



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Máster

Educación Patrimonial: La importancia de conocerse.

Heritage Education: The importance of knowing yourslef.

Autor

Guillermo Otal Paraíso

Directora

Alicia Escanilla Martín

FACULTAD DE EDUCACIÓN. MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DE PROFESORADO ESPECIALIDAD DE GEOGRAFÍA E HISTORIA.

LÍNEA 2 TFM-A

Año académico 2022 – 2023

**Resumen:**

El siglo XX español estuvo marcado por la Guerra Civil y la posterior dictadura franquista, que trajo consigo una política educativa marcada por la represión, la censura y la propaganda del régimen. En este trabajo me he centrado en el uso del patrimonio en las aulas de historia y en las oportunidades que brinda un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la educación patrimonial para trabajar el pasado reciente español. Las diversas fuentes primarias y secundarias, contrapuestas y analizadas desde el método histórico, son de una importancia clave para el aprendizaje del alumnado, tanto a nivel académico, como para con la sociedad y las problemáticas actuales.

**Palabras clave:** Patrimonio, educación, educación patrimonial, didáctica de la historia, España, franquismo, educación secundaria, bachillerato, memoria democrática.

**Abstract:**

The Spanish twentieth century was marked by the Civil War and the subsequent franqoism, which brought with it an educational policy characterized by the repression, censorship and dictatorship propagand. In this work, i have focused on the use of heritage in history classrooms and the opportunities offered by teaching-learning model based on heritage education to learn on the recent Spanish past. The primary and secondary sources, opposed and analyzed from the historical method, are important for student learning, both academically, and for society and present problems.

**Keywords:** Heritage, education, heritage education, democratic memory, didactics of history, Spain, franqoism, secondary school, high school, democratic memory.

## **Contenido**

|  |    |
|--|----|
| Justificación.....   | 4  |
| Estado de la cuestión .....  | 8  |
| Patrimonio y Educación Patrimonial.....                                    | 10 |
| La realidad actual en el aula: Entre la teoría y la práctica. ....         | 13 |
| Posibilidades de la educación patrimonial como herramienta didáctica. .... | 20 |
| TIC y Redes Sociales como recurso en la educación patrimonial.....         | 28 |
| Conclusiones. ....   | 33 |
| Bibliografía.....  | 36 |

## Justificación

Decía Mario Benedetti que es mejor “llorar que traicionarse. Llora, pero no olvides.” El patrimonio es precisamente eso, recuerdo, y la educación patrimonial es la herramienta para recordar quienes fuimos, saber quiénes somos e ir hacia quienes serán.

En España, durante mucho tiempo se decidió olvidar mediante el pacto de silencio firmado en la Transición (Tusell, 2005). Pero desde finales del siglo pasado se volvió a indagar en el pasado oculto español (Casanova, 1999), rescatando nuevas fuentes y realizando investigaciones que no se habían podido comenzar por la clasificación de archivos y las medidas represivas de un régimen que acabó con innumerables muestras del patrimonio de nuestro país. Los esfuerzos por recuperar la memoria de quienes fueron relegados al ostracismo, frente a la historia de Estado que se instauró durante el régimen franquista, sigue siendo una tarea en marcha en la actualidad. En esta ardua tarea a nivel nacional destaca la Asociación por la Recuperación de la Memoria Histórica y la Asociación por la Recuperación de la Memoria Histórica de Aragón en el ámbito autonómico.

El uso del Patrimonio Histórico y Cultural y la educación informal realizada desde el patrimonio por estas asociaciones es fundamental. En la página web de la asociación aragonesa podemos encontrar rutas por Torrero (Manuel, 2021), un rally fotográfico de la Guerra Civil en Los Monegros (Sánchez, 2014), numerosas exposiciones de todo tipo como la realizada sobre el Consejo Regional de Defensa de Aragón (Sánchez, 2019), personalidades aragonesas como Ramón Acín (Sánchez, 2020) o sobre la aviación republicana en Aragón durante la Guerra Civil (Sánchez, 2019), entre otro tipo de publicaciones, datos, imágenes o proyectos de exhumación.

El interés por educar desde y hacia el patrimonio también se lleva a cabo por otras asociaciones entre las que destaca la Asociación Pública para la Defensa del Patrimonio Aragonés (APUDEPA), que aboga por el respeto, conservación y preservación del patrimonio y mantiene luchas legales abiertas contra los Ayuntamientos y los proyectos en favor de la explotación de terrenos mediante la destrucción del patrimonio aragonés. Ejemplos destacados son los proyectos de derribo de Averly, en Zaragoza (APUDEPA, 2016) o el Seminario de Huesca (Isarre, 2023), entre otros muchos casos que demuestran la falta de respeto por parte de las instituciones hacia el patrimonio cultural aragonés.

En la actualidad, la historia y el patrimonio, inseparables, son temas en boga. En muchas ocasiones la historia se confunde con la memoria, y el patrimonio se utiliza como instrumento

político para conformar discursos concretos. Son los Estados y los poderes públicos quienes deciden qué recordar y qué olvidar, pautan manuales de enseñanza, fijan los programas de oposiciones a funcionario, financian los proyectos de investigación o establecen las normativas memoriales (Pasamar & Ceamanos, 2020, p. 207) por lo que en la actualidad se antoja clave educar a un alumnado crítico con capacidad para hacer frente a las problemáticas de la sociedad del presente.

El interés por la memoria y el patrimonio se produce en un periodo de creciente individualismo, donde lo común está en proceso de desaparición y la desmemoria se ha vuelto cada vez más creciente debido a unas políticas sobre un pasado que no pasa (Higueras, 2020). La opinión, los mitos y la desinformación termina imponiéndose a la ciencia histórica, por ello es fundamental que los docentes estén formados para dotar de herramientas a un alumnado que ha de conseguir una capacidad crítica y una reflexión propia que permita su introducción en los debates actuales de una sociedad polarizada, donde las herencias patrimoniales y sus sistémicas construcciones son utilizadas con fines políticos para crear discursos intencionados, donde la retórica nacionalista destaca y se abre camino con fuerza. Un mal uso del patrimonio y la historia con claros ejemplos en la Comunidad de Madrid, como el intento de retirada de la placa de Largo Caballero (infoLibre, 2020), el rechazo a homenajear a la escritora Almudena Grandes (Viejo, 2021) o la restitución de la calle Millán Astray (El Mundo, 2021).

En Huesca, el Ayuntamiento hace caso omiso a las peticiones de asociaciones memorialistas, historiadores y ciudadanos, y se niega a retirar los símbolos franquistas de la ciudad (Barluenga, 2021) .Sin embargo, en la capital oscense, se han hecho avances gracias a la insistencia de las asociaciones memorialistas y el colectivo ciudadano, consiguiendo sentencias en favor de la democratización del patrimonio de la ciudad (LQSOMOS, 2022).

Mientras que en los últimos días se han dado a conocer distintas censuras culturales encabezadas por los nuevos Ayuntamientos que atentan contra el patrimonio intangible español, como es la censura de *El mar: visión de unos niños que no lo han visto nunca* (Marcos & Navarro, 2023). Ejemplo de obra teatral, patrimonio intangible, que puede servir de herramienta didáctica a partir de la educación patrimonial y de método educativo en ambientes no formales para el resto de la sociedad.

Ante esta situación, es importante acercar al alumnado al pasado para que comprenda el presente y mire hacia el futuro. Educar desde el patrimonio es fundamental para comprender el

pasado, el pasado reciente en el caso de este trabajo. Para ello, es fundamental desenterrar la parte socioafectiva que se oculta en los libros de texto de las aulas, por lo que las metodologías activas y la educación patrimonial juegan un papel esencial (Muñoz & Jiménez, 2020, p. 764). De la misma forma, es necesario el fomento entre los escolares de la visión del patrimonio como algo divertido, también en ámbitos no formales, ajeno a los estereotipos de recorrer estancias interminables en silencio, corrigiendo la actitud pasiva y contemplativa que proyectan las visitas arqueológicas o a museos (Mur, 2021, p. 529).

En las siguientes líneas, he trazado un recorrido por la situación actual del uso del patrimonio como herramienta en las aulas de Secundaria y Bachillerato, centrándome en las unidades didácticas que tratan la historia contemporánea de España. Ha sido fundamental en esta labor partir de la aclaración de los conceptos Patrimonio y Educación Patrimonial.

A partir de esta base, he realizado un recorrido por distintas tesis doctorales sobre el uso del patrimonio en el aula, libros de investigación y artículos científicos que me han permitido estructurar este trabajo en cuatro capítulos retroalimentados.

En primer lugar, se observa la concepción sobre el patrimonio del profesorado en activo y en formación, y de los libros de texto. Ya que son estos los cimientos de la educación en la actualidad, por lo que el resto del proceso enseñanza – aprendizaje tiene aquí el punto de partida.

En segundo lugar, muestro cuál es la situación actual del patrimonio en el aula a partir de las metodologías y estrategias utilizadas por los docentes en las aulas. No menos importante es la visión del profesorado en formación acerca de las metodologías y el planteamiento de futuras actividades con el patrimonio como protagonista, que hemos podido observar gracias a trabajos de investigación y análisis de enorme importancia.

En tercer lugar, he arrojado luz sobre la educación, a partir de numerosas opciones que aparecen en innumerables fuentes de ciencia de la didáctica en torno al uso del patrimonio como herramienta didáctica mediante metodologías activas, que favorecen el aprendizaje cooperativo, el trabajo de metaconceptos históricos y la preparación significativa de un alumnado capaz de adentrarse en las problemáticas de las sociedades actuales.

Finalmente, he centrado un capítulo en las nuevas oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías, las TIC y las redes sociales, la realidad cotidiana de nuestro estudiantado, para trabajar el patrimonio desde entornos locales hasta su ámbito general.

Este trabajo se fundamenta sobre la idea de la necesidad incesante de modificar el método tradicional de enseñanza que predomina en la actualidad a partir de la educación patrimonial como herramienta de aprendizaje, con el objetivo de desarrollar procesos de identidad, respeto, conservación, valoración y actitudes activas sobre el patrimonio que nos rodea, tanto del alumnado como, por extensión, de la sociedad en su conjunto, porque como anticipa Fongo, “Nunca no luitas per lo que no amas, nunca no amas lo que no conoixes pas” (Fongo, 2019).

## **Estado de la Cuestión.**

La concepción del alumnado de Secundaria y Bachillerato en torno a las materias de las Ciencias Sociales y Humanidades, lo que engloba a la Geografía, la Historia, la Historia del Arte o la Filosofía, con la excepción de Lengua Castellana y Literatura, gira en torno a la idea la inutilidad para la vida real, de una suma de contenidos que han de memorizarse y de cultura general (Mancha, 2019, p. 2). Esta concepción no es exclusiva en el aula, ni en la didáctica formal del patrimonio, sino que se extiende a la visión general en torno a las visitas arqueológicas o los museos, concebidos como una acumulación masiva de información ordenada en interminables estancias a recorrer en silencio desde una actitud pasiva y contemplativa, unidireccional (Mur, 2021, p. 528).

