En este artículo pretendemos analizar la presencia y el tratamiento didáctico del patrimonio cultural en los libros de texto de algunas editoriales de Cataluña, en la ESO. La investigación que enmarca este artículo pretende conocer qué se considera patrimonio cultural en la enseñanza y qué y cómo se enseña. Y para descubrirlo hemos construido un modelo conceptual que nos permita analizar y valorar la presencia y el valor educativo del patrimonio cultural en los curricula, en los materiales didácticos, en las prácticas educativas de aula, etc. Primero plantearemos algunas reflexiones sobre los libros de texto como objeto de investigación educativa. Después, describiremos y justificaremos brevemente los temas que se han analizado. Y, finalmente, se presentarán algunas consideraciones.

PALABRAS CLAVES: *Patrimonio cultural; Herencia y significado; Identidad y cultura; Valor educativo y tratamiento didáctico del patrimonio cultural; Libros de texto como objeto de investigación educativa.*

La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de la ESO en Cataluña

pp. 55-66

Neus González
Joan Pagès

Universitat Autònoma de Barcelona*

«(...) aider les futurs citoyens à s'approprier le patrimoine, c'est rassembler une société par les voies de l'esprit, de la mémoire et de l'histoire. (...) La capacité créative d'un peuple s'exprime d'autant mieux qu'elle s'appuie sur une mémoire conservée et assumée».

BORNE, D. (1998): Le patrimoine entre la mémoire, l'histoire et la citoyenneté. IREHG: *Art et patrimoine*, nº 6, automne 1998, pp. 7-8.

En este artículo pretendemos analizar la presencia y el tratamiento didáctico del patrimonio cultural en los libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria de algunas editoriales catalanas. Este análisis forma parte de una investigación[1] que trata de averiguar qué se considera patrimonio cultural en la enseñanza y qué y cómo se enseña. Para ello hemos construido un modelo conceptual sobre lo que entendemos por patrimonio cultural. Este modelo nos ha permitido analizar y valorar el tratamiento del patrimonio cultural en los currícula, en los materiales didácticos, en las prácticas educativas de aula, etc. Concretamente, en este trabajo planteamos algunas reflexiones sobre los libros de texto como objeto de investigación educativa; describimos y justificamos

* Departament de Didàctica de les Ciències Socials. Facultat de Ciències de l'Educació, Edifici G5. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). Barcelona. Teléfono: 935811878. Fax: 935813014. E-mails: neus.gonzalez@uab.es; joan.pages@uab.es.

✉ Artículo recibido el 29 de marzo de 2005 y aceptado en abril de 2005.

1 Este artículo se basa en la tesis doctoral de Neus González Monfort, dirigida por el Dr. Joan Pagès i Blanch dentro del programa de doctorado de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona.

los temas que fueron analizados y, finalmente, presentamos algunas consideraciones generales sobre el tratamiento que los libros de texto analizados conceden al patrimonio cultural.

Esta investigación se empezó a configurar a partir de dos paradojas. Por un lado, el gran interés por la enseñanza del patrimonio cultural pero, en cambio, el poco esfuerzo por conceptualizarlo como contenido escolar y por actualizarlo a partir de las aportaciones más recientes de la historia, de la historia del arte, de la antropología y de otras ciencias sociales por parte del profesorado, de los autores de libros de texto y, fundamentalmente, de las administraciones educativas. Y por otro lado, el gran interés por difundir y hacer accesible el patrimonio cultural a los escolares, y a la ciudadanía en general, como se demuestra con el aumento de la oferta de servicios y actividades educativas, pero en cambio el nulo esfuerzo por incorporar a la enseñanza las aportaciones que se hacen desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales.

Estas paradojas nos llevaron a formular de las siguientes preguntas respecto del análisis de la presencia del patrimonio cultural en los libros de texto:

– ¿Cómo se presentan en los libros de texto los elementos patrimoniales?

– ¿Reflejan el interés social y científico por el patrimonio cultural?

– ¿Qué contenidos se desarrollan –se pueden enseñar y se pueden aprender– a través del patrimonio cultural?

– ¿Qué actividades se proponen al alumnado y qué tipo de capacidades y/o habilidades –describir, narrar, explicar, contextualizar, comparar, analizar, justificar...– puede desarrollar?

¿Qué entendemos por patrimonio cultural? La didáctica de la historia y el patrimonio cultural

Actualmente, la tendencia en Cataluña es utilizar el concepto de patrimonio cultural, porque se considera que refleja un nuevo espacio donde se puede aprender a conocer y a valorar la identidad de un colectivo (Buesa, 2001). El hecho de hablar de patrimonio cultural y no de patrimonio solamente, tiene relación con las aportaciones de la antropología y con la evolución que los conceptos de cultura y de identidad han tenido a lo largo de estos últimos años (Prieto, 1991). Se considera que el patrimonio cultural representa una concepción más integradora del patrimonio.

Desde la antropología se habla de objetos (Ballart, 1997 y 2001) y se considera que el patrimonio está formado por objetos que perduran en el tiempo. Y, como el paso del tiempo es la sustancia de la historia, se concibe el patrimonio como el conjunto de objetos de la historia. También se destaca que los objetos son el vehículo de una serie de significados, que la percepción de los receptores se encarga de transformar y convertirlos en un elemento heredable, o no.

A partir de estas dos ideas –la de significado y la de herencia– se puede afirmar que los objetos son una puerta hacia el pasado, que transmiten de una manera directa las noticias y las sensaciones que provienen de un tiempo anterior (Prats, 1997 y 2001). Son la manera de mantener el contacto, porque mientras el tiempo pasa, el espacio se llena de objetos, convirtiéndolos en una evidencia.

Desde la historia se opta por considerar que los elementos patrimoniales –las fuentes históricas– son objetos materiales, instrumentos, utensilios, símbolos o discursos intelectuales que proceden de la creatividad humana, y que a través de ellos se puede inferir alguna cosa sobre una determinada situación social en el tiempo, como ya señalaba, en relación con la enseñanza, Rafael Altamira (1997).

A priori se considera que cualquier objeto puede ser patrimonio, pero, para atribuirle a un objeto la "categoría de patrimonio", es necesario que reúna una serie de valores que se pueden resumir en tres:

– el valor de uso, que se refiere a la utilidad que tiene el objeto;

– el valor formal, que se refiere a la atracción que debe despertar en los sentidos por la forma, el tamaño, etc.;

– el valor simbólico, que viene dado por el hecho de ser testimonio de ideas, de hechos o

de situaciones del pasado, y que permite "poner en contacto" a personas de tiempos diferentes.

Cuando estos criterios confluyen y se asocian con una identidad y unos determinados valores e ideas, entonces los elementos patrimoniales "se sacralizan" y adquieren un carácter casi inmutable. En definitiva, se convierten en un símbolo, a partir del cual expresar de una manera sintética y efectiva, la relación entre las ideas, los valores, las concepciones, las creencias, y provocan emoción. Así, un "objeto" (edificio, conjunto arquitectónico, documento, etc.) se convierte en un elemento del patrimonio cultural porque ha sido "activado", es decir, porque los discursos identitarios existentes han decidido convertirlo en un elemento clave del debate ideológico. Por lo tanto, la selección de los elementos que deben de formar parte del patrimonio cultural –y de su enseñanza– no es ni neutral ni objetiva, sino que está cargada de valores.

Una vez "activado", el elemento patrimonial puede convertirse en un elemento de la conciencia personal para establecer relaciones culturales y sociales con el entorno y generar, a partir del mismo, una serie de relaciones simbólicas y significativas con unos objetos y unos lugares (Morente, 1996). El patrimonio cultural debe poseer la capacidad de ser reconocido por la comunidad como un elemento relevante de su pasado, de su historia, de su cultura.

Por todo esto, quienes suscribimos este artículo consideramos, desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales, que el patrimonio cultural es un constructo que incluye a todos aquellos elementos materiales o inmateriales que cada grupo (colectivo, comunidad, pueblo o sociedad) reconoce y adopta voluntariamente como legado de su pasado. Es su equipaje en el presente. Puede facilitar la implicación y el compromiso de la ciudadanía para actuar de manera crítica y responsable en consonancia con sus valores, principios y necesidades. El patrimonio cultural en la enseñanza ha de configurarse como la herencia que se transmite a las generaciones futuras para que puedan disfrutar y aprender de él, para que puedan utilizarlo en la comprensión de las raíces históricas de su presente. La enseñanza del patrimonio cultural puede ayudar a crear conciencia histórica en los jóvenes, ya que su aprendizaje les permitirá comprender mejor el pasado que les rodea, valorar la historicidad del presente y participar en la construcción de su futuro personal y social.

El concepto de patrimonio cultural, sin embargo, "está experimentando continuamente un proceso de deconstrucción y de construcción, seguramente porque no es un medio o un recurso para conocer la historia o para hacer historia, sino que el patrimonio es la historia evidenciada, es la pervivencia y aquello que queda visible del pasado, y que desde el presente se le otorga valor. Por todo ello, está en constante evolución, en constante cambio" (Hernández, 2003, 456-458).

El patrimonio, entendido como historia evidenciada, expresa la identidad de un grupo, de un colectivo. Su apropiación favorece:

– la creación y la consolidación de una identidad ciudadana responsable fundamentada en la voluntad de respeto y de conservación del entorno;

– el desarrollo de la capacidad de interpretar y de escoger entre las diversas situaciones y las problemáticas existentes; y

– la capacidad de implicarse y de actuar de manera responsable en la conservación y la divulgación, y no solo del patrimonio sino del entorno en general.

Cualquier modelo didáctico que se plantee enseñar historia debería reflexionar sobre el uso del patrimonio cultural como un recurso importante de la enseñanza. El patrimonio cultural debe ser considerado un pretexto, un instrumento de comunicación y de expresión. No debería ser un objeto a estudiar, ni un objetivo en sí mismo, sino un medio a partir del cual descubrir "quién soy" y "quién son los otros" (Hanosset, 2002 y 2003).

La potencialidad educativa del patrimonio cultural es inmensa, ya que puede acercar a la ciudadanía a la comprensión de sus raíces culturales y a la comprensión del medio social y cultural que le rodea. Puede ayudar a desarrollar y a potenciar una serie de procedimientos como la interpretación y la representación del

espacio, la conciencia temporal y el tratamiento de la información, además de tener un gran potencial motivador, ya que facilita la implicación, el compromiso y la participación (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998, 333).

¿Cómo se presenta el patrimonio cultural en los libros de texto?

Este trabajo forma parte, como ya se ha dicho, de una investigación educativa, didáctica, sobre el patrimonio cultural. Describe y analiza la situación de su enseñanza comparando su tratamiento educativo con un modelo teórico construido para guiar la investigación y dar sentido a los resultados. Los libros de texto son uno de los elementos de la realidad analizados.

Los libros de texto no son la práctica educativa ni el único medio que puede utilizarse en la enseñanza. En la actualidad hay una gran cantidad de materiales, recursos y actividades complementarias, que enriquecen todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia y del patrimonio cultural. Sin embargo, el libro de texto sigue siendo el material didáctico más utilizado por la mayoría del profesorado.

El método utilizado en nuestra investigación para acercarnos a los libros de texto ha sido el del "análisis del contenido" (Bardin, 2003). Dicho análisis ha consistido en la aplicación a la muestra seleccionada de libros de texto del instrumento conceptual que caracteriza, en nuestra opinión, el patrimonio cultural y que ha sido construido para guiar la lectura y el análisis de su tratamiento educativo; en este caso, del que le dan determinados libros de texto.

El análisis de la presencia del patrimonio cultural se ha hecho siguiendo el método escripto-visual que consiste en describir la organización de la presentación del mensaje, del contenido. Por esta razón, se describe el uso del espacio, es decir, la relación entre el texto, las actividades y las imágenes. La información se ha organizado en unos cuadros que recogen fragmentos del texto, el elemento del patrimonio cultural que aparece (puede ser una imagen –fotografías, reproducciones, planos, mapas, croquis, dibujos y otras interpretaciones gráficas– o una fuente documental primaria o secundaria) y las actividades que se vinculan a él. La interrelación entre estos tres aspectos ha sido la clave para realizar el análisis posterior. Con el objetivo de averiguar la proporción que cada uno de estos apartados tiene en cada lección, se ha calculado de manera aproximada la superficie que destina cada editorial.

Creemos con López-Mora (2001, 273) que los libros de texto son "aquellos materiales editados que tienen en sí mismos una coherencia interna y que reflejan una manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, el papel que debe jugar el profesorado, los estudiantes y aquello qué se debe aprender y cómo se debe aprender". Pero, como ya hemos afirmado, no son la práctica. Son un recurso didáctico a disposición del profesorado donde se sistematiza y se organiza una determinada perspectiva del conocimiento escolar. Pero no son prescriptivos y cualquier profesor o profesora puede utilizarlos con total libertad.

En consecuencia, el análisis de los contenidos no nos dice qué se hace con ellos ni qué se hace en el aula, ni qué tipo de relaciones se establecen entre los contenidos, el profesorado y el alumnado. Pero, si el libro de texto se convierte en el único material de referencia, se pueden intuir las finalidades que el profesorado otorgará a los contenidos, y probablemente las prioridades metodológicas que impulsará. Por esta razón desde hace unos años hay un gran interés por investigar los libros de texto, sus contenidos, sus actividades, su utilización...

Los principales problemas de los libros de texto en relación con los contenidos son básicamente los siguientes (Parcerisa, 1996; Zabala, 1990; Rüsen, 1997):

– Los contenidos se presentan con un discurso cerrado y aparentemente neutro y objetivo, acompañados de unas actividades cerradas, homogéneas y autosuficientes. Los contenidos no presentan puntos de vista diferentes, el conocimiento se presenta como una elemento acabado y sin posibilidades de ser cuestionado o contrastado. La historia no se presenta casi nunca como una interpretación del pasado si-

no, simplemente, como una fotografía del pasado, como el pasado tal como fue.

– Los contenidos no siempre recogen las últimas aportaciones hechas desde la ciencia y continúan repitiendo interpretaciones que ya se consideran obsoletas y superadas por la comunidad científica.

– Las investigaciones muestran que los libros de texto no suelen caracterizar la historia como un proceso, ya que fomentan las imágenes estáticas. Los libros de texto no deben limitarse solo a hacer afirmaciones, deben evitar las argumentaciones monocausales y tienen que incidir en el hecho de que la interpretación histórica está abierta por principio a las argumentaciones multicausales. Los libros texto deben enseñar las posibilidades y las limitaciones del conocimiento histórico, ya que éste está relacionado y vinculado con el presente y se hace desde el presente.

La metodología que se propone parece que fomenta una actitud pasiva por parte de los estudiantes, así como aprendizajes memorísticos y mecánicos. Este hecho es especialmente grave en relación con las posibilidades didácticas del patrimonio cultural y de la riqueza de su observación in situ o a través de imágenes.

¿Qué contenidos históricos vinculados con el patrimonio cultural hemos seleccionado y por qué?

Se han analizado cinco editoriales[2] y 6 unidades didácticas de cada una de ellas. Las unidades didácticas seleccionadas han sido las siguientes: la Prehistoria, el Mundo Clásico (Grecia), el Feudalismo, la Revolución Industrial, el Modernismo y la Segunda República-Guerra Civil Española.

La Prehistoria se seleccionó porque la construcción del conocimiento histórico de esta época se basa en las fuentes materiales, y en consecuencia, en el patrimonio cultural. Uno de los objetivos era comprobar si los libros de texto ofrecen esta imagen a los estudiantes, y, por lo tanto, los acercan indirectamente –mediante imágenes– y/o directamente –a través de propuesta de visitas a museos, yacimientos, centros de interpretación...– a las fuentes.

En el caso del Mundo Clásico (Grecia), la selección está relacionada con el yacimiento de Empúries (Cataluña), la única ciudad griega documentada en la Península Ibérica, y por lo tanto, un yacimiento de referencia obligada en los libros de texto.

La elección del Feudalismo tiene relación con la complejidad que supone entender el mundo medieval desde nuestro presente, por lo que el uso del patrimonio cultural podría permitir una comprensión y una conceptualización más fácil de determinados aspectos como, por ejemplo, el papel de los grupos sociales tanto de la Alta como de la Baja Edad Media. Además, en Cataluña[3] existe una gran variedad y riqueza de elementos patrimoniales que permiten trabajar cualquier contenido de la Edad Media y del Feudalismo (aspectos económicos, sociales, políticos, culturales, artísticos, religiosos...).

La Revolución Industrial es uno de esos temas al que todas las editoriales le dedican una atención especial, no sólo por las consecuencias que a nivel mundial supuso el hecho de pasar

2 Referencias de las editoriales utilizadas:
Editorial Grupo Promotor Santillana-Ciències Socials Secundària (1997).
Editorial Vicens-Vives. Projecte Mediterrània (1996).
Editorial Barcanova-Ciències Socials (2000).
Editorial Baula-Ciències Socials (1996).
Editorial Casals-Geografia i Història (1997).

3 En Cataluña, existe una gran cantidad de núcleos medievales que pueden ser visitados y analizados por grupos escolares. La lista es larga y permite incidir en los diversos aspectos de la Edad Media según la selección de la visita. Por poner algún ejemplo: los tres monasterios del Císter, el de Pedralbes, el de Sant Joan de les Abadesses..., para la vida monacal y el poder de la iglesia; las catedrales, los palacios y los edificios civiles de las ciudades para el arte gótico y la sociedad feudal; el conjunto de ermitas de la Vall de Boí para el románico y el mundo rural; Besalú, Montblanc o Girona para núcleos urbanos medievales; el Museo d'Art de Catalunya para la pintura y la escultura románica, gótica y modernista, etc.

de una economía eminentemente rural a una industrial, sino por la transformación que supuso para la sociedad, la política, la economía, la cultura... En Cataluña, la Revolución Industrial tuvo un gran impacto, y eso se manifiesta en el volumen y el valor del patrimonio industrial presente en todo el territorio.

El Modernismo se eligió porque es un estilo artístico especialmente relevante en Cataluña, con una importante producción tanto en arquitectura como en el resto de artes plásticas: pintura, escultura, joyería, orfebrería.... Y además fue una producción heterogénea y diversa, que dio nombres internacionalmente reconocidos como, por ejemplo Gaudí. Pero, sobre todo, para incluir un tema más específico de la historia del arte, asignatura que suele quedar como un anexo al final de algunos temas de historia, a pesar de que la historia del arte es una de las disciplinas que más trabaja por la conservación, preservación, divulgación y análisis de los elementos del patrimonio cultural.

Y finalmente, la II República y la Guerra Civil Española, porque son importantes referentes de la historia más reciente de nuestro país. Constituyen unos hechos que todavía están presentes en la memoria colectiva, ya que la mayor parte de la población de más de 70 años los vivió y los recuerda. Además, en los últimos años se están empezando a conmemorar aniversarios y a organizar actos de reconocimiento a los republicanos, que están impulsando el uso de nuevas fuentes que se convierten en patrimonio cultural: la memoria histórica vinculada a la historia oral, el uso de documentales, películas y fotografías como elementos patrimoniales, la musealización de espacios como el lugar de la "batalla del Ebro", etc.

¿Qué y cómo se plantea el patrimonio cultural en los temas y en las editoriales seleccionadas?

La presencia de contenidos patrimoniales en los libros de texto analizados puede considerarse como precaria y poco significativa. Por regla general, los contenidos patrimoniales suelen ser un complemento del texto expositivo, aunque el porcentaje aproximado de espacio ocupado en los manuales puede inducir a creer todo lo contrario (Cuadro 1).

Editorial	% de las lecciones dedicadas al texto discursivo	% dedicado a las actividades	% dedicado a elementos patrimoniales
Vicens-Vives	33%	18,5%	42%, fotografías, planos, croquis, dibujos y en ocasiones fuentes escritas
Barcanova	27,5%	7,6%	32,3%, fotografías, planos, reproducción de obras y en bastantes ocasiones adaptaciones de fuentes escritas primarias y secundarias
Santillana	26%	12%	34%, fotografías, planos, reproducción de obras de arte y dibujos
Baula	35%	5%	25% fotografías, planos, reproducción de obras de arte y dibujos
Casals	22,5%	27%	34% fotografías, planos, reproducción de obras, dibujos y fuentes escritas

Cuadro 1: Porcentaje de texto discursivo, actividades y elementos patrimoniales en las editoriales analizadas.

Además, el patrimonio cultural no es una fuente de información, no es un recurso que permita construir conocimiento histórico. Se considera que el patrimonio cultural es un tesoro que hay que conservar para ser admirado, pero no un elemento más a partir del cual enseñar y aprender historia. Predomina fundamentalmente, una conceptualización centrada en el patrimonio como ilustración, más que como un recurso o instrumento de comunicación. Por ejemplo (Cuadro 2):

	Prehistoria (Mediterrània 3, Vicens Vives, pág. 8)
Texto	*[...] "8. Las primeras muestras de arte"* *[...] Sobre todo son reproducciones de animales, pero también destacan unas pequeñas esculturas femeninas denominadas Venus paleolíticas.*
Elementos del patrimonio cultural	*La Venus de Willendorf (Austria) tiene entre 20.000 y 30.000 años de antigüedad. Las Venus paleolíticas se caracterizan por un volumen exagerado de los pechos, el vientre y los muslos, mientras que a menudo los rasgos de la cara no están representados. Estas estatuillas simbolizan la fecundidad de la mujer y la fertilidad.*
Actividad	*Ninguna*

Cuadro 2: Ejemplo de tratamiento del patrimonio en la Prehistoria.

No hay diferencias entre las unidades didácticas con contenidos más vinculados a la historia antigua o a la historia contemporánea. Es decir, no se puede afirmar que las unidades didácticas reflejen las fuentes predominantes con las que los historiadores construyen el conocimiento histórico. La historia no se presenta como una interpretación del pasado hecha desde el presente, sino que se presenta como un conocimiento cerrado y acabado, independientemente de las fuentes utilizadas en su construcción. La utilización de las fuentes podría ayudar al alumnado a aprender a interpretar el pasado y evitaría la confusión entre "lo pasado" y su interpretación. Por ejemplo (Cuadro 3):

	El Modernismo (Baula, 2n ciclo, págs. 74-75)
Texto	*El modernismo catalán* *Como ya hemos dicho, Barcelona había iniciado la construcción de su ensanche en la segunda mitad del siglo XIX; en la ciudad se había ido aglutinando una poderosa burguesía industrial, con mucho dinero [...].* *La versión catalana de las modas europeas se conoció como modernismo, y tuvo un desarrollo muy original, ya que en gran parte coincidió con una etapa de crecimiento urbano de la ciudad de Barcelona. [...].* *El modernismo catalán tuvo especial incidencia en la arquitectura y en les artes decorativas. [...]*
Elementos del patrimonio cultural	*Imagen: la Pedrera de Antoni Gaudí, una de las obras más significativas del Modernismo catalán.* *Imagen: el Modernismo también contemplaba el diseño de muebles y elementos de decoración interior (sillas y lámparas)* *Imagen: Palacio de la Música Catalana de Barcelona, de Lluís Domènech i Muntaner.*
Actividad	*Fotografía o conjunto de fotografías de edificios modernistas catalanes. ¿Podrías averiguar el nombre de los arquitectos? ¿Qué sabes de ellos?*

Cuadro 3: Ejemplo de tratamiento del patrimonio en el Modernismo.

El valor educativo del patrimonio cultural, tal y como se plantea en los libros de texto analizados tiende a no explicitarse. Cuando aparecen elementos patrimoniales suelen utilizarse como anécdotas o con una finalidad descriptiva, porque se considera que son objetos sin significado. Los elementos patrimoniales suelen utilizarse sólo como una mera evidencia o una ilustración de las afirmaciones hechas en el texto expositivo. Pocas veces aparece como un recurso que puede ayudar a construir conocimiento.

En general, el patrimonio cultural no es un elemento de referencia procedimental del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cambio, predominan las referencias como contenido conceptual y/o factual. No se enseña a descubrir, analizar, valorar o conservar el patrimonio más cercano del estudiante, aquel que existe en su barrio, municipio, comarca o provincia, ni se le enseña a establecer relaciones con contextos e interpretaciones más amplias, complejas y globales. No se suele partir del patrimonio cultural más cercano ni éste se utiliza como referente para la construcción de interpretaciones más generales, aplicables a realidades y lugares distintos.

Casi nunca se vincula el patrimonio con el desarrollo de actitudes. Es cierto que cuando hay un listado de objetivos y contenidos al inicio de las unidades didácticas aparece la importancia de valorar y conservar el patrimonio cultural pero en ningún caso este hecho se materializa en acciones concretas, en propuestas de intervención.

Simplemente no existen propuestas de acciones concretas o de intervención para aprender a valorar y conservar el patrimonio cultural. Se puede afirmar que, al menos en los libros de texto analizados, no se fomenta una actitud de participación responsable ni de intervención activa en defensa del patrimonio cultural, de su conservación, de su uso social o de su divulgación. No se potencian actitudes de compromiso y de participación social responsable.

Respecto del modelo curricular[4], predomina el modelo tradicional (Baula y Vicens-Vives) y el científico (Barcanova, Casals y Santillana). Se constata que todas las unidades didácticas tienen el mismo enfoque y la misma tendencia. Realmente, existe una línea y una coherencia editorial que se impone a los propios autores y autoras, que no son los mismos en todos los libros de texto. Ejemplo de enfoque científico (Cuadro 4).

Además, ninguno de los libros analizados informa sobre la manera cómo los historiadores basan sus estudios en las fuentes halladas. Y, por lo tanto, se prescinde de la existencia de elementos patrimoniales para apoyar sus narraciones y sus conclusiones. El texto se presenta como un relato cerrado. No se describe la metodología seguida para que los alumnos puedan entender como se ha llegado a determinadas conclusiones.

En lo que se refiere a las estrategias didácticas, un porcentaje bastante elevado de las actividades es individual, hecho que no permite aprovechar las ventajas del trabajo cooperativo ni proponer actividades que permitan la contraposición de opiniones diferentes ni divergentes que ayuden a construir un conocimiento histórico y social de manera argumentada y razonada (Cuadro 5).

Ninguna de las editoriales –excepto Santillana– hacen propuestas para visitar referentes del patrimonio cultural de Cataluña, a pesar de la gran oferta existente, gracias a: la red de museos de la técnica y de la ciencia, a la red de museos arqueológicos, a la red de museos locales y a la gran cantidad de yacimientos existentes en todo el territorio catalán, junto con los archivos y/o centros excursionistas, etc. A pesar de lo fácil que es hacer propuestas, los libros de texto no facilitan un "posible" listado de lugares ni ninguna información para relacionar los contenidos con la realidad y orientar el trabajo de profesores y alumnos.

4 Siguiendo la propuesta que se plantea en: Pagès, J. (1998). Models i tradicions curriculars en l'ensenyament de les ciències socials i de les humanitats: les finalitats i els valors com a opció ideològica. En P. Benejam (coord.) *Psicopedagogia de les ciències socials i de les humanitats*. Barcelona: UOC.

	La Revolución Industrial (Santillana 6, págs. 32-33)
Texto	*Desarrollo B: La vida en la fábrica. Unas condiciones de trabajo duras.*
Elementos del patrimonio cultural	*Docum. 1. Reglamento de los trabajadores de la construcción de las empresas de Le Creusot (1848).* *Docum. 2. Trabajo precario.* *Docum. 3. La dureza del trabajo.* *Docum. 4. La salud de los obreros.* *Cuadro: salarios diarios en Francia en 1840.* *Cuadro: legislación laboral británica.* *Imagen: Fábrica de maquinaria.* *Imagen: Interior de la fábrica Dunlop (1908).* *Imagen: Fábrica de Le Creusot a principios del siglo XX.*
Actividad	* *Hechos:* – *Describe las condiciones laborales del siglo XIX.* – *Describe como era una fábrica por dentro: espacio, máquinas, ventilación, etc.* – *Compara los sueldos con los precios de los alimentos: ¿te parecen sueldos elevados,medios o bajos? ¿Por qué?* – *¿Por qué se pagaba menos a los niños y a las mujeres? ¿Te parece justo?* – *Haz un informe sobre la legislación laboral británica: problemas a los cuales se concedió una mayor atención, soluciones propuestas, etc.* * *Documentos:* – *Lee los documentos y describe como era la vida en una fábrica.* – *¿Por qué se habla de trabajo precario en el siglo XIX?* – *¿Qué efectos sobre la salud de los obreros provocó el trabajo fabril?*

Cuadro 4: Ejemplo de enfoque "científico" en el modelo curricular en La Revolución Industrial.

Algunos ejemplos:
– *¿Cómo te explicas, tú, el origen del mundo y de la especie humana? (Ed. Barcanova, crédito 3, pág. 32).*
– *Describe esta imagen. ¿Cuáles son las actividades medievales que se observan? Cuántos estamentos aparecen?*
– *¿Cómo lo puedes deducir? ¿A qué etapa de la época medieval pertenece esta imagen? ¿Por qué? (Ed. Barcanova, crédito 4, pág. 59).*
– *Estudia el funcionamiento de una máquina de vapor (Ed. Baula, 2º ciclo, pág. 17).*
– *Describe los elementos decorativos que ves en la fotografía del Palau de la Música Catalana: escultura, cerámica... (Ed. Vicens-Vives, Mediterrània 6, pág. 53).*
– *Investiga cómo fue la vida de tus abuelos durante la Guerra Civil ¿Dónde vivían? ¿Tuvieron miedo? ¿Cómo conseguían la comida? ¿Tienen recuerdos de las bombasaz una redacción. (Ed. Baula, 2n cicle, pàg. 143).*

Cuadro 5: Ejemplo de actividades en distintas editoriales.

Valoraciones generales

En conclusión, se puede afirmar que en Cataluña el patrimonio cultural no ha entrado en la escuela como un recurso para construir conocimiento social e histórico. Parece que sólo se usa en momentos puntuales y como una curiosidad, con el objetivo de ilustrar aquello que se había explicado a nivel teórico o para realizar alguna actividad lúdico-educativa. La permanencia de un modelo didáctico tradicional, que no incorpora el patrimonio cultural en las clases de historia o lo hace marginalmente, parece que responde a cuatro razones relacionadas con la formación del profesorado (Bravo, 2002):

– Una inadecuada formación inicial en didáctica específica. Investigaciones recientes afirman que la formación inicial en didácticas específicas –historia, historia del arte u otras disciplinas sociales- es muy limitada e incide poco en el proceso de enseñanza-aprendizaje del futuro profesor o profesora, ya que no facilita la reflexión ni la relación de la teoría con la práctica.

– La perdurabilidad de las ideas previas sobre la concepción de la profesión de enseñar, fruto de la escolaridad recibida –tanto obligatoria como universitaria– donde predomina un modelo curricular tradicional, en el que como ya se ha dicho antes el patrimonio cultural es solamente una ilustración de las explicaciones teóricas.

– Las pocas posibilidades de participar y actuar en experiencias educativas innovadoras, que puedan crear las dudas y el interés para conocer otras prácticas educativas más cercanas al modelo activo o crítico, donde la utilización del patrimonio cultural es un recurso a partir del cual construir conocimiento social e histórico.

– Las escasas oportunidades en la formación permanente del profesorado para desarrollar una actitud profesional que podría facilitar la construcción de una actitud de revisión, análisis y actualización científica y didáctica para mejorar permanentemente la función docente.

Pensamos que el patrimonio cultural puede ser un recurso o un nexo que ayude a interpretar el pasado, entender la realidad social y cultural presente y llegar a comprender que el futuro es el fruto de un proceso o evolución histórica donde sí que podemos actuar. Por ello, defendemos la gran potencialidad educativa del patrimonio cultural para fomentar:

– el desarrollo de un pensamiento social crítico;

– la construcción de un conocimiento histórico y social a partir de la continuidad temporal (pasado-presente-futuro), de la conciencia histórica y de la investigación histórica con elementos patrimoniales; y

– la definición y construcción de una identidad personal y colectiva, social y cultural.

Creemos que la escuela podría ser una de las instituciones que ponga en relación la sociedad y el patrimonio, ya que tiene la estructura y los medios necesarios. Además de ser uno de los espacios en que los jóvenes pasan más tiempo y donde se socializan hasta su incorporación al mundo laboral o a los estudios superiores.

La escuela puede contribuir a formar una ciudadanía que sepa comprometerse con su medio sociocultural y que sea capaz, simultáneamente, de desarrollar una actitud crítica, y de garantizar la preservación y la conservación del patrimonio.

Los resultados obtenidos – difícilmente generalizables más allá de la muestra con la que se ha trabajado – nos indican que la presencia y el tratamiento del patrimonio cultural en los libros de texto utilizados en Cataluña son francamente mejorables.

REFERENCIAS

ALTAMIRA, R. (1997; edición original de 1891). *La enseñanza de la historia.* Madrid: Akal.

BALLART, J. (1997). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso.* Barcelona: Ariel.

BALLART, J. (2001). El patrimoni històric: bases teòriques. En C. Carrereas y G. Munilla (coords.), *Gestió del patrimoni històric.* Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, pp. 14-51.

BARDAVIO, A. Y GONZÁLEZ, P. (2003). *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales.* Barcelona: ICE/Horsori.

BARDIN, L. (2003). L'analyse de contenu et de la forme des communications. En S. Moscovici y F. Buschini (dirs.), *Les méthodes des sciences humaines*. Paris: Presses Universitaires de France.

BRAVO, L. (2002). *La formación inicial del profesorado de secundaria en didáctica de las ciencias sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso*. Tesis doctoral inédita. Universitat Autònoma de Barcelona.

BUESA, D. (2001). Patrimonio cultural y ciencias sociales. Aspectos didáctico-prácticos para la enseñanza secundaria. En J. Morales, M.C. Bayod, J. Prats y D. Buesa, *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales. Arte (15)*. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza, pp. 171-183.

CONSELL D'EUROPA. *Recomanació número R (98) 5 del Comité de ministres dels estats membres relatiu a la pedagogia del patrimoni.*

ESTEPA, J.; DOMÍNGUEZ, C. Y CUENCA, J.M. (EDS.) (1998). *Museo y patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales*: Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva.

FERNÁNDEZ, E. (2001). El concepto de patrimonio cultural desde la perspectiva de la antropología. En J. M. Iglesias (ed.), *Cursos sobre el patrimonio histórico*, nº 6. Reinosa: Universidad de Cantabria y Ayuntamiento de Reinosa, pp. 39-52.

HANOSSET, Y. (2002). Transmissors de patrimoni. En AA.VV., *V jornades de pedagogia del patrimoni monumental*. Reial Monestir de Santes Creus: Generalitat de Catalunya y Centre Unesco de Catalunya, pp. 45-54.

HANOSSET, Y. (2003). Transmissors de patrimoni. En AA.VV., *VI jornades de pedagogia del patrimoni monumental*. Reial Monestir de Santes Creus: Generalitat de Catalunya y Centre Unesco de Catalunya.

HERNÁNDEZ, F. (2002). *El patrimonio cultura. La memoria recuperada*. Gijón: Trea.

HERNÁNDEZ, F. X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. En E. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCCSS y Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 455-466.

LÓPEZ, J. T. Y MORA, M. D. (2001). Los materiales curriculares, un debate abierto. En F. J. Pozuelos y G. Travé, *Entre pupitres. Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*. Huelva: Publicaciones de las Universidad de Huelva, pp. 271-282.

MATTOZZI, I. (2001). La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición. En J. Estepa, C. Domínguez y J.M. Cuenca (eds.), *Museo y patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales*: Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva, pp. 57-95.

MORENTE, M. (1996). *El patrimonio cultural: una propuesta alternativa al concepto actual de patrimonio histórico. Aplicación al análisis de la Ciudad Jardín de Málaga*. Tesis doctoral en microforma (inédita). Málaga: Universidad de Málaga.

MUÑOZ, M. C. (1998). Conclusions et recommandations. En AA.VV., *Le patrimoine culturel et sa pédagogie: un facteur de tolérance, de civisme et d'intégration sociale. Actes du seminaire*. Bruxelles: Editions du Conseil de l'Europe, pp. 119-124.

PARCERISA, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.

PRATS, J. (2001). Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales. En J. Morales, M.C. Bayod, J. Prats y D. Buesa, *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales. Arte (15)*. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza, pp.157-169.

PRATS, LL. (1997). *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel.

PRIETO, J. (1991). Concepto y otros aspectos del patrimonio cultural en la Constitución. En AA.VV., *Estudios sobre la Constitución española*. Madrid: Civitas, pp. 1522-1572.

RÜSEN, J. (1997). El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Gegrafía e Historia*, 12, 79-93.

TUTIAUX-GUILLON, N. (2003). Le patrimoine objet d'enseignement: un defi? En E. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCCSS y Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 327-337.

ZABALA, A. (1990). Materiales curriculares. En AA.VV., *El currículum en el centro educativa*. Barcelona: Horsori-ICE de la Universitat de Barcelona, pp. 125-167.

SUMMARY

In this article, we want to analyse whether cultural heritage is present in the textbooks some catalan publishers have designed for the Catalan Compulsory Secondary School System, namely ESO, and, if so, how it is dealt with. The present study is part of a broader research project whose aim is to define the concept of cultural heritage within the education of context and to explore how this concept is developed and taught. To attain this goal we have built up a conceptual model of what cultural heritage is. Such model will allow us to analyse and evaluate the value cultural heritage is given in the curricula, in didactic materials, resources, in the teaching practice, etc. Throughout this article, we will suggest that textbooks should be approached as objects of research. Firstly, we will briefly describe the topics we have analysed in relation to cultural heritage. Secondly we will justify our choices and finally we will outline our analysis and present some conclusions.

KEY WORDS: *Cultural Heritage; Inheritance and Meaning; Identity and Culture; Educational Value and Didactic Treatment of Cultural Heritage; Textbooks as Object of Educational Research.*

RESUMÉ

Dans cet article, nous voulons analyser si le patrimoine culturel est présent dans les manuels que quelques éditeurs catalans ont conçus pour l'éducation secondaire à Catalogne, à savoir ESO, et la façon dont il est traité. Ce travail fait partie d'un plus large projet de recherche dont le but est définir le concept du patrimoine culturel dans l'éducation et d'explorer comme ce concept est développé et enseigné. Pour atteindre ce but nous avons construit un modèle conceptuel que nous permettra d'analyser et évaluer le patrimoine culturel et la valeur éducative donnée aux programmes d'études, aux matériaux, aux ressources didactiques, dans la pratique d'enseignement, etc. Dans tout cet article, nous proposerons que les manuels devraient être approchés comme objets de recherche.

MOTS CLÉ: *Patrimoine culturel; Hérédité et sens; Identité et culture; Valeur éducative et traitement didactique du patrimoine culturel; Manuels comme objet de recherche éducative.*