

Cronos é implacável com seus filhos. Ai daqueles que não encontram sentido para viver o agora e que negligenciam seu legado para as futuras gerações. Em 2021, terceiro ano da pandemia do Coronavírus em escala planetária, os milhares de mortes nos chegaram em números frios, eloquentes apenas quando um ente querido perdido passou a figurar entre os tantos nomes desconhecidos. Há um século, a humanidade não falava tanto da morte e, por consequência, do sentido a ser dado à vida, se por acaso ou por cuidado, se conseguir driblar a Covid-19. Esse livro foi inventado nesse contexto, e como Angelus Novus criado por Paul Klee e que encantara Walter Benjamin, contém um duplo propósito: mirar para o passado recente e para as coisas feitas, assim como caminhar, impelidos pela urgência, ao porvir.

# CIDADE, HISTÓRIA & EDUCAÇÃO

CIDADE, HISTÓRIA & EDUCAÇÃO

ZITA ROSANE POSSAMAI  
ORGANIZADORA

Copyright © Dos Autores, 2021.  
1º edição - 2021

REVISÃO E PREPARAÇÃO DOS ORIGINAIS: Mauro Meirelles  
NORMATIZAÇÃO: Mauro Meirelles  
EDIÇÃO E DIAGRAMAÇÃO: Mauro Meirelles  
CAPA: Luciana Hoppe  
TIRAGEM: 300 exemplares impressos para distribuição gratuita.  
200 exemplares para distribuição comercial.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO-CIP

C568 Cidade, história & educação / Zita Rosane Possamai, organizadora. – 1.ed. –  
Porto Alegre: Cirkula, 2021.  
160 p.: il. – (Coleção Artes da Memória; v. 1)

ISBN: 978-65-89312-29-1

1. Cidades. 2. História. 3. Memória. 4. Patrimônio histórico. 5. Patrimônio  
cultural. 6. História – Ensino. 7. Memória cultural. 8. Educação patrimonial. 9.  
Educação. I. Possamai, Zita Rosane. II. Série.

CDU: 711.42:93

Bibliotecária responsável: Jacira Gil Bernardes – CRB 10/463

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em  
parte, constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

Editora Cirkula  
Av. Osvaldo Aranha, 522 - Bomfim  
Porto Alegre - RS - CEP: 90035-190  
e-mail: editora@cirkula.com.br  
Loja Virtual: www.livrariacirkula.com.br

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de  
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) -  
Código de Financiamento 001 / This study was financed in part by  
the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
- Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

Este livro foi submetido a revisão por pares, conforme  
exige as regras do Qualis Livros da CAPES.

  
coleção  
artes da memória

# CIDADE, HISTÓRIA & EDUCAÇÃO

**ZITA ROSANE POSSAMAI**  
ORGANIZADORA

  
cirkula

PORTO ALEGRE, 2021

## SUMÁRIO

- 07 Viver, lembrar, ler, educar, entrever cidades: listas fabulosas & detalhes escolhidos ao acaso  
*Maria Stephanou*
- 19 Cronos e a cidade: possibilidades de pensar o urbano e educar com o patrimônio  
*Zita Rosane Possamai*
- 29 Cidade: escritas da memória, leituras da História  
*Zita Rosane Possamai*
- 47 Sensibilidades e representações urbanas na transferência da Capital de Minas Gerais  
*Letícia Julião*
- 99 Patrimonio local y territorio: la percepción de alumnado y docentes de Educación Secundaria  
*María Luisa Rico Gómez, Ana Isabel Ponce Gea y Carlos Martínez Hernández*
- 123 A cidade como documento no Ensino de História  
*Hilda Jaqueline de Fraga*
- 143 Corrupio, palavra e imagem: a Cidade das Crianças entre passos no Centro Histórico de Porto Alegre  
*Ana Marta Meira*
- 157 Sobre Autoras e Autores

## **PATRIMONIO LOCAL Y TERRITORIO: LA PERCEPCIÓN DE ALUMNADO Y DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

María Luisa Rico Gómez  
Ana Isabel Ponce Gea  
Carlos Martínez Hernández

### **Introducción**

El estudio de las relaciones entre lo espacial y lo temporal no es nada nuevo. Tampoco desde el ámbito educativo, donde espacio y tiempo pueden considerarse como dos dimensiones fundamentales tanto en lo conceptual como en lo organizativo, que actúan, además, de forma interrelacionada.

