación y patrimonio. Visiones caleidoscópicas*.(pp.15-18). Gijón: Trea

Fontal Merillas, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 415-436.

Fuentes Luis, S., y Martín Álvarez, J.M. (2008). El patrimonio como recurso educativo: nuevos actores, nuevas estrategias. *Actas del XVII coloquio de Historia Canario – Americana: V Centenario de la muerte de Cristóbal Colón, 1308 – 1327*. (PDF, 20)

Gajardo Jaña, P. H. (2022). Serenidad ante la muerte en medio de la era técnica: una propuesta desde la filosofía de Heidegger. *Tópicos*, (43), 18-21.

García Valecillo, Z. (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. *Pasos: revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 2, 271 - 280.

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.

Lara Silva, D. E. (2021). El uso de la literatura para la enseñanza de la historia. Laboratorio Clío: experiencia del uso de la literatura como elemento de la investigación histórica (TFG, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencias Sociales, Línea de Investigación y Enseñanza de la Historia).

López Facal, R., y Castro Fernández, B.M. (2017). ¿Almacenar o construir memoria? La educación patrimonial y el pensamiento crítico. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, 24, 51 - 58

Macías, I. S. (2019). La educación patrimonial en Castilla y León: evaluación de programas y evaluación de aprendizajes en secundaria y bachillerato (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid).

Marcén Albero, C., Benayas del Álamo, J. 2023. Aproximación cualitativa a la incorporación del “paisaje” en la nueva Ley Orgánica de Educación de Enseñanzas No Universitarias (LOMLOE). *Ecosistemas* 32(especial): 2556.

Marín Cepeda, S., y Fontal, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al Patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32, 917-933

Marín, S. (2012). El patrimonio se crea y se transforma. Una investigación sobre como «accesibilizar» nuestro patrimonio a través de la educación. En O. Fontal, P. Ballesteros y M. Domingo (Coords.), *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro* (pp. 396-401).

Martínez Gil, T.; López, V. & Santacana, J. (2016). La Educación Patrimonial como herramienta para la Educación inclusiva: Definición, factores y modelización. *Andamio: Revista de Didáctica de la Historia*, v.1 (3), pp. 81-97.

Mesa Coronado, M.P. (2022). El patrimonio cultural en la enseñanza de la historia en educación superior. *Revista de Educación*, 25, 303 - 340

Milione, C. (2021). El derecho a la educación como fundamento de la democracia y premisa para el libre desarrollo de la personalidad. *Revista de educación y derecho*, (24).

Molina, S., y Muñoz, 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, 863-880

Naranjo, W. D. P. O., Martín, L. E. R., & Socorro, M. D. P. R. (2023). Análisis del atractivo turístico del patrimonio a través de la mirada de los agentes locales: comarca norte de Gran Canaria. In *Geografía: cambios, retos y adaptación: libro de actas. XVIII Congreso de la Asociación Española de Geografía, Logroño, 12 al 14 de septiembre de 2023* (pp. 1521-1530). Asociación Española de Geografía

Ogallar, A. S. (1994). La observación e interpretación del paisaje. *Universidad Complutense de Madrid*, 80-96.

Pattier, D., & Rejero, D. (2022). Aportaciones desde la teoría de la educación a la investigación de las relaciones entre cognición y tecnología digital. *Educación XXI*, 25(2), 223-241.

Ramírez Guedes, E. (2017). La imagen de Canarias y el cine. Una mitificación interesada. *Revista de Historia Canaria*, 199, 243-258.

Rojas, L. H. (2004). El paisaje como recurso didáctico. *Biocenosis*, 18(1-2).

Santacana Mestre, J. y Martínez Gil, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, 194 (788)

Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados: la historia enseñada*, 14, 34 - 56.

Trabajo Rite, 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, 159 - 174

Trepal, C. A. (1995). *Procedimientos en historia: un punto de vista didáctico*. ICE de la Universitat de Barcelona: GRAÓ.

## **LEGISLACIÓN:**

-Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>

-DECRETO 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. <https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2023/058/001.html>

-Ley 11/2019, de 25 de abril, de Patrimonio Cultural de Canarias. Boletín Oficial del Estado, 140, de 12 de junio de 2019. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2019-8707](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2019-8707)