Para corregir esta problemática actual, es fundamental que cuestionemos la génesis de este pensamiento ¿Por qué se tiene esta visión de una materia fundamental para la comprensión del pasado, el presente y el futuro? ¿Por qué el patrimonio se observa desde la lejanía emocional e identitaria? ¿Qué papel juega la educación en esta cuestión? ¿Y el profesorado? ¿Se ha transformado el poder evocador de los monumentos del pasado en un instrumento agotador? (Santacana & López, 2014, p. 22) Quizás la solución pase por evolucionar al vertiginoso ritmo al que nos abocan las nuevas tecnologías y la navegación en red.

Como he nombrado anteriormente, para conseguir este propósito es fundamental comenzar por la aclaración de los conceptos que dan vida a este trabajo, su realidad en el aula, sus posibilidades y limitaciones y el nuevo mundo educativo que se abre con la era de las nuevas tecnologías, donde el patrimonio juega un papel esencial en la construcción de una sociedad justa, que se entienda, se conozca y se fundamente en el respeto de un mundo multicultural, donde todos somos diferentes y estamos unidos por elementos comunes, como el artístico, que crean las culturas (Terradellas, et al., 2005, pp. 46 - 47).

En esta tarea, ha sido fundamental el estudio, comprensión y síntesis de tesis doctorales (Vicent, 2013) (De Castro, 2016), investigaciones centradas en la educación formal sobre las concepciones del patrimonio y su implementación en el aula a partir del profesorado, libros de texto, legislaciones o las aperturas que ofrecen las nuevas metodologías (Cuenca, et al., 2017) (Martín Cáceres & Cuenca, 2015) (Castro, et al., 2020) (Mancha, 2019) (Fontal, 2013) (Prats, 2001) entre otras, el papel jugado por las propuestas didácticas en el ámbito de la educación no formal (Calaf, et al., 2017) (González - Monfort, 2019) (González & Escanilla, 2020),

experiencias e innovaciones didácticas de calidad y de apertura hacia nuevas miras para fomentar una ciudadanía crítica, igualitaria y en sintonía con las necesidades de las sociedades actuales (Romero - Villadóniga, 2022) (De Castro & Sánchez - Macías, 2019) (Muñoz & Jiménez, 2020) (Mur, 2013), y el impacto y nuevas oportunidades que suponen la implementación de las TIC y las redes sociales (Fontal, et al., 2020) (Vicent, et al., 2015) (Ponsoda, et al., 2023) (Guallart, et al., 2020).

El camino por recorrer, como veremos en las siguientes líneas, todavía es largo, pero se ven destellos de luz al final de un camino que es fundamental para el futuro de la sociedad. La herencia de la educación de los libros de texto, del patrimonio desde un punto de vista inmóvil, monumentalista, estético o histórico sigue imponiéndose a las concepciones del patrimonio desde una perspectiva holística (Cuenca, 2003). Sin embargo, las nuevas metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Mobile Learning, los debates, y la evolución hacia un alumnado activo en el proceso de construcción del conocimiento histórico con la guía, apoyo y gestión del docente es, cada vez más, una realidad (Miralles, et al., 2017).

Asimismo, es fundamental atender a las necesidades expuestas por el profesorado, más o menos realistas, y contrastarlas con las investigaciones, ya que el modelo enseñanza – aprendizaje debe sustentarse en el protagonismo de los discentes, pero desde la colaboración alumnado – profesorado. De esta forma, con la cooperación entre expertos en la investigación didáctica, profesionales de la enseñanza, instituciones, centros educativos, familias y alumnado, la situación puede cambiar y el aprendizaje a partir del patrimonio puede convertirse en una realidad inmediata.

Transversal a todo el texto se observa la importancia del uso de la multiperspectiva en el proceso de enseñanza aprendizaje. Contrastar y contraponer las distintas fuentes a las que tenemos acceso, tanto de la historia que ha sido contada como de la que se arroja luz desde hace unas décadas, es fundamental para enriquecer y conseguir una educación de calidad, donde el alumnado desarrolle la capacidad crítica, y las capacidades para deconstruir las narrativas del pasado y juzgarlas desde métodos científico-históricos, dando lugar a la creación de nuevas narrativas fundadas y justificadas.

## **Patrimonio y Educación Patrimonial.**

Las últimas décadas se han caracterizado por un furor conmemorativo que no permite considerar la realidad del pasado inmediato, donde el aprendizaje de la sociedad se impregna de presentismos y se nutre de los llamados memes, que con su fugaz obsolescencia impiden una herencia cultural consistente en las sociedades actuales (Viñao, 2010, p. 26).

En esta labor, es fundamental dotar al alumnado de herramientas para comprender el patrimonio, partiendo de su entorno más cercano, del patrimonio local, para avanzar hacia la comprensión del patrimonio global. La conciencia histórica, como el patrimonio, es una construcción simbólica, y, como con la identidad, lleva a cabo un proceso de identificación. Por ello, el patrimonio local permite al alumnado conocer y conocerse, tener un aprendizaje significativo, que permita trabajar los conceptos meta-históricos o metaconceptos, el método del historiador y organizar los elementos sustantivos, denominación de Lee, extraída del estudio comparado de Pinto y Zarbato (2017, p. 209).

Pero para poder llevar a cabo un modelo de enseñanza - aprendizaje donde el patrimonio se convierta en una herramienta del alumnado es fundamental resolver una serie de cuestiones que llevan tiempo siendo analizadas y que recorro en este trabajo. Son numerosas las investigaciones que se han llevado a cabo desde hace ya dos décadas en torno a la concepción del patrimonio tanto del libro de texto, el profesorado como del alumnado, y por extensión, de la sociedad, que se refleja en los currículos de educación que varían con cada cambio de Gobierno, lo que es un claro indicador de la importancia del patrimonio en el discurso social y en los procesos de identificación. Entre estos trabajos de análisis destacan (Cuenca, et al., 2017) (Castro, et al., 2020) realizada en Galicia y (Miralles, et al., 2020) analizando la situación en España e Inglaterra.

El concepto de patrimonio se ha visto inmerso en una profunda evolución desde principios de Siglo, pero una de las ideas básicas del concepto para todas las definiciones es su trascendencia en la construcción de la identidad cultural. Por ello, el patrimonio es dinámico, susceptible de cambio y se encuentra en permanente construcción (Ruiz de Temiño, 2013, pp. 967 - 968). Este es de diversos tipos, natural, científico – tecnológico, histórico, etnológico, cultural, material, inmaterial y, finalmente holístico, siendo esta la consideración global e interdisciplinar de todas las anteriores (López Arroyo, 2020, pp. 27 - 29).

Igualmente, Fontal facilita en su investigación la definición elaborada por la Unesco:

El patrimonio cultural no se limita a monumentos y colecciones de objetos, sino que comprende también tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativas a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional. En la que se observa la conexión entre elementos tangibles e intangibles. (Fontal, 2013, p. 11)

La autora (Fontal, 2013, p. 12) también hace hincapié en que este patrimonio puede mirarse desde distintas perspectivas: histórica, social, política, económica, turística, identitaria, emotiva, simbólica... por lo que el patrimonio es una construcción social que necesita de la aceptación como tal por parte de la sociedad, y, al mismo tiempo, es generador de discursos y modificador de culturas, sensibilizador y otorga conciencia de ser.

Por otro lado, la concepción del patrimonio de carácter sistémico, participativo, interactivo, complejo y sociocrítico es inseparable de la concepción de la educación patrimonial. Martín Cáceres y Cuenca López definen la educación patrimonial como

la disciplina responsable de analizar y desarrollar propuestas didácticas (en contextos educativos formales, no formales e informales) de carácter investigativo, transdisciplinar y sociocrítico, en el que el diseño y desarrollo de finalidades, contenidos y estrategias metodológicas propicien la construcción de valores identitarios, fomentando el respeto intercultural y el cambio social, y conduciendo a la formación de una ciudadanía socioculturalmente comprometida (Martín Cáceres & Cuenca, 2015, p. 38)

Siguiendo sus tesis, es interesante hacer una reflexión final, presente en otros estudios a nivel nacional e internacional, acerca de la comunicación patrimonial, que consiste en comprender el patrimonio como un elemento más de nuestro itinerario cultural, natural o histórico, que es fundamental que se plasme en la comunicación para que exista el patrimonio. El proceso educativo pues, no es posible sin el proceso de comunicación establecido entre el emisor – receptor, el mensaje – código – canal y el contexto. (Martín Cáceres & Cuenca, 2015, pp. 38 - 40 ).

Mientras que lo patrimonial, siguiendo la definición de Figueroa y Cárdenas

Responde a un conjunto de valores, creencias y bienes que, al ser conformados y resignificados históricamente, permiten construir una nueva realidad como resultado de las nuevas relaciones sociales que se generan producto de una nueva valoración o reconocimiento sobre lo patrimonial, jerarquizados simbólicamente (Figueroa & Cárdenas, 2019, p. 13)

Una vez establecidos los conceptos de patrimonio, educación y comunicación patrimoniales, sus valores para la sociedad en tanto que elementos de procesos de identidad y comprensión, hace falta hacer un repaso sobre la situación de la comprensión del profesorado y del alumnado en torno al concepto de patrimonio, el modelo de comunicación patrimonial que se lleva a cabo en el aula a partir de las metodologías y estrategias didácticas y, finalmente, hacer un recorrido por las conclusiones extraídas en base a los estudios de análisis sobre las limitaciones y posibilidades reales o autoimpuestas de la educación patrimonial como herramienta de una nueva educación activa e innovadora.

## **La realidad actual en el aula: Entre la teoría y la práctica.**

A pesar de los múltiples avances que se han dado en la educación de las Ciencias Sociales, la Historia, la Historia del Arte y la Geografía en la educación obligatoria y el bachillerato, todavía queda una ardua labor para conseguir el objetivo de patrimonializar la educación y, así, la sociedad. Este proceso consiste en establecer vínculos, lazos, entre bienes y personas a través de recuerdos, vivencias o experiencias con el patrimonio, lo que lo convierte en parte de nuestra existencia. Entender el patrimonio heredado de la Guerra Civil y el Franquismo en cuanto a monumentos, materiales, la toponimia de las calles o el nomenclátor de las ciudades, igual que el arte, la música o las personas en su calidad simbólica, de herencia entre generaciones, y creador de identidades, permitirá acercar la materia a nuestro alumnado y alcanzar el objetivo de conseguir un aprendizaje significativo (Marín, 2013).

Son sorprendentes los datos, conclusiones e ideas extraídas por investigadores que voy a proyectar a continuación en torno a los análisis de múltiples especialistas que se han llevado a cabo sobre la metodología, el protagonismo y los objetivos con los que el profesorado en la actualidad concibe y utiliza el patrimonio en la planificación de sus unidades didácticas y, por ende, en sus clases. Desde finales del siglo pasado se incide en la idea de que la enseñanza de la historia no puede girar en torno a aprender hechos, lo que lleva haciendo el uso de libros de texto desde su existencia como principal herramienta didáctica. Y es que, la propuesta de que los estudiantes deberían aprender una serie de hechos certificados o contenidos de historia concretos no es falsa, sino simplista y engañoso, ingenua y empíricamente falsa, que sirve de ataúd para las ideas, de una importancia máxima, de los estudiantes. Por ello, si el objetivo de la enseñanza es que los estudiantes aprendan Historia, estos deberán comprender el método histórico - científico, y asimilar que no hay una sola historia (Lee, 1994).

En lo que respecta a este estudio, la Historia Contemporánea de España consta en los currículos de 4º ESO y 2º Bachillerato. Esto nos permite trabajar con un alumnado más adulto, por lo que los niveles de desarrollo cognitivo y la capacidad crítica se puede trabajar con mayor facilidad. Sin embargo, la norma dominante, como veremos, sigue siendo la de un modelo tradicional, con metodologías educativas desfasadas, basadas en una comunicación unidireccional en la que el alumnado se entiende como un sujeto pasivo y desmotivado. Un modelo didáctico tradicional que concibe contenidos desde una perspectiva enciclopédica. Se estudian las pérdidas de las colonias, las reformas de la Segunda República, las principales fases de la Guerra Civil o las políticas de Franco, pero todo ello desde una acumulación de corpus

teóricos que no tiene en cuenta las ideas e intereses previos de un alumnado que vive rodeado de herencias patrimoniales cuyo uso como herramienta didáctica dirigiría el modelo educativo hacia un aprendizaje significativo (Mancha, 2019, p. 273).

Las investigaciones en las que se basa este trabajo giran en torno a un mismo modelo de estructuración: En primer lugar, se analiza en base a instrumentos de análisis de tipo test o cuestionarios, la concepción que tiene el profesorado y los libros de texto sobre el patrimonio. En segundo lugar, y posiblemente el más importante, se analiza la utilización de los recursos patrimoniales en los centros. Es decir, la enseñanza y difusión del patrimonio en el ámbito educativo en torno a las metodologías utilizadas y las actividades planteadas. Finalmente, se hace un recorrido por las metas que la práctica, y no la teoría, busca conseguir mediante el trabajo conjunto de docentes, libros de texto, instituciones o museos, y se deriva de ello una serie de conclusiones en torno a las necesidades, dificultades y oportunidades de la educación patrimonial como herramienta educativa. En algunos de estos trabajos, se hace referencia a la importancia de las familias y el entorno (Castro & López Facal, 2019), la importancia de la educación no formal a partir de los museos (Martín Cáceres, et al., 2014) o el uso del patrimonio local (Pinto & Zarbato, 2017).

Las concepciones del profesorado en torno al patrimonio, como se extrae de numerosos trabajos de investigación y análisis es, todavía, una visión estática basada en la existencia de una imagen, lo que conlleva la concreción del patrimonio como tangible y concreto, que gira en torno a la trilogía clásica, patrimonio natural – histórico – artístico (Cuenca, et al., 2017, p. 147). Un resultado que se repite en los diversos trabajos e indica una visión del patrimonio por parte del profesorado de tipo monumentalista, turística y tradicional. Sin tener en cuenta, en general, una concepción holística del término (Castro, et al., 2020, pp. 86 - 88). Se extrae la conclusión del dominio de una visión del patrimonio temporal y monumental, basado en criterios de antigüedad o reconocimiento institucional (Martín Cáceres & Cuenca, 2015).

En base a las hipótesis de progresión del desarrollo profesional respecto a la enseñanza del patrimonio establecidas por Cuenca (Cuenca, 2003, p. 38), observamos como el profesorado se encuentra en el segundo nivel, el intermedio, que concibe el patrimonio en función de los criterios estético e históricos, desde una perspectiva disciplinar y sin interrelación entre ellos, por lo que no posibilita la introducción de una educación patrimonial interdisciplinar, integradora, sistémica y desde una perspectiva simbólico – identitaria, tercer nivel de

conocimiento sobre el patrimonio, y objetivo de formación de los docentes. De hecho, esta visión unidisciplinar del patrimonio lleva consigo la ruptura de un concepto integrador en diversas definiciones diferenciadas entre sí, ya que se trabaja un sólo tipo de patrimonio en función de la asignatura, como muestran Cuenca, Estepa y Martín Cáceres (2016, p. 146 – 147).

Igualmente, el alumnado de los Másteres de Educación, ya sea para maestros de primaria o para profesores de secundaria y bachillerato, muestran interés por aprender del patrimonio y opinan que para realizar una educación de calidad deben conocer el patrimonio que les rodea. Sin embargo, el 51% de los estudiantes de la investigación realizada por Moreno Vera y López de Atalaya (2018, p. 324) no considera necesario un conocimiento holístico del patrimonio, mostrando otra vez el interés en los principales monumentos y edificios, estableciéndose de nuevo en el nivel 2 de las hipótesis de Cuenca.

La visión del profesorado en activo y el profesorado en formación en la enseñanza de las ciencias sociales, sobre el patrimonio es monumentalista, histórico artística y se fundamenta sobre la excepcionalidad, importancia económica y singularidad.

En cuanto a la situación actual del proceso de enseñanza llevado a cabo en las aulas, no puede desvincularse de las concepciones sobre el patrimonio que hemos visto proyectadas sobre el profesorado y los libros de texto. Siguiendo el discurso, como hemos hecho con el conocimiento del patrimonio, en las hipótesis de Cuenca establecidas en 2003, ya que son la columna vertebral de las investigaciones desarrolladas en la actualidad.

En lo que respecta a este estudio, es interesante detenerse en la metodología desarrollada en la actualidad para explicar la historia contemporánea de España. Un periodo que sigue siendo polémico por los intereses políticos que subyacen a los hechos y su importancia en el discurso social en la actualidad. Estos dos factores deberían dirigir la enseñanza de un periodo convulso hacia la implicación activa del alumnado mediante su introducción en el método histórico, favorecer debates e intercambio de opiniones de forma respetuosa y un largo etcétera de estrategias didácticas que veremos en el siguiente apartado y que vienen favorecidas gracias a las nuevas metodologías. Sin embargo, la realidad es muy distinta. La enseñanza de este periodo se lleva a cabo mediante un modelo expositivo tradicional, fundamentado sobre las bases de la unidireccionalidad y la actitud pasiva de un alumnado que termina agotado de un modelo didáctico basado en la clase magistral, la realización de ejercicios que refuerzen los contenidos explicados por el docente, la memorización de la teoría y la reproducción o vomito del discurso

docente y de los libros de texto sobre un examen en el que la visión crítica y la creatividad del alumnado brillan por su ausencia (Mancha, 2019).

La obsolescencia de un modelo que se sigue reproduciendo, a pesar de los numerosos intentos llevados cabo por métodos de enseñanza más progresistas, se puede observar en los abundantes estudios realizados sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en el aula. El uso del patrimonio es prácticamente testimonial, la mayoría de las actividades se basan en visitas a museos mediante la explicación de un guía (Cuenca, et al., 2017) o la introducción de bienes patrimoniales como recurso o fuente de información para trabajar los contenidos relacionados. Es un uso anecdótico, que aborda aspectos actitudinales de conservación del patrimonio mediante propuestas metodológicas tradicionales con una finalidad academicista que no permite potenciar la introducción activa del alumnado en los valores de respeto, conservación y comprensión del patrimonio (Martín Cáceres & Cuenca, 2015, pp. 42 - 44). Las salidas de campo, las actividades en clase a partir de la visualización de diapositivas, imágenes o música, y las visitas a instituciones como museos o centros de interpretación del patrimonio son algunas de las actividades que más se repiten. Estas buscan fomentar el desarrollo de capacidades, el valor afectivo emocional y el conocimiento interdisciplinar según el profesorado, lo que demuestra una brecha importante entre las intenciones teóricas y la práctica real (Castro, et al., 2020, p. 89).

El uso de las metodologías tradicionales que se observa del análisis de las investigaciones contempla de forma muy clara en el estudio realizado sobre el uso del patrimonio arquitectónico en la educación, donde predomina este concepto como un objeto estético – estético, no histórico – evolutivo, lo que se transmite en el uso de este patrimonio como un instrumento didáctico sin un tratamiento como fuente histórica. Generalmente, su uso aparece solamente como imágenes en los libros de texto, sin formular preguntas o hipótesis, ni actividades de indagación, centrándose únicamente en su contextualización histórica, formal y artística (Lleida, 2010). De hecho, el espacio que los libros de texto y, por extensión, muchos centros y docentes otorgan a elementos patrimoniales son los recuadros con información de segundo nivel, esos mismos recuadros donde aparecen las mujeres a lo largo de la historia como excepcionales.

El futuro de la educación patrimonial pasa por el profesorado en formación, por ello las investigaciones sobre la percepción del alumnado sobre las estrategias metodológicas y su aprendizaje son fundamentales. De estos estudios se concluye que los docentes en formación

no le dan una apreciación importante al patrimonio intangible, predominando también en las estrategias la concepción del patrimonio como elemento material que hemos visto en el apartado anterior. Predominan las estrategias en cuanto a las salidas a centros de interés histórico locales y el interés en el uso de temas clave para conectar pasado – presente, pero los resultados muestran el desinterés a las estrategias de simulación histórica o los debates. En Inglaterra, la resolución de problemas de tipo histórico a través de la búsqueda, selección y tratamiento de la información (el Aprendizaje Basado en Problemas) es la metodología predominante (Miralles, et al., 2017, pp. 172 - 178).

Del estudio comparativo sobre la percepción del profesorado en formación se sacan conclusiones positivas en cuanto a la valoración real de las metodologías activas de aprendizaje, así como del uso de fuentes y el desarrollo de competencias con el objetivo de superar las metodologías docentes tradicionales. Los españoles otorgan una enorme importancia al uso del patrimonio como herramienta, recurso didáctico en el aula de historia y estrategia metodológica o técnica de evaluación. Mientras que en Inglaterra predomina la visión más metodológica y procedural, influenciada por el proyecto CHATA. Sin embargo, el patrimonio local e intangible sigue siendo un elemento de segunda fila en la visión de los estudiantes de ambos países (Miralles, et. al., 2017, p. 179).

Sin embargo, siguiendo las hipótesis de Cuenca (2003), tanto el profesorado en activo como en formación se encuentran en el segundo nivel de complejidad y reflexión, con un tratamiento didáctico del patrimonio como fuente de reconocimiento histórico y avanzando en el uso de metodologías activas, pero sin llegar a los objetivos esperados. Mientras que los contenidos trabajados son fundamentalmente procedimentales y, en menor medida, actitudinales, sin una planificación integradora. El objetivo es la consideración del patrimonio como contenido mediante su integración total en un discurso didáctico que gire en torno a unidades didácticas innovadoras de carácter social e investigativo, logran un nivel de referenciación complejo y de reflexión. De esta forma, la educación que se desarrolla en la actualidad por parte del profesorado y los libros de texto sigue siendo academicista, a pesar de la innegable evolución que se lleva produciendo en las últimas décadas (Calaf, et al., 2017) (Castro, et al., 2020) (Cuenca, 2003) (Lleida, 2010) (Martín Cáceres & Cuenca, 2015) (Mancha, 2019) (Castro & López Facal, 2019).

El recorrido que he realizado por las concepciones actuales del profesorado sobre el significado del patrimonio y las metodologías, enseñanza y su difusión muestra un significativo desajuste entre las finalidades manifestadas y la praxis real. Las metas, dentro de las hipótesis de progresión del desarrollo de Cuenca (2009) que se persiguen con la práctica real llevada a cabo de forma general en la educación del presente son de finalidad cultural o práctica, con el interés en la conservación, desarrollo de posiciones críticas y comprometidas. Unos resultados que no son negativos del todo, a pesar de que en muchas ocasiones tampoco se llega a este nivel, pero que no consiguen desarrollar una finalidad crítica de la enseñanza del patrimonio, ni mucho menos fomentar las actuaciones comprometidas con la conservación y difusión del patrimonio.

Sigue dominando una tendencia cultural, sin un desarrollo de propuestas comprometidas con la conservación y difusión del patrimonio, sin posturas críticas, enterrando bajo el aura de las visiones tradicionales o tecnológicas de la enseñanza, las posibilidades de desarrollar actitudes comprometidas activas del alumnado para con el patrimonio local y, progresivamente, global (Cuenca, 2003, p. 43)

Las conexiones, fundamentales e inherentes, patrimonio e identidad aparecen en los libros de texto desde escalas de tipo social, con valor simbólico y centrado fundamentalmente en el patrimonio natural e histórico – artístico, con menor identificación de elementos etnológicos y tecnológico – científicos. La enseñanza del patrimonio desde esta perspectiva no permite trabajar la comprensión del patrimonio oculto en España, que queda soterrado bajo la manipulación cultural de los vencedores, como ocurrió en España con el fin de la Guerra Civil (Cuenca, et al., 2017, p. 151).

Este modelo de enseñanza no permite adquirir competencias clave y saberes fundamentales que se establecen en la legislación vigente como el respeto a la multiculturalidad o potenciar la clave interpersonal, imposibilitando el potencial de inclusividad que tiene el patrimonio como nexo de unión entre personas, entre culturas y como motor de cambio mediante el desarrollo del sentido crítico (Romero - Villadóniga, 2022, p. 111).

Las metas que se persiguen de forma inconsciente, como podemos concluir de los estudios abordados, están muy lejos de la finalidad crítica y el fomento de actitudes de respeto, conservación y difusión patrimonial correspondientes al nivel deseado de las hipótesis de Cuenca. La educación sigue persiguiendo metas academicistas, con el libro de texto como

elemento sagrado, reforzar los contenidos en la memoria de los discentes. Todo ello a pesar de los esfuerzos que y la creación de nuevas metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Basado en Problemas, el Inquiry Based Learning, o el Aprendizaje por Descubrimiento, que permiten introducir al alumnado en el método histórico científico a través del tratamiento con las fuentes y la facilidad que han supuesto la entrada de las TIC, donde el alumnado debe pasar de ser un mero consumidor forzoso a un cocinero (Mancha, 2019).

## **Posibilidades de la educación patrimonial como herramienta didáctica.**

En la actualidad, hay numerosos métodos y técnicas educativas que permiten la enseñanza de las Ciencias Sociales desde propuestas constructivistas, que fomenten un pensamiento crítico, donde el alumnado tenga un rol protagonista y, todo ello, girando en torno a la educación patrimonial.

Entre estas metodologías destaca el uso del Aprendizaje por Descubrimiento y el Aprendizaje por Investigación, donde el docente actúe como eje directivo y coordinador de un alumnado que se acerca a los métodos y técnicas de investigación en Historia y Ciencias Sociales. Una serie de metodologías que deben tener en presente en todo momento el refuerzo tecnológico de la era digital, la motivación, comunicación, tutoría e interacción del alumnado (Mancha, 2019, pp. 277 - 276).

En los trabajos realizados por Feliu y Hernández, donde se exponen 12 ideas para aprender y enseñar historia, la sexta gira en torno al trabajo sobre el patrimonio, que nos conecta con el pasado y permite la observación objetiva y el desarrollo de métodos de análisis histórico (Feliu & Hernández, 2011). Como defienden los autores, muchos conocimientos históricos se aprenden fuera del aula en torno al arte, la literatura o la música, pero también por la vivencia, la experiencia y el estudio del patrimonio, en el nexo entre trabajo científico y vivencia emocional. La contemplación del patrimonio nos sume en una esfera estética, emocional y vivencial que va más allá de la racionalidad científica. Mientras que, en el ámbito escolar, el trabajo sobre el patrimonio facilita la reflexión sobre actitudes, valores y normas, convirtiendo a los discentes en agentes activos para la salvaguarda y protección del patrimonio (Feliu & Hernández, 2011, pp. 84 - 85). De hecho, de las concepciones del profesorado en torno al uso del patrimonio en el aula se extrae la idea generalizada de que a partir de su trabajo se conseguiría la difusión de la cultura de las ciudades, que el alumnado valore su entorno, conocer lo propio y fomentar la identificación y sensibilización con su cultura (Castro & López Facal, 2019, p. 107). En esta línea, los trabajos sobre el uso del patrimonio para conocerse en entornos de vulnerabilidad social demuestran como los procesos de patrimonialización juegan un papel fundamental a la hora de la inclusión social de colectivos definidos por su vulnerabilidad, sirviendo de motor de cambio y generando resiliencias positivas en estos contextos sociales (Romero - Villadóniga, 2022, pp. 110 - 111).

Algunas de las posibilidades expuestas por Feliu y Hernández (2011, p. 87) que ofrece el uso del patrimonio como herramienta en el aula son el estudio e interpretación de paisajes historizados, rurales o urbanos, desarrollando competencias fundamentales en el alumnado como la identificación y discriminación de los elementos históricos que componen los paisajes, las relaciones de la jerarquía y de funcionamiento a partir de rutinas de observación e interpretación que pueden realizarse mediante salidas de campo apoyadas en actividades de investigación o indagación. Estas pueden girar en torno a la realización de croquis, fotografía, cuestionarios de observación, almacenamiento de datos a partir de Sistemas de Información Geográfica y la constatación de rutas a partir de GPS. De hecho, estas rutas o salidas de campo son las respuestas más numerosas tanto del profesorado en activo como del profesorado en formación en torno a las actividades realizadas o propuestas (Cuenca, et al., 2017) (Castro, et al., 2020) (Castro & López Facal, 2019) (López Arroyo, 2020) (Muñoz & Jiménez, 2020).

Entre las propuestas didácticas que giran en torno a la comprensión del entorno a partir de rutas, salidas de campo y confección de itinerarios patrimoniales caben destacar algunas experiencias llevadas a cabo en el ámbito nacional. El proyecto “Caminar por la Guerra Civil: la ciudad universitaria” que gira en torno a la metodología de Aprendizaje por Investigación, donde deben buscar fuentes de información fiables para generar un itinerario que posteriormente explicarán a sus compañeros en el lugar concreto. De esta forma se acerca al alumnado al método histórico a través del uso de fuentes textuales, fotográficas, mapas, carteles, prensa... que permiten trabajar metaconceptos históricos como la perspectiva histórica o la multiperspectiva, al tener que contrastar, por ejemplo, fuentes propagandísticas de diversas índoles ideológicas. Permite el conocimiento construido en base a una fórmula colaborativa, por lo que se trabaja la competencia interpersonal y las competencias lingüística o digital, entre otras. Así, se consiguen una serie de objetivos conceptuales y actitudinales, con el deseo final de valorar el patrimonio histórico y las huellas del pasado como un recurso de aprendizaje (Muñoz & Jiménez, 2020, pp. 772 - 775).

Otras propuestas similares hacen hincapié en el trabajo de campo, la recogida de materiales sobre el terreno a investigar, la recopilación de análisis de fuentes bibliográficas, labores archivísticas y la producción de fuentes orales a través de entrevistas, cuestionarios e historias de vida. Estepa, citado por Mancha en su obra sobre propuestas didácticas alternativas para trabajar el franquismo (2019, p. 278), expone que se consigue un aprendizaje significativo por descubrimiento y del modelo investigador que desarrollaría capacidades fundamentales como

aprender a aprender, la comprensión del presente, el desarrollo de habilidades cognitivas, la correlación entre lo global y local, y la puesta en valor y disfrute del patrimonio.

En el ámbito aragonés, destaca el proyecto elaborado por Mur en el Instituto Ramón y Cajal de Huesca (Mur, 2013) “Mi ciudad: suma de culturas”, donde se lleva a cabo un estudio de la evolución urbanística de la capital oscense a lo largo de la historia, que ayuda al alumnado a conocer, comprender y respetar todas las culturas que forman parte de nuestro pasado. Un recorrido desde etapas prehistóricas hasta el Siglo XXI a partir de un método de Aprendizaje por Descubrimiento apoyado en el estudio de las fuentes y el patrimonio local. Una experiencia didáctica constructivista fundamentada en el trabajo colaborativo que permite potenciar metaconceptos históricos fundamentales como es el cambio – continuidad, al mismo tiempo que trabaja competencias y saberes propios de un trabajo de investigación, construcción y exposición oral.

Si bien es cierto que existen numerosas experiencias didácticas en España que giran en torno a las salidas de campo o rutas para trabajar con el patrimonio, en Aragón existen pocas fuentes digitalizadas que muestren su realización. Sin embargo, desde asociaciones e instituciones no formales, son numerosas las ofertas que podemos encontrar y que, con total certeza, hemos realizado muchos alumnos en nuestras épocas de educación obligatoria o secundaria. El Gobierno de Aragón, en el programa de Amarga Memoria de la Dirección General de Patrimonio Cultural comenzó una ardua tarea de estudio y difusión de fragmentos de la historia contemporánea de Aragón que derivó, finalmente en el proyecto Lugares de Memoria. En él se ofrece una Ruta Vestigios de la Guerra Civil y la Posguerra por distintas zonas de las provincias de Huesca, Zaragoza y Teruel donde podemos encontrar trincheras, búnkeres, posiciones defensivas, refugios antiaéreos o fortificaciones (Gobierno de Aragón, 2011). Una de las experiencias didácticas que no puede faltar en los institutos aragoneses es la ruta por Belchite, cuyo Ayuntamiento ofrece numerosas actividades educativas adaptadas a las necesidades y edades del alumnado (Ayuntamiento de Belchite, 2021). A pesar de la extensa cantidad de ofertas que se realizan y que, con toda seguridad, son realizadas por colegios e institutos, pocas están digitalizadas o subidas a la red, lo que dificulta la labor de investigación acerca de las capacidades reales, metodologías llevadas a cabo por los centros y características más potenciadas de la realización de estas rutas. Por lo que es necesario que comiencen a plasmarse en la red, generando espacios de colaboración y retroalimentación entre docentes en el ámbito aragonés.

En Andalucía, el proyecto “Sentir la Historia: la Historia general en la Historia local” lleva a cabo un aprendizaje significativo, entendido como aquel en el que el alumnado construye conocimientos al relacionar nuevos conceptos con lo que poseía previamente, un proceso de interacción que implica acercar al alumnado a un estudio del entorno cercano. Se plantea el diseño de actividades, estudios de caso e investigaciones a través de las fuentes primarias que consigan transmitir al alumnado la concepción de que la historia presentada y representada en los símbolos urbanos, materiales e inmateriales que les rodean diariamente. Para ello, la actividad hace uso de instrumentos didácticos como cajas cronológicas, entrevistas, historias de familiares, análisis de prensa, archivos digitales e itinerarios urbanos mediante un enfoque metodológico de carácter investigativo (Mancha, 2019, pp. 279 - 280). Un proyecto que aborda competencias sociales y cívicas, de conciencia y expresiones culturales y de aprender a aprender. Competencias lingüísticas, digital y matemática. Contenidos conceptuales de saber y conocer, procedimentales para saber hacer y actitudinales para ser, mediante un rol activo del alumnado, un modelo constructivista e investigativo en el que el docente será planificador y coordinador de las actividades, un facilitador de herramientas.

Otra de las estrategias utilizadas por los docentes y que pueden aportar posibilidades de calidad son las que nacen de los museos y espacios patrimoniales. Estas deben girar en torno a dinámicas de documentación para el estudio de un periodo o problema concreto. Ya que las visitas a museos son útiles y permiten trabajar aspectos actitudinales inherentes a la organización y el comportamiento, y trabajar la capacidad crítica en cuanto a la conservación de las colecciones museísticas. Mientras que los espacios patrimoniales ofrecen centros de interpretación, incluso al aire libre, que favorecen la contextualización natural del objeto patrimonial. Estas actividades pueden ir unidas, conceptualmente, a las de análisis arqueológico. Pero estas otorgan un papel más protagonista a un alumnado que visita y trabaja sobre yacimientos y espacios arqueológicos, describe y formula hipótesis. Incluso cabe la posibilidad de realizar excavaciones simuladas que introducen al alumnado en el método científico histórico y arqueológico (Feliu & Hernández, 2011, pp. 87 - 93).

Los especialistas, sin embargo, avisan de los peligros que puede suponer realizar actividades en torno a museos o centros patrimoniales desde perspectivas tradicionales donde el alumnado es un mero espectador, ya que proyectan una visión unidisciplinar, temporal y estética, donde el patrimonio juega un papel como recurso didáctico para comprender características socioculturales concretas. La comunicación, por otro lado, es profundamente unidireccional a

través de recursos tradicionales como vitrinas o paneles explicativos, siendo meros transmisores de información, por lo tanto, se observa un claro dominio de propuestas didácticas academicistas donde el desarrollo de la identidad puede estar influenciado por interés políticos nacionalistas o regionalistas, que eluden a estereotipos como señas de identidad (Martín Cáceres & Cuenca, 2015, pp. 43 - 45). Estas ideas se corroboran en los recientes estudios, que incluyen la necesidad de hacer propuestas mucho más complejas, significativas y culturalmente abiertas, para trabajar un concepto de ciudadanía global, comprensiva, inclusiva y multicultural (Cuenca, et al., 2018, pp. 9 - 10).

Existen numerosos centros de interpretación patrimonial y museos que ofrecen actividades didácticas, por lo que los centros educativos acuden a ellos. Estos deben fomentar los ODS 2030, como la producción y consumo responsables, la igualdad de género o la energía asequible y no contaminante. Algunos de estos ejemplos en el caso aragonés es el Centro de Arte y Naturaleza (CDAN) (González & Escanilla, 2020, pp. 87 - 88). En este sentido existen diversos centros de exposiciones que utilizan el entorno para generar discursos que permiten trabajar la época contemporánea en Aragón desde el fomento de los ODS nombrados anteriormente como es el caso de la exposición denominada “Las colectividades, una utopía realizada” (Sánchez, 2022) elaborada por la Asociación por la Recuperación de la Memoria Histórica de Aragón.

En Aragón, destaca el proyecto Aragon Air Open Museum, en el que se realiza una publicación sobre el patrimonio urbano, castillos y sitios arqueológicos de Aragón como la Batalla del Alcoraz, arte y patrimonio urbano en Zaragoza o didácticas de guerra en torno al castillo de Montearagón. Propuestas de esta índole podrían convertirse en realidades para hacer didácticas de la Guerra Civil, estudios de cambios urbanísticos durante los años de las políticas franquistas e incluso la creación de itinerarios con los distintos campos de concentración que hubo en la España franquista, como ya se ha realizado en aspectos ajenos a las instituciones educativas, pero que podrían conformar partes sustanciales en unidades didácticas innovadoras.

Otras investigaciones, más positivas con el futuro educativo a través de museos abogan por que los objetivos educativos se adecúan a las actividades ofertadas y guían su desarrollo, detectándose relaciones significativas mediante planteamientos didácticos precisos y coherentes, defendiendo la conjunción entre elementos tradicionales, como las fichas de visita, cuadernos, guías o maletas de actividades y las nuevas metodologías facilitadas por la entrada de las TIC (Calaf, et al., 2017, pp. 53 - 54).

Me he centrado en los dos recursos didácticos más propuestos por el profesorado en formación, museos y salidas del aula, a las que se deben adjuntar estrategias educativas que vayan de la mano de las nuevas metodologías. Así, el planteamiento de inferencias, problemáticas, la investigación o descubrimiento antes de las visitas para su explicación por parte de los propios discentes, creación de itinerarios, etc.... son los recursos que faltan para hacer de las tradicionales visitas o salidas de campo, actividades realmente positivas, significativas para el aprendizaje del estudiantado y acreedoras de una educación de calidad. Una visión innovadora que apunta al uso de los entornos locales para acercar al alumnado a sus realidades cotidianas, partiendo de los contenidos que ya conoce para conectar el pasado y el presente. De la misma forma que se plantean métodos investigativos basados en la resolución de problemas históricos. Por lo que las metodologías por investigación, descubrimiento y problemas, apoyadas en estrategias como los debates, planteamiento de preguntas abiertas e inferencias, exposiciones y creación de herramientas de trabajo por parte del alumnado deben servir de guía para la evolución educativa del presente y del futuro, pasando de la teoría a la práctica para no quedarse en simples intenciones (Miralles, et al., 2017, pp. 175 - 179).

Para que el cambio en los modelos educativos se transforme, evolucionando de las visiones tradicionales hacia las metodologías activas innovadoras, es fundamental prestar atención tanto a las necesidades expuestas por el profesorado como a los trabajos de investigación sobre los límites, carencias y necesidades del sistema educativo en su conjunto. Los trabajos de Prats (2001), Cuenca (2003), Castro Calviño y López Facal (2019), y Castro, López Facal y más (2020) se llevan dos décadas, pero los resultados obtenidos son muy similares, lo que indica un claro estancamiento en la resolución de los problemas planteados por el profesorado en activo y en formación.

La mayoría de los docentes coinciden en que las mayores dificultades para llevar a cabo metodologías innovadoras desde un punto de vista del patrimonio como herramienta educativa, giran en torno a la falta de tiempo para desarrollar las actividades, por lo que se entiende el patrimonio como un elemento extracurricular y a la falta de formación específica, lo que se vierte como una crítica acertada hacia la preparación universitaria ofertada a los futuros docentes de las Ciencias Sociales. Otras de las respuestas más comunes son las causas económicas, la escasa oferta local, la nula valoración de lo propio y la masificación de las aulas (Castro, et al., 2020, p. 89).

Las investigaciones han detectado una serie de obstáculos para el desarrollo profesional de carácter epistemológico, que, de la mano de las dificultades nombradas anteriormente, muestran el desconocimiento y falta de preparación de los docentes en cuanto a la educación patrimonial y la visión restrictiva y desintegrada de este. Metodológicos, ya que no consideran el patrimonio como un contenido propio ni su relación con los contenidos más allá del de la conservación del patrimonio, unido a los problemas de descontextualización espacial, funcional y temporal que vierten los museos. Y, finalmente, obstáculos de tipo teleológicos, cuya meta es de carácter conservacionista y cultural, sin desarrollar la perspectiva de actitudes crítico reflexivas, simbólico – identitarias y constructivistas (Cuenca, 2003, pp. 43 - 44).

En cuanto a las necesidades sentidas por el profesorado de las Ciencias Sociales en ESO y Bachillerato, quedan divididas en cuatro dimensiones, siguiendo las tesis de Castro Calviño y López Facal (2019). La primera, referente a la formación y renovación metodológica, la mayoría de las respuestas muestran las necesidades de contar con materiales de trabajo específicos y de formación en educación patrimonial ya que, como hemos visto en los análisis anteriores, los docentes se ven como autodidactas mientras enseñan los materiales patrimoniales en sus clases, mientras que consideran que su integración en el currículo ya es suficiente y no genera un problema real, como ya anticipaba Fontal (2003). En cuanto al papel de las familias y el entorno solicitan una mayor oferta de instituciones, Ayuntamientos y museos, mientras que la implicación de las familias no la conciben como un elemento transformador. Los talleres con personas ajenas al centro y las salidas a organizaciones y trabajos de campo son las metodologías y actividades más solicitadas, pero que chocan con los problemas temporales y económicos. Finalmente, el profesorado concibe como algo fundamental aumentar el trabajo del patrimonio local para facilitar los procesos de comprensión, identificación y sensibilización de lo que les rodea, mediante esfuerzos llevados a cabo por los centros (Castro & López Facal, 2019, pp. 103 - 107).

Es fundamental atender a los factores que pueden mejorar la función educativa, planteados hace más de dos décadas por Prats (2001) con el objetivo de llevar a cabo una educación patrimonial comprensible y que otorgue valor real al patrimonio. Entre ellas, destaca la necesidad de una verdadera voluntad política de potenciar el patrimonio y su uso educativo, la prioridad de estrategias de difusión, sin abandonar la investigación y conservación del patrimonio, el planteamiento de nuevas metodologías y de una educación que gire en torno al patrimonio (Prats, 2001).

Algunos de estos factores, como hemos visto, se han logrado en mayor o menor medida. La introducción de nuevas metodologías, que fomenten el rol activo del alumnado ya son una realidad en muchos centros y unidades didácticas del profesorado, todavía se debe avanzar y conseguir un modelo innovador real y que tenga el núcleo en el uso del patrimonio como herramienta. De la misma forma, hemos visto como se han llevado a cabo políticas en defensa de la conservación y difusión del patrimonio como es la modificación de la Ley 16/1985 de 25 de junio del Patrimonio Histórico Español y la Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial entre los que destacan puntos como el reconocimiento del concepto patrimonio inmaterial, diferenciado del patrimonio etnográfico, la modificación del régimen de patrimonio bibliográfico y la ampliación del concepto de patrimonio cultural inmaterial a nuevas aportaciones de carácter antropológico (Ministerio de Cultura y Deporte, 2021).

## **TIC y Redes Sociales como recurso en la educación patrimonial.**

Como he nombrado a lo largo de este trabajo, es fundamental llevar a cabo una educación patrimonial en clave identitaria, teniendo en cuenta el potencial discursivo para con la sociedad. Para ello, acercar la materia a las realidades del alumnado se antoja clave, y las realidades ahora pasan por las tecnologías, las redes sociales y los teléfonos móvil. Así, las TIC dotan al patrimonio de nuevos contextos de aprendizaje, favoreciendo su accesibilidad y ampliando las formas de acercamiento e interacción con él en un entorno virtual que genera variados procesos de conocimiento, identidad, puesta en valor y sensibilización. Además, los trabajos en entornos 2.0 permiten desarrollar la competencia digital en nuestro alumnado, dotando a los discentes de herramientas clave en la sociedad del siglo XXI (Fontal, et al., 2020, p. 2).

Esta situación, la cual permite trabajar el patrimonio de forma global, diversa e interdisciplinar y desarrollar competencias técnicas, didácticas, sociales, innovadoras, comunicativas y evaluativas (Fontal, et al., 2020, pp. 3 - 6), es fundamental la formación en competencias digitales de los docentes en activo y en formación, ya que se da una clara divergencia entre el uso manipulativo de las redes sociales o recursos digitales y su aplicación en las aulas (Ponsoda, et al., 2023, p. 99). Siguiendo las tesis elaboradas en este trabajo de análisis, se subraya el trabajo de las TIC en la facilitación del tratamiento del patrimonio en los diferentes niveles educativos, el aprovechamiento del tiempo y el acceso a la educación patrimonial del alumnado con necesidades específicas derivadas de las dificultades particulares de accesibilidad. Así mismo, facilitan el aprendizaje significativo, constructivista, donde el alumnado es el centro del proceso de enseñanza – aprendizaje, favoreciendo la entrada de nuevas metodologías activas, nuevos materiales y recursos didácticos.

En este sentido cabe destacar la importancia de los dispositivos móviles. Los artefactos móviles permiten llevar consigo aplicaciones para visitar museos y espacios históricos y arqueológicos, además de la entrada de propuestas virtuales y de realidad aumentada. Cuentan con recursos como cámaras fotográficas, grabación, brújula GPS, Google Earth o aplicaciones de cartografía. Estas características hacen que las nuevas propuestas educativas, en muchas ocasiones, giren en torno a esta idea (Feliu & Hernández, 2011, p. 93).

La era digital posibilita la elaboración de proyectos de I+D+i competitivos y ha fomentado la proliferación de numerosos trabajos de investigación y tesis doctorales en torno a la situación actual de la educación patrimonial, sus límites, necesidades y el impacto de las nuevas

tecnologías en su implicación en el aula. Su introducción se ha dado en la educación formal, no formal e informal favoreciendo el interés educativo del patrimonio, su papel en las propuestas educativas del profesorado y los recursos y materiales tecnológicos utilizados (Martín Cáceres & Cuenca, 2015, p. 40).

Una de las posibilidades más destacadas que permite la entrada de las nuevas tecnologías como herramienta, es el trabajo del patrimonio intangible o inmaterial. Sin embargo, para ello se debe partir de las concepciones que el profesorado tiene de este, las cuales hemos visto anteriormente, centradas en tradiciones, festividades o expresiones orales y la capacidad de los docentes y futuros docentes en el uso didáctico de estas herramientas digitales. Son numerosas las posibilidades que se abren con la tecnología, numerosas aplicaciones TIC, visitas virtuales, reconstrucciones 3D y proyectos de realidad aumentada (Ponsoda, et al., 2023, p. 111).

Entre los proyectos más destacados a nivel nacional cabe destacar *Zarautz en tus manos*, destinado a conocer mejor la ciudad y su patrimonio a partir de un modelo metodológico basado en la indagación mediante el uso de la tecnología móvil (Vicent, et al., 2015, p. 22) y, sobre todo, el proyecto *#Souvenirs1936* elaborado con el alumnado de Segundo de Bachillerato. Un proyecto fundamentado en base a una metodología de Aprendizaje Basado en Problemas de carácter transdisciplinar, con la entrada sencilla de las TIC que permite la investigación de las artes y procesos de identificación a través de actividades en clave colectiva.

Este proyecto es un claro ejemplo de las posibilidades educativas que ofrece el trabajo con herramientas digitales siempre desde una clave de educación patrimonial. Permite trabajar metaconceptos como la empatía histórica a través de la reconstrucción de la Guerra desde la perspectiva de quienes la vivieron, fomentando la creatividad y trabajando competencias de comunicación lingüística e intrapersonales. Así mismo, acerca al alumnado al método histórico a través de la contextualización realizada por investigación de fuentes y elaboración de mapas conceptuales, donde también se trabaja la competencia matemática en tanto que a la elaboración de líneas del tiempo o trabajo con estadísticas se refiere. Se dan procesos de patrimonialización en términos de conformación de la identidad, propiedad, pertenencia y emoción de los bienes patrimoniales a trabajar a través de materiales fotográficos, instalaciones artísticas y testimonios. La realización de capsulas del tiempo o el modelo seguido de *storytelling* permite un aprendizaje significativo y por descubrimiento que desarrolla competencias perceptiva, interpretativa y representativa, donde el alumnado asume el papel de investigador – conservador

del museo mediante la catalogación de fichas, acercándolo al trabajo profesionales de historiadores y expertos del patrimonio o la archivística. (De Castro & Sánchez - Macías, 2019, pp. 64 - 65).

El modelo de educación constructivista se observa en la contextualización gráfica y sonora que deben realizar los discentes a partir de fotografías de protagonistas o famosas instantáneas del conflicto, creación de películas documentales a través de fuentes patrimoniales tangibles e intangibles como pueden ser los himnos y la creación de documentales a partir de testimonios, lo que favorece el trabajo de competencias digitales, interpersonales y de metaconceptos históricos tales como la multiperspectiva o el cambio – continuidad. Un modelo de Art Based Visual Research o arteinvestigación educativa que da numerosas posibilidades a los docentes y trabaja la perspectiva histórica como metaconcepto fundamental para la comprensión del pasado español, permitiendo conocer las problemáticas del presente y educando discentes con capacidades para formar parte activa de los debates de la sociedad actual desde perspectivas críticas y fundadas.

Finalmente, se observa una mejora en cuanto a la capacidad del alumnado en torno a la conservación y valoración del patrimonio, mientras que se vuelven sujetos activos de su difusión a través de las redes sociales mediante hashtags en las principales redes sociales como Instagram, Twitter o YouTube y códigos QR. Y la realización de rutas en Eduloc e implementación de contenidos en el plano urbano a través de aplicaciones digitales como GeoAumentaty (De Castro & Sánchez - Macías, 2019).

Se trata de un proyecto muy completo que bien podría encuadrar una Unidad Didáctica completa, de hecho ocupa 12 sesiones, y que tendría una adecuación perfecta para trabajar la época franquista y la Guerra Civil en Aragón, cuyas herencias patrimoniales se pueden observar en numerosas rutas mencionadas, la topología de las ciudades, los monumentos, en Canfranc o en las fuentes escritas, poemas y arte de la época, a pesar de que los testimonios orales cada vez sean menores por el paso del tiempo. Así mismo, se trata de un trabajo de aula enmarcado dentro de los criterios de evaluación que aparecen en la LMOLOE y donde se pueden utilizar diversos instrumentos de evaluación y modelos evaluativos, permitiendo al alumnado ser parte activa de las decisiones en modelo de coevaluación y autoevaluación.

Es cierto que este programa tiene una serie de problemáticas que dificultan su trabajo, similares a las vistas en el apartado de necesidades y obstáculos del profesorado que ya hemos

comentado en este trabajo, como es el tiempo que se debe dedicar a estos proyectos o las pruebas externas de acceso a la universidad que se basan en la memorización de contenidos.

Dentro del ámbito aragonés, cabe destacar la Unidad Didáctica elaborada por la Fundación 14 de abril con la subvención del Gobierno de Aragón y la coordinación de profesores de Historia, en torno al franquismo y la represión (Fundación 14 de abril, 2023). Se enmarca en la normativa en torno a la Ley de Memoria Democrática de Aragón del 8 de noviembre de 2018 y la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) para trabajar la memoria democrática en los cursos de 4º de la ESO y 2º de Bachillerato. Las bases de la unidad son el aprendizaje significativo, colaborativo e individual, el trabajo con fuentes y la implantación de nuevas metodologías, desde un punto de vista de la educación patrimonial.

La unidad se estructura en distintos bloques en los que aparece la presencia del patrimonio en todos ellos. La proclamación de la II República, el Golpe de Estado de 1936 y sus consecuencias, las fosas comunes y cárceles, los campos de concentración, las depuraciones, el papel de la mujer en la dictadura y el exilio. En cada una de las partes que conforman la unidad más completa que he visto en torno a la Guerra Civil y la Dictadura en Aragón, está presente la perspectiva didáctica de la educación patrimonial a partir del patrimonio material e inmaterial como periódicos de la época, imágenes, carteles, monumentos dictatoriales, lugares de memoria como los que encontramos en el cementerio de Torrero, el recuerdo de personalidades destacadas, salidas de campo, rutas por lugares de memoria, antiguas fosas comunes, cárceles o campos de concentración, vistas a fosas en exhumación, testimonios orales y escritos....

Esta unidad didáctica tiene cabida en el discurso de todo este trabajo, he decidido incluirla en el apartado de las oportunidades que otorgan las TIC para el estudio de la Historia Contemporánea en Aragón dado que, gracias a ellas, la digitalización, aplicaciones de geolocalización y mejora en técnicas de exhumación, se han abierto innumerables posibilidades para recuperar el recuerdo de quienes fueron silenciados, y otorga a la educación patrimonial un valor incalculable.

Permite trabajar en torno a un modelo de enseñanza – aprendizaje donde el alumnado se convierte en protagonista a partir de su nivel de desarrollo y aprendizajes previos, potencia su autonomía, motivación, el trabajo en grupo, la atención a la diversidad y la reestructuración del modelo enseñanza – aprendizaje acercándolo a los intereses, motivaciones y realidades de los discentes. Permite trabajar una serie de competencias fundamentales, y potenciadas con la

nueva Ley de Educación, como la educación para la convivencia, la educación para la Paz y los Derechos Humanos y la educación para la igualdad entre hombres y mujeres, además de para sensibilizar y potenciar actitudes de valoración, conservación, participación y difusión del patrimonio.

De la misma forma, aborda contenidos conceptuales, con la memoria y el patrimonio como eje fundamental, y actitudinales, favoreciendo la comprensión del pasado local, el sentido crítico y el sentimiento de pertenencia a la comunidad y de valores ciudadanos activos. (Fundación 14 de abril, 2023, pp. 10 - 15).

## **Conclusiones.**

El objetivo final de este trabajo ha sido mostrar las posibilidades reales de conseguir una educación de calidad y transformadora desde una perspectiva educativa patrimonial. Como hemos visto, los modelos tradicionales, que generan una visión de la historia y las ciencias sociales estática, aburrida, innecesaria e inútil siguen predominando en la mayoría de los centros educativos y en el imaginario de docentes en activo o en formación. Pero la entrada de las nuevas metodologías y el creciente interés por el patrimonio local y el sentimiento regional están dando lugar a nuevas perspectivas, unidades didácticas, actividades y proyectos que cada vez son más numerosos y muestran la proyección real de la educación patrimonial como elemento transformador tanto de la educación, como de la sociedad.

Por ello, es fundamental conseguir invertir la idea predominante de una educación basada en elementos tradicionales que ni siquiera consiguen cumplir con los objetivos básicos de la ley educativa española. Hemos visto como, desde la educación patrimonial apoyada en nuevas metodologías y el trabajo con fuentes, es posible y, de hecho, es la única forma, de trabajar metaconceptos fundamentales en nuestro alumnado como la empatía histórica, la multiperspectiva o el cambio – continuidad. Al mismo tiempo, otorga la oportunidad de trabajar las diversas competencias, saberes básicos y objetivos educativos con la finalidad de formar un alumnado crítico, que sea consciente del pasado, el presente y pueda mirar hacia el futuro desde el respeto, el conocimiento de lo que le rodea y unos valores cívicos y democráticos que se antojan cruciales en las sociedades actuales, cada vez más polarizadas y donde se está viendo un avance hacia el extremismo ideológico político a nivel mundial.

Si entras a un aula de secundaria o bachillerato y preguntas ¿Para qué sirve aprender historia? La mayoría de los alumnos contestarán que es para no repetir los errores del pasado. Esta es una idea generalizada pero que contiene una parte de verdad. Una vez, uno de los mejores profesores que he tenido, Julián Casanova, me dijo que la historia rima, lo que se puede traducir a nuestro alumnado de secundaria como que en la actualidad hay numerosas herencias de nuestro pasado. Con los modelos de enseñanza actuales es imposible que los discentes consigan percibir estas herencias, pero mediante la educación patrimonial se puede conseguir una educación que permita conocer y conocerse, recordar y no volver a olvidar, ya que la historia estaría dentro del discurso y se concebirá como un contenido más que convive con nosotros.

No toda la responsabilidad recae en el profesorado y los centros educativos. Como hemos visto a lo largo del trabajo, y comparto, es esencial la involucración política real en la difusión y conservación del patrimonio. Pero en esta labor, la entrada de especialistas de la historia se antoja básica, ya que si no se puede caer en subjetivismo, ideologías y usos del patrimonio con intenciones políticas para aprovechar el carácter como generador de conciencia social del que se dotan los bienes patrimoniales en todas sus formas. En esta línea, la democratización de los medios de comunicación también es vital, ya que, junto con el patrimonio son dos elementos de configuración ideológica social de una magnitud que sobrepasa la ciencia histórica, por lo que es fundamental la entrada de especialistas en los debates de temas en boga y la elaboración de programas con perspectivas educativas reales y fundadas. Finalmente, el cambio educativo en torno al uso del patrimonio, la elaboración de rutas didácticas sobre el patrimonio de nuestro pasado reciente y la visión didáctica en ámbitos formales y no formales puede traer consigo la movilización joven en entornos locales que permita concienciar a la parte más importante de la sociedad en vistas de un futuro en el que se antoja fundamental conocerse, comprenderse y entenderse en una sociedad multicultural y heterogénea en la que somos diferentes pero partimos de múltiples raíces comunes.

Para que este cambio se pueda llevar a cabo es primordial formar a futuros docentes en base a la educación patrimonial y dotarles de herramientas, nuevas metodologías, conocimientos digitales y estrategias didácticas que permitan una educación patrimonial y de calidad. Sin embargo, este modelo no se está llevando a cabo en las aulas universitarias. Es cierto que se antoja un proceso difícil, ya que se debe romper una percepción educativa anclada en la memoria del alumnado en formación docente, donde las nuevas metodologías suponen una novedad y una innovación repentina, y en ese sentido se están dando numerosos avances que permiten mejorar notablemente la educación y la visión educativa de los futuros docentes. Pero en cuanto a las herramientas, estrategias y bases para la elaboración de una educación patrimonial de calidad, la formación es prácticamente nula más allá de alguna actividad con herramientas GPS o el trabajo en cuanto a fuentes artísticas, que se enfocan más hacia la enseñanza de esas herramientas que a cómo usar esas herramientas para enseñar con ellas.

Por lo tanto, se trata de un trabajo conjunto entre múltiples factores de la sociedad. Desde los Gobiernos, Ayuntamientos, Instituciones, medios de comunicación, centros escolares y universitarios, hasta el papel de las familias y los verdaderos protagonistas de los modelos de enseñanza – aprendizaje: docentes y alumnado. Asimismo, se debe seguir progresando en la

investigación y análisis tanto del patrimonio, como de su repercusión en la sociedad y su uso en el aula, dado que la sociedad sigue evolucionando y los análisis y conclusiones que derivan de estas investigaciones favorecen la formación de los profesionales de la educación y del avance, necesario, de la práctica educativa.

He conseguido arrojar luz sobre la situación actual de la enseñanza y las posibilidades de una educación patrimonial en la actualidad y para el futuro. Vivimos en una sociedad acelerada, donde el patrimonio es menos recordado, cada vez son más ejemplos del patrimonio que se olvida o, directamente, se destruye en favor de macroproyectos económicos o intereses ideológicos. La educación es la base para las sociedades del porvenir, una humanidad que necesita interpretarse a través de un modelo educativo integrador que le dote de herramientas para afrontar los retos actuales, comenzando por la recuperación de una memoria que está costando mucho recuperar y no debe volver a perderse.

Como he nombrado al principio de este trabajo, es fundamental hacer uso de los recursos utilizados hasta la actualidad, ponerlos en el foco del estudio y contrastarlos con las nuevas fuentes, apoyándonos en las inmensas oportunidades que nos aporta la sociedad actual, generando una educación apoyada en la multiperspectiva. Es en el uso de las fuentes, en los restos del pasado donde está la clave. Debemos aprender de ellos, porque un pueblo sin memoria es un pueblo sin futuro.

## Bibliografía

APUDEPA, (2016, 23 de julio). *Apudepa condena el derribo de Averly, el bien más importante del patrimonio industrial aragonés, y anuncia acciones.* <https://apudepa.com/apudepa-condena-el-derribo-de-averly-el-bien-mas-importante-del-patrimonio-industrial-aragones-y-anuncia-acciones/>

Ayuntamiento de Belchite, (2021). *Educa Belchite.*  
Available at: <https://belchite.es/educabelchite/>.

Barluenga, M. (2021, 29 de marzo). *El futuro del callejero franquista de Huesca, abocado a los tribunales.* El Diario.

[https://www.eldiario.es/aragon/politica/futuro-callejero-franquista-huesca-abocado-tribunales\\_1\\_7359311.html](https://www.eldiario.es/aragon/politica/futuro-callejero-franquista-huesca-abocado-tribunales_1_7359311.html)

Calaf, R., San Fabián, J. L. & Gutiérrez, S., 2017. Evaluación de programas educativos en museos: Una nueva perspectiva. *Bordón*, Volumen 69, pp. 45 - 65. Doi: 10.13042/Bordon.2016.42686

Casanova, J., 1999. *El pasado oculto. Violencia y fascismo en Aragón (1936 - 1939).*.. s.l.:Mira.

Castro, B., Castro, L., Conde, J. & López Facal, R., 2020. Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Volumen 95, pp. 77 - 96. Doi: <https://www.redalyc.org/journal/274/27468063004/html>

Castro, L. & López Facal, R., 2019. Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Volumen 94, pp. 97 - 114.

Cuenca, J. M., 2003. Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la Educación Obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Volumen 2, pp. 37 - 45.

Cuenca, J. M., Estepa, J. & Martín Cáceres, M., 2017. Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria.. *Revista de Educación*, Volumen 375, pp. 136 - 159. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338

Cuenca, J., Molina, S. & Martín Cáceres, M., 2018. Identidad, ciudadanía y patrimonio. Análisis comparativo de su tratamiento didáctico en museos de Estados Unidos y España.

*ARBOR, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, Volumen 194, pp. 1 -13. Doi: <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2007>

De Castro, P., 2016. Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación - acción.. *Universidad de Valladolid*. Doi: 10.35376/10324/16853

De Castro, P. & Sánchez - Macías, I., 2019. Souvenirs1936. Transmedia y procesos de identificación en el aprendizaje de la Guerra Civil Española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Volumen 94, pp. 63 - 82.  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/index>

El Mundo. (2021, 24 de agosto). *Madrid restituye el nombre de la calle General Millán Astray tras una sentencia que desvinculó al militar de la exaltación de la dictadura*. El Mundo.

<https://www.elmundo.es/madrid/2021/08/24/6125065621efa046348b459e.html>

Español-Solana, D. & Franco, J., 2020. *Aragón Open Air Museum. Didáctica y Difusión del Patrimonio defensivo en la era digital*. Zaragoza, CAPA.

Feliu, M. & Hernández, X., 2011. El trabajo sobre el patrimonio nos conecta con el pasado y permite la observación objetiva y el desarrollo de métodos de análisis histórico. En: *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. s.l.:Grao, pp. 83 - 97.

Figueroa, E. E. & Cárdenas, R. E., 2019. El patrimonio arquitectónico local como estrategia didáctica en las asignaturas de historia y artes visuales. *Pensamiento, palabra y obra*, Volumen 23, pp. 8 - 27. Doi: <https://doi.org/10.17227/ppo.num23-10366>

Fongo, 2019. *Luenga religada*. Sencillo: Fongo.

Fontal, O., 2013. *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. s.l.:TREA.

Fontal, O., García - Ceballos, S. & Aso, B., 2020. Desarrollo de competencias docentes en educación patrimonial mediante plataformas 2.0 y entornos digitales como herramienta de aprendizaje. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, pp. 1 - 14. Doi: 10.12795/IE.2020.i101.01

Fundación 14 de abril, (2023). *Unidad Didáctica Franquismo y Represión*.  
<https://14deabril.com/unidad-didactica-franquismo-y-represion/>

Gobierno de Aragón, (2011). *Ruta Vestigios de la Guerra Civil y la Posguerra*.  
<https://patrimonioculturaldearagon.es/rutas/ruta-vestigios-de-la-guerra-civil-y-la-posguerra/>

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*, Volumen 10, pp. 123 - 144. Doi: 10.14516/fdp.2019.010.001.004

González, J. M. & Escanilla, A., 2020. La relación de los museos con el paisaje y su repercusión didáctica. Estado de la cuestión y ejemplos en Extremadura y Aragón. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, pp. 83 - 95. Doi: 10.12795/IE.2020.i101.07

Guallart, C. y otros, 2020. Propuesta de recursos didácticos en línea para trabajar patrimonio, despoblación y territorio en Educación Secundaria Obligatoria. Paisaje, patrimonio cultural y despoblación en territorio mudéjar aragonés. *Cuadernos de Geografía*, Volumen 104, pp. 153 - 176. Doi: 10.7203/CGUV.104.16783

Higueras, E., 2020. *El pasado que no pasa..* s.l.:Universidad de Castilla - La Mancha.

infoLibre. (2020, 15 de octubre). *El Ayuntamiento de Madrid retira la placa de Largo Caballero y PSOE y Más Madrid anuncian que acudirán a los tribunales*. InfoLibre.  
[https://www.infolibre.es/politica/ayuntamiento-madrid-retira-placa-caballero-psoe-madrid-anuncian-acudiran-tribunales\\_1\\_1188828.html](https://www.infolibre.es/politica/ayuntamiento-madrid-retira-placa-caballero-psoe-madrid-anuncian-acudiran-tribunales_1_1188828.html).

Isarre, O. (2023, 03 de julio). *Unas 200 personas "abrazan" el Seminario de Huesca para pedir su conservación íntegra.* Diario del AltoAragón.  
<https://www.diariodelaltoaragon.es/noticias/huesca/2023/07/02/unas-200-personas-abrazan-el-seminario-de-huesca-para-pedir-su-conservacion-integra-1662613-daa.html>.

Lee, P., 1994. Historical Knowledge and the national curriculum.. En: *Teaching History*. s.l.:Routledge, pp. 41 - 44.

Lleida, M., 2010. El patrimonio arquitectónico, una fuente para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 41 - 50. Doi: <http://hdl.handle.net/11162/86834>

López Arroyo, C. T., 2020. El patrimonio como recurso para el desarrollo formativo de alumnos y profesores. Experiencia didáctica: "Farmington Junior High y su entorno patrimonial".

*Revista de Investigación e Innovación Educativa*, pp. 25 - 47. Doi: <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.03>

LQSOMOS, (2022, 11 de marzo). *Huesca: Un juez ordena retirar la placa franquista del Ayuntamiento.* Lo que Somos.

<https://loquesomos.org/huesca-un-juez-ordena-retirar-la-placa-franquista-del-ayuntamiento/#:~:text=El%20Ayuntamiento%20de%20Huesca%20ha%20sido%20condenado%20por,Esta%C3%BAAn%20Llanas%2C%20Jos%C3%A9%20Mar%C3%A1n%20Lacasa%20y%20Mariano%20Ponz.>

Mancha, J. C., 2019. El franquismo en el aula. Una propuesta didáctica alternativa.. *Revista Clío*, Volumen 45, pp. 268 - 300. Doi: 10.26754/ojs\_clio/clio.2019458652

Manuel. (2021, 14 de septiembre). *Torrero, Espacio de Memoria*. Asociación por la Recuperación de la Memoria Histórica de Aragón.

<https://www.armharagon.com/torrero-espacio-de-memoria-2/>.

Marcos, C. & Navarro, J. (2023, 04 de julio). *El autor de una obra sobre memoria histórica denuncia censura por parte del Ayuntamiento burgalés de Briviesca*. El País.

<https://elpais.com/cultura/2023-07-04/el-autor-de-una-obra-sobre-memoria-historica-denuncia-censura-por-parte-del-ayuntamiento-burgales-de-briviesca.html>.

Marín, S., 2013. Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Puls*, Volumen 36 , pp. 115 - 132. Doi: <http://hdl.handle.net/10017/19811>

Martín Cáceres, M. & Cuenca, J. M., 2015. Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, Volumen 33, pp. 33 - 54. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/j222491>

Martín Cáceres, M., López, I., Morón, H. & Ferreras, M., 2014. La Educación Patrimonial en los museos. Análisis de materiales didácticos. *Revista Clío*, Volumen 40, pp. 1 - 24. Doi: <http://hdl.handle.net/10272/12656>

Ministerio de Cultura y Deporte, 2021. *El Gobierno toma conocimiento de la modificación de las leyes de Patrimonio Histórico y para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial*. Available at: <https://www.culturaydeporte.gob.es/actualidad/2021/06/210622-anteproyecto-leyes-patrimonio.html>.

Miralles, P., Cosme, C. & Raimundo, P., 2017. Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje. Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios Pedagógicos*, Volumen 43, pp. 161 - 184. Doi: 10.4067/S0718-07052017000400009

Miralles, P., Fontal, O. & Ibañez, A., 2020. Cultural Heritage and Methodological Approaches - An Analysis Through Initial Trainning of History Teachers (Spain - England). *Sustainability*, Volumen 933. Doi: 10.3390/su12030933

Muñoz, G. & Jiménez, E., 2020. La Guerra Civil Española y la educación en valores. Tres propuestas metodológicas fuera del aula. *Universidad de Granada*, pp. 763 - 776.

Muñoz, G. M. & Jiménez, P., 2020. La Guerra Civil española y la educación en valores. Tres propuestas metodológicas fuera del aula. En: *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa*. s.l.:Editorial de la Universidad de Granada, pp. 763 - 776.

Mur, L., 2013. Mi ciudad: Suma de culturas. *Revista Clío*, pp. 1 - 21. Doi: <http://clio.rediris.es>

Mur, L., 2021. *El conocimiento didáctico del patrimonio histórico y cultural a través de un caso práctico: La Universidad Sertoriana.* Zaragoza, CAPA, Arqueología y Patrimonio Aragonés.

Pasamar, G. & Ceamanos, R., 2020. *Historiografía, historia contemporánea e historia del presente*. s.l.:Sintesis .

Pinto, H. & Zarbato, J., 2017. Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de Educación patrimonial en Portugal y Brasil. *Estudios Pedagógicos*, Volumen 43, pp. 203 - 227. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400011>

Ponsoda, S., Moreno, J. R. & Ponce, A. I., 2023. Las TIC como recurso para trabajar el Patrimonio Cultural Inmaterial en el aula. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, Volumen 30, pp. 99 - 115. Doi: <https://doi.org/10.7203/realia.v.n.id>

Prats, J., 2001. Valorar el patrimonio histórico desde la educación: Factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales. *ICE de la Universidad de Zaragoza*, Volumen 15. Doi:

Romero - Villadóniga, J. C., 2022. Una experiencia didáctica de Educación Patrimonial en un contexto de vulnerabilidad social. *Her&Mus*, pp. 107 - 127. Doi: <https://orcid.org/0000-0002-0835-1636>

Ruiz de Temiño, S., 2013. *Educación, Patrimonio cultural e identidad. Notas para una reflexión crítica*. s.l., Congreso Internacional das XIII Jornadas de Educaçao Histórica, pp. 967 - 976.

Sánchez, M., (2014, 01 de noviembre). *Rally Fotográfico*. Asociación por la Recuperación de la Memoria Histórica de Aragón. <https://www.armharagon.com/rally-fotografico/> [Último acceso: 08 julio 2023].

Sánchez, M. (2019, 01 de noviembre). *Alas Rojas, Vientos del pueblo*. Asocación por la Recuperación de la Memoria Histórica de Aragón. <https://www.armharagon.com/alias-rojas-vientos-del-pueblo/>.

Sánchez, M. (2019, 01 de noviembre) . *El Consejo Regional de Defensa de Aragón*. Asociación por la Recuperación de la Memoria Histórica de Aragón.

<https://www.armharagon.com/el-consejo-regional-de-defensa-de-aragon/>.

Sánchez, M. (2020, 01 de noviembre). *Ramón Acín y las luces de la República*. Asocación por la Recuperación de la Memoria Histórica de Aragón. <https://www.armharagon.com/ramon-acin-y-las-luces-de-la-republica/>.

Sánchez, M. (2022, 01 de noviembre). *Las colectividades, una utopía realizada*. Asociación por la Recuperación de la Memoria Histórica de Aragón. <https://www.armharagon.com/las-colectividades/>.

Santacana, J. & López, V., 2014. *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural*. s.l.:TREA.

Terradellas, R., Calbó, M. & Vallés, J., 2005. *Educació del patrimoni: visions interdisciplinàries*. s.l.:TPC, Universitat de Girona.

Tusell, J., 2005. *Dictadura franquista y democracia: 1939 - 2004*. s.l.:Crítica.

Vicent, N., 2013. Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil (Tesis doctoral). *Universidad Autónoma de Madrid*.

Vicent, N., Ibáñez - Etxebarria, A. & Asensio, M., 2015. Evaluación de programas de educación patrimonial de base tecnológica. *Virtual Archeology Review*, Volumen 6, pp. 20 - 27. <https://doi.org/10.4995/var.2015.4367>

Viejo, M. (2021, 30 de noviembre). *PP, Ciudadanos y Vox votan en contra de nombrar a Almudena Grandes Hija Predilecta de Madrid.* El País. <https://elpais.com/espana/madrid/2021-11-30/almudena-grandes-tendra-una-calle-en-madrid.html>

Viñao, A., 2010. Memoria, patrimonio y educación. *Educatio Siglo XXI*, Volumen 28, pp. 17 - 42. Doi: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/111951>