El patrimonio, como huella del pasado, no puede desentenderse de lo espacial, añadiendo, a la relación con el espacio que de por sí establece lo histórico, las particularidades propias de su conceptualización.

Graham, Ashworth y Tunbridge (2016), por un lado, caracterizan al patrimonio como un fenómeno inherentemente espacial. Todo patrimonio ocurre en algún lugar y está en ese lugar – y no en otro – por algún motivo. Así, el patrimonio se distribuye de forma desigual por el espacio, provocando la existencia de lugares con mayor o menor cantidad de legado patrimonial, pero, en cualquier caso – y de mayor importancia –, diferente. Sin embargo, la conexión objeto patrimonial y lugar no puede entenderse como una relación 1-1, entrando en juego el concepto de escala, un atributo intrínseco de los lugares

existentes a través de una jerarquía. En palabras de los mismos autores, la noción de escala viene a complicar la conceptualización del patrimonio, ya que cada elemento patrimonial pertenece a varias escalas y en cada una de ellas recibe una interpretación que puede ser conflictiva (SILVERMAN, 2011). En otras palabras, cada elemento patrimonial se ubica en un lugar, conceptualizado desde diversas perspectivas que surgen desde distintas escalas geográficas, entendidas como configuraciones espaciales donde quedan incluidos conjuntos de prácticas y, por lo tanto, simbolismos (JONES; JONES y HUGHES, 2016), producto de una construcción social contextual y temporal, en base a diferentes células de interacción social (familia, escuela, política etc.), que van dando nuevas resignificaciones.

Por otro lado, los lugares se definen de acuerdo con los atributos que conforman su identidad, lo que podríamos denominar identidad territorial (SOUTO, 2017). Al tratar con nuestras identidades, difícilmente se puede saber bien dónde empiezan y terminan y, sobre todo, cuáles son los factores esenciales que las conforman (CASTELLS, 2005). Lo que sí es cierto es que la identidad va asociada a la similitud y conciencia de pertenencia respecto a una colectividad y la diferencia respecto a los "otros". En este proceso de definición y diferenciación, la construcción de una identidad se asocia a la memoria colectiva de una comunidad, reconociéndose el patrimonio como una de las principales infraestructuras de aquella (GREVER y ADRIAANSEN, 2017) y, la vez, como indispensable para la construcción de la territorialidad (VESCHAMBRE, 2007).

Por lo tanto, el interés de la reflexión y de la investigación no se limita al estudio de las relaciones patrimo-

nio-escala, sino que consiste en concretar el verdadero valor de la escala en la conceptualización y perspectiva patrimonial y, sobre todo, en ver cómo la escala y el patrimonio funcionan juntos (JONES; JONES y HUGHES, 2016) para la construcción de identidades.

Antes de acabar por concretar la cuestión en el ámbito educativo, consideramos que resulta de interés detenernos en algunas ideas sobre escala, patrimonio e identidad.

En primer lugar, la concepción del mundo global, con continuo intercambio de mercancías, personas e ideas (SUÁREZ-OROZCO y QIN-HILLIARD, 2004), supone una reformulación continua de lo espacial, de forma que lo lejano no es tan lejano, ni lo cercano tan exclusivamente nuestro. Las concepciones cambian continuamente, bajo el paradigma de la liquidez (BAUMAN, 2007), y las escalas geográficas se difuminan y se solapan, ganando importancia el sentido de pertenencia y de construcción social, como un espacio en construcción (MASSEY, 2005). Éste está condicionado por la idea de apropiación, delimitada geográficamente con un valor físico y simbólico de identidad, que encierra una dimensión experiencial, de relaciones sociales y culturales locales, que comparten códigos comunes.

En segundo lugar, en esa dotación de significación para definir el carácter identitario de una comunidad, lo patrimonial no solo se refiere a elementos tangibles delimitados en un área física, sino también a un conjunto amplio de valores y significaciones históricas, económicas, ambientales, culturales etc., dentro de los contextos en los que son configurados (DANSERO y GOVERNA, 2003). En efecto, se produce un proceso de reconfiguración y auto-representación espacial en la asignación de significados

y valores, entre pasado, presente y futuro, más allá de la conservación del objeto en sí.

Ante este marco, la educación juega un papel importante en ese proceso de socialización que transmite la cultura heredada para integrar a cada sujeto dentro de la colectividad en cuestión, como proceso de identificación. Es un aprendizaje que requiere de la transmisión de elementos culturales nuevos pero presentes en el imaginario colectivo de pertenencia, que comparte y traslada a las generaciones futuras (RUIZ-VARGAS, 2002). A través de ese legado cultural transmitido, que tiene su historicidad, se adquieren pautas de comportamiento, concepciones, etc., una identidad respaldada en tradiciones retenidas en la memoria y materializadas en el patrimonio cultural, inmaterial o material, que ostenta una temporalidad (SANTACANA y LLONCH, 2015).

La sensibilización patrimonial, apoyada en el conocimiento y en la valoración del patrimonio, permite su transmisión, su disfrute y también su cuidado (FONTAL, 2020). La educación tiene un peso importante para valorar los bienes patrimoniales como elementos de identidad integradora, siempre aceptando y respetando los de otras culturas: ayuda a desarrollar una conciencia de participación en el respeto, la interpretación y la transmisión de ese legado, como actitud de civismo y de integración social, así como de reconocimiento interpretativo del espacio y tiempo propios de una memoria común. Pero siempre desde la concepción clara de que la memoria transmitida como compartida por un grupo de ciudadanos, y representada en forma de patrimonio heredado como necesidad social (LÓPEZ, 2013) es el resultado de un proceso de construcción y deconstrucción imaginario y simbólico de significados en función de la narrativa histórica asociada y el contexto.

Por lo tanto, ante la idea “conflictiva” de patrimonio, de lo que es necesario patrimonializar en cada contexto y momento, por la significación dada a su valía en un determinado grupo, se hace necesario conocer también la escala como opción de lo espacial más acorde con lo patrimonial, y cómo esta funciona en la configuración de lo identitario. Lo anterior, en el ámbito educativo, presenta una nueva dimensión en relación con la significación didáctica, es decir, qué elementos patrimoniales de cada escala merecen incorporarse a las situaciones de enseñanza-aprendizaje. De ahí la necesidad de un estudio sobre la percepción del alumnado y el profesorado ante la escala geográfica, el patrimonio y la posibilidad didáctica de lo anterior para la construcción de la identidad. En concreto, centramos este trabajo en el análisis de escala, patrimonio y potencialidad didáctica en torno a lo local.

## Objetivos

Partiendo de lo anterior, delimitamos como objetivo general de la investigación, “Contrastar las perspectivas del alumnado y los docentes respecto a la escala geográfica local, el patrimonio y su potencialidad didáctica, deduciendo implicaciones para las prácticas educativas”.

Para su resolución, nos planteamos dar respuesta a los siguientes objetivos específicos: a) Describir la perspectiva asociada a la escala local, atendiendo a variables relacionadas con su conocimiento, interés, preocupación, grado de identificación y defensa; b) Delimitar la perspectiva patrimonial que subyace en las respuestas de los participantes, de acuerdo con la caracterización realizada de los elementos patrimoniales ofrecidos; y, c) Determinar

la potencialidad didáctica otorgada al patrimonio local, estableciendo relaciones con la perspectiva patrimonial y la escala geográfica.

## Metodología

### *Contexto y participantes*

Para la realización del estudio, consideramos como contexto un municipio del sureste español de unos 16.000 habitantes, considerando que la singularidad propia de cada territorio es influyente en la perspectiva sobre la escala geográfica y sus elementos patrimoniales. Así, en nuestra investigación, la escala local corresponde al municipio de Fuente Álamo, perteneciente a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (España). Los participantes iniciales de la investigación (n= 512) correspondían a todos los alumnos y alumnas de los centros de educación secundaria obligatoria del municipio (n= 506), así como a los docentes de ciencias sociales (n= 6) de los mismos alumnos. Hablamos, pues, de una muestra no probabilística intencional. En el análisis de la información, se consideró la eliminación de todos aquellos participantes que no hubieran respondido a la totalidad de la prueba, lo que supuso una reducción de la muestra final (n= 459), con 225 hombres y 234 mujeres. Esta muestra corresponde a los dos centros públicos y el centro concertado existentes en el municipio, siendo un 98.7 % alumnos y un 1.3% docentes. La edad de los participantes se encuentra entre 11 y 20 años (M= 14.84, DT= 1.82), en el caso de los estudiantes, y entre 20 y 50 años (M= 37.83, DT= 9.75), en el caso de los docentes.

### *Diseño de la investigación y recogida de información: instrumento y procedimiento*

El estudio llevado a cabo responde a una investigación cuantitativa no experimental, con objetivo relacional-predictivo. En concreto, utilizamos un método de encuestas, en el marco de una investigación controlada (MARTÍNEZ-ARIAS, CASTELLANOS y CHACÓN, 2014). Esta elección responde a la necesidad de abarcar la globalidad de un contexto, haciendo partícipes a todos los agentes implicados y, a la par, delimitado por la escala local elegida para el estudio, lo que condicionó, igualmente, el tipo de muestra.

Realizada una revisión de instrumentos de recogida de información previos, y ante la inexistencia de una prueba que cubriera nuestros propósitos, se diseñó un instrumento de recogida de información para el objetivo concreto de esta. La *Prueba sobre Potencialidad Didáctica del Patrimonio según Escala (PDPE)* fue construida en torno a tres pilares teóricos que condicionan las dimensiones y bloques de la prueba (perspectiva escalar, perspectiva patrimonial y potencialidad didáctica del patrimonio), a los que se les une un primer bloque de información personal.

La *PDPE*, que no describiremos con más detalle, atendiendo a la extensión del trabajo, combina una mayoría de ítems tipo Likert, con ítems de tipo abierto y categórico, tal y como se desprende de la descripción de las variables posterior. Asimismo, cabe señalar que el diseño final aplicado de la *PDPE* ha sido el fruto de un proceso de validación de contenido, donde se han combinado revisiones internas con la participación de siete jueces externos, provenientes del campo de las ciencias sociales y su didáctica.

ca (n=3), docentes (n=2) y agentes del ámbito patrimonial (n=2). Estos expertos han evaluado la prueba atendiendo a su adecuación, relevancia, pertinencia y corrección lingüística, en relación con diferentes aspectos de la prueba: presentación, diseño, contenido, ítems y valoración global. El promedio de sus respuestas, en una escala de cinco, ha sido sobresaliente tanto por jueces como por ítems ( $M= 4.75$ ,  $DT= 0.5$ ), con una aplicación concordancia entre jueces, aplicada la prueba W de Kendall ( $W= .733$ ,  $J^2= 22.000$ ,  $g/6$ ), estadísticamente significativa ( $p= .001$ ) entre los rasgos promedios asignados por los jueces. Además, estudiada la fiabilidad de la prueba como consistencia interna, la prueba Alfa de Cronbach ( $\alpha= .907$ ) arroja una fiabilidad entre alta y muy alta.

La PDPE fue aplicada de forma colectiva, de acuerdo con los grupos establecidos previamente en el centro educativo, con un rango de entre 20 y 30 alumnos y alumnas. La recogida de información se realizó en una única fase, aplicando la prueba en todos los grupos en un espacio de dos meses. Si bien las instrucciones estaban incluidas de forma escrita en la prueba, se incidió, de forma oral, en las instrucciones básicas para su cumplimentación, resolviéndose también dudas en su desarrollo. Los participantes disponían de un tiempo máximo de 50 minutos, habiendo de anotar sus respuestas en el propio cuadernillo de la prueba.

#### *Análisis de información*

El análisis de datos se llevó a cabo a través de cuatro pasos consecutivos. Primero, se calcularon los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) y las correlaciones de Spearman para las escalas de la prueba. En segundo

lugar, se llevó a cabo una transformación y recodificación de las variables iniciales en aras al manejo de los datos y los objetivos específicos planteados. En tercer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos de las mismas. Por último, se analizaron las relaciones entre las variables (Coeficiente de correlación de Spearman) y se compararon los grupos definidos ( $U$  de Mann-Whitney), atendiendo a la naturaleza ordinal de las variables y la no normalidad de la muestra. Para la realización de estos análisis se empleó el programa estadístico SPSS, versión 24. En la Tabla 1, incluimos las variables de análisis implicadas, agrupadas en dimensiones.

Tabla 1- Variables del estudio: descripción y medición

Perspectiva escalar		
Variable	Descripción	Medición
Interés por la escala	Se entiende el interés por la escala como el grado de afecto, simpatía o afinidad que el participante siente por una determinada escala.	Escala Likert (1-4)
Identificación con la escala	Se entiende la identificación con la escala como el grado de representatividad de la escala para el participante, asociada con su identidad.	Escala Likert (1-4)
Preocupación por la escala	Se entiende la preocupación por la escala como el grado de atención o interés por los problemas de la escala, así como su prevención.	Escala Likert (1-4)
Defensa de la escala	Se entiende la defensa de la escala como el grado de actuación ante los problemas de la escala o la necesidad de protección de la singularidad de esta, desde un enfoque activo.	Escala Likert (1-4)

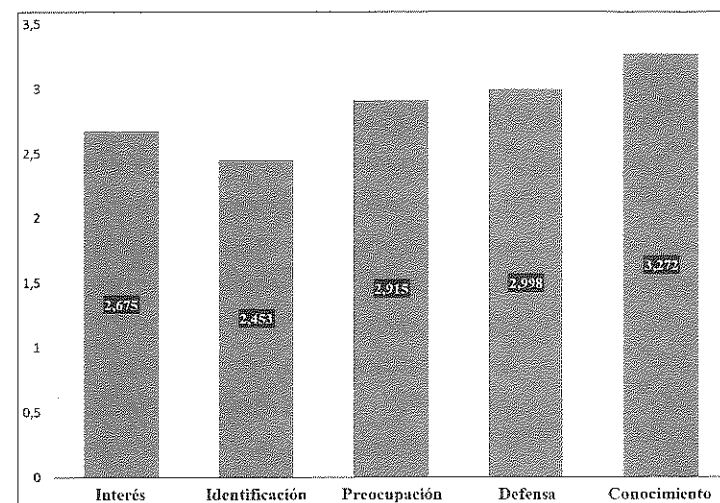
Conocimiento de la escala	Se entiende el conocimiento de la escala como el grado de manejo conceptual y vivencial del participante ante cada escala.	Escala Likert (1-4)
Consideración escalar	Se entiende la consideración escalar como el grado de interés, identificación, preocupación, defensa y conocimiento del conjunto de la escala local.	Calculada a partir de la media aritmética del resto de variables de la dimensión.
<b>Perspectiva patrimonial</b>		
Variable	Descripción	Medición
Perspectiva patrimonial	Se define la variable como el enfoque adaptado ante el patrimonio, en relación con su papel social, en la configuración de identidades y educativo.	Ítems de opción múltiple, mediante adjetivos calificativos. Se establecen tres categorías: patrimonio-objeto, patrimonio-conmemoración y patrimonio-recurso.  En el caso del estudio para el conjunto de la escala, cada categoría pasa a considerarse una variable puntuada de 0 a 6, siendo sus denominaciones del tipo "Perspectiva patrimonio-conmemoración (local)".
<b>Potencialidad didáctica</b>		
Variable	Descripción	Medición
Potencialidad didáctica	Se entiende la potencialidad didáctica como el grado de interés que provoca el elemento patrimonial de cada escala para ser incluido en las propuestas didácticas del aula.	Escala Likert (1-4)

## Resultados

### *Perspectiva escalar*

En relación con el primer objetivo específico definido, se han tomado en consideración las variables relativas a la dimensión "Perspectiva escalar". En la Figura 1, se recogen las medias de cada variable.

Figura 1 - Perspectiva sobre la escala local en relación con el interés, identificación, preocupación, defensa y conocimiento.



Como puede verse en la Figura 1, de acuerdo con la escala empleada para la puntuación, excepto la variable relativa al conocimiento, que supera la media aritmética de 3, el resto se encuentra en el rango desde "algo de acuerdo" a "bastante de acuerdo", lo que descarta la alta frecuencia de respuestas cercanas al ideal. Atendiendo a las medias, se establece un orden en las variables. La pun-

tuación más alta corresponde al conocimiento de la escala ( $M= 3.27$ ,  $DT= 0.99$ ), estando las puntuaciones relativas a la defensa ( $M= 2.99$ ,  $DT= 1.09$ ) y a la preocupación ( $M= 2.92$ ,  $DT= 1.09$ ), muy cercanas al valor 3. Las dos variables menos puntuadas son las relativas al interés y la identificación con la escala.

Por lo tanto, se define la escala local como una escala que se conoce, por la que hay una preocupación y existe una defensa, si bien no se expresa un interés alto ni una identificación. No obstante, estudiadas las relaciones entre el conocimiento de la escala y el resto de estas variables, podemos señalar correlaciones positivas y estadísticamente significativas con el interés ( $r_{s_e} .291$ ,  $p= .00$ ), la identificación ( $r_{s_e} .315$ ,  $p= .00$ ), la preocupación ( $r_{s_e} .324$ ,  $p= .00$ ) y la defensa ( $r_{s_e} .353$ ,  $p= .00$ ).

Atendiendo al objetivo de la comparativa entre las perspectivas de alumnos y docentes, las puntuaciones medias para la escala en su conjunto son más elevada en el caso de los últimos: estudiantes,  $M= 2.85$ ,  $DT= 0.77$ ; docentes:  $M= 3.70$ ,  $DT= 0.33$ . Asimismo, aplicada la prueba  $U$  de Mann-Whitney, para dos muestras independientes, siendo la variable de agrupación "Perfil" (alumno, docente), aceptamos que existe una diferencia estadísticamente significativa entre alumnos y docentes para "Consideración de la escala local" ( $z=-2.817$ ,  $p= .005$ ), existiendo, por lo tanto, una diferencia entre las medianas de las variables, mayores en el caso de los docentes. Analizando de forma concreta las variables implicadas, se dan diferencias estadísticamente significativas entre las perspectivas de los alumnos y los docentes para el interés ( $z= -3.260$ ,  $p= .001$ ) y la preocupación ( $z= -2.664$ ,  $p= .008$ ), no presentando el resto de variables significación estadística.

### *Perspectiva patrimonial*

Para el análisis de este objetivo, se ha tomado en consideración la dimensión "Perspectiva patrimonial", considerando las variables, en un primer momento, desde un punto de vista global y, más tarde, aplicadas a la escala local.

Atendiendo a la definición que los participantes realizan del concepto de patrimonio, el 48.6 % de las respuestas se asocia a la perspectiva de patrimonio-conmemoración, definiéndolo como nuestro y propio. Le sigue en frecuencia la perspectiva de patrimonio-objeto (38.8 %) y, en último lugar, se encuentra la perspectiva de patrimonio-recurso (12.6 %).

En aras a la comparativa de los grupos "alumnos" y "docentes", aplicamos la prueba  $U$  de Mann-Whitney, para dos muestras independientes ( $z= -0.544$ ,  $p> .05$ ), aceptando la hipótesis nula de no diferencia entre las medianas de "Perspectiva patrimonial" según "Perfil". De lo anterior se deriva una perspectiva patrimonial similar para docentes y alumnos, coincidentes en una prevalencia de la perspectiva patrimonial de conmemoración.

De acuerdo con las medias aritméticas relativas a cada una de las perspectivas patrimoniales de la escala local, que han de interpretarse de acuerdo con la medición establecida en el instrumento, con puntuaciones entre 0 y 6, prevalece también la perspectiva patrimonio-conmemoración ( $M= 3.04$ ,  $DT= 1.60$ ), seguido de la perspectiva patrimonio-objeto y patrimonio-recurso.

Esta cuestión es coherente con el estudio de correlaciones realizado entre "Consideración de la escala local" y "Perspectiva patrimonio-conmemoración (local)" ( $r_{s_e} .173$ ,  $p= .00$ ) que ofrece correlaciones positivas y estadísticamente

te significativas, no teniendo lugar para las dos restantes perspectivas patrimoniales.

Considerando la comparativa entre grupos, incluimos en la Tabla 2, los estadísticos descriptivos para cada una de las variables implicadas en este segundo objetivo específico, dependiendo del grupo "Alumnos" o "Docentes".

Tabla 2 - Estadísticos descriptivos para las perspectivas patrimoniales de la escala local dependiendo del grupo

	Estudiantes		Docentes	
	M	DT	M	DT
Perspectiva patrimonio-objeto (local)	2.74	1.40	1.50	1.76
Perspectiva patrimonio-conmemoración (local)	3.02	1.60	4.00	1.10
Perspectiva patrimonio-recurso (local)	1.91	1.42	1.33	1.97

Atendiendo a los resultados de la anterior Tabla, podemos afirmar que alumnos y docentes coinciden en la perspectiva patrimonial más frecuente, cuando se limita a la escala local y se conserva el orden en el resto de categorías. Asimismo, aplicada la prueba *U* de Mann-Whitney, para dos muestras independientes, siendo la variable de agrupación "Perfil" (alumno, docente), concluimos que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medianas de las anteriores variables.

*Potencialidad didáctica y sus relaciones con la perspectiva patrimonial y escala geográfica*

Para el análisis de este tercer objetivo, consideramos la variable "Potencialidad didáctica", entendida como el interés que despierta el elemento patrimonial para su utilización en el aula.

En la Tabla 3, se muestran los resultados más relevantes en el análisis de la variable en torno a lo local y perfil del participante.

Tabla 3 - Estadísticos descriptivos para la potencialidad didáctica dependiendo del grupo

	Potencialidad didáctica	
	M	DT
Estudiantes	2.14	0.68
Docentes	2.71	1.11
Ambos	2.15	0.69

Como puede observarse, aunque las puntuaciones son mayores en el caso de los docentes, ninguna de las medias aritméticas de los grupos alcanza el nivel 3, lo que conlleva implicaciones relevantes, en el plano de la didáctica, al no lograr una percepción de "bastante interés" para ninguno de los grupos.

Además, ninguno de los elementos patrimoniales de la escala local incluidos en la prueba supera la media aritmética de 2.50 en cuanto a potencialidad didáctica.

Aplicada la prueba *U* de Mann-Whitney, en relación con la potencialidad didáctica y siendo la variable de agrupación "Perfil" (alumno, docente), no existe una diferencia

estadísticamente significativa entre grupos, lo que implica que el grado de interés de los elementos patrimoniales para ser utilizados en el aula es similar en alumnos y docentes.

Además, atendiendo al coeficiente de correlación de Spearman entre la variable “Potencialidad didáctica” y “Consideración escalar”, podemos señalar una correlación positiva y significativa entre la consideración de la escala y la potencialidad didáctica percibida para para esta ( $r_{s_{29}} = .329$ ,  $p = .00$ ). Así, a pesar de tratarse de una correlación baja, una mayor consideración de la escala geográfica supone una mayor potencialidad didáctica atribuida a los elementos patrimoniales pertenecientes a la misma. Este tipo de relación no tiene lugar, sin embargo, entre la perspectiva patrimonial (patrimonio-objeto, patrimonio-conmemoración y patrimonio-recurso) y la potencialidad didáctica de los elementos patrimoniales.

### Discusión y conclusión

Partiendo del objetivo de contraste de las perspectivas del alumnado y los docentes respecto a la escala geográfica, el patrimonio y su potencialidad didáctica podría sintetizarse afirmando que es mínimo.

En relación con la perspectiva escalar, las puntuaciones de los docentes son mayores que en el caso del alumnado, pero el orden en las escalas es, de hecho, idéntico, por lo que la identidad territorial parece compartida. Asimismo, la perspectiva patrimonial asociada al patrimonio como concepto es similar para docentes y alumnos, coincidiendo en lo conmemorativo. Además, los resultados están en línea con otras investigaciones realizadas (MARÍN-CEPEDA y FONTAL, 2020), en las que se pone de manifiesto una

conceptualización tradicional del patrimonio, asociada a lo monumental, por parte de los docentes y a gran escala. En cuanto a la potencialidad didáctica del patrimonio local existen diferencias, pero, en cualquier caso, no se manifiesta un interés claro por su utilización en las aulas. Quizás, este posicionamiento no sea tanto un desinterés como una consideración de las dificultades que encuentran asociadas (FELICES-DE LA FUENTE, CHAPARRO-SAINZ y RODRÍGUEZ-PÉREZ, 2020), en gran medida por la ya comentada tradición curricular; inclusión, en cualquier caso, asociada a una perspectiva patrimonial que dista de su utilización como fuente.

En síntesis, hablamos de una coincidencia entre alumnos y docentes en torno a las cuestiones básicas del estudio con una relación entre la consideración escalar, la perspectiva patrimonial y la potencialidad didáctica, lo que podría permitir dibujar ciertas ideas a modo de conclusiones.

La primera de ellas tiene que ver con la indudable influencia de otras narrativas externas a la escuela en la conformación de las identidades. Ello concuerda con lo dicho sobre que el sujeto no tiene una identidad propia y única, sino que es contextual, temporal y se constituye a partir de diferentes dimensiones potenciales y posicionales no separadas y sí interrelacionadas, sin que ninguna escala se pueda definir como única identidad y plena, de ahí las posibles contradicciones existentes entre la consideración escalar, los elementos de identificación o la potencialidad didáctica del patrimonio (LACLAU y MOUFFE, 2004). La identificación patrimonial del sujeto se define, en este caso, a nivel de lo emocional que supone la experiencia cultural de lo singular y por la imposición política de lo nacional. No podemos obviar que los sujetos cuentan – contamos – con

un importante bagaje proveniente de los ámbitos sociales, familiares y de las llamadas “tecnologías de la memoria”, como libros, películas, documentales, músicas... Estas narrativas, ancladas en lo local, son valoradas por los participantes y condicionan el mensaje escolar, llegando incluso a reducir a la mínima expresión su impacto sobre el alumnado (EPSTEIN, 2007). Se hace necesario, por lo tanto, el trabajo en la reconfiguración de las narrativas de memoria en otros espacios externos a la escuela, tanto para alumnos como para docentes, de las cuales también beben para la constitución de sus propias perspectivas.

La segunda de ellas, y la que nos ocupa de forma más directa, se relaciona con la necesidad de cambios curriculares y conceptuales en el ámbito educativo, tanto en la educación obligatoria como en la formación del futuro profesorado, partiendo de dos premisas: la necesidad de reconstruir los marcos de referencia geográficos tradicionales, y el reconocimiento de una carga emocional desigual respecto a los elementos patrimoniales de distintas escalas, que permita establecer perspectivas patrimoniales útiles y acordes con los contextos. Sobre la primera, precisamos romper con la idea de la escala como uniformidad. Los marcos geográficos curriculares, con su enorme peso e influencia (CISCAR, SANTIAGO y SOUTO, 2011), continúan organizándose en torno a las fronteras políticas y, por lo tanto, responden a las configuraciones más tradicionales. Las escalas se entienden como internamente uniformes y conceptos como los de nación continúan contribuyendo a la diferenciación con el otro. Los movimientos a los que nuestras sociedades están respondiendo hacen urgente la consideración de la escala como ese lugar donde ocurren cosas, como un producto de la interacción social. Y, tam-

bién, como realidades que se interrelacionan, solapan, incluso contradicen, en esa idea de globalidad que reconoce la singularidad de las escalas, pero enfatizando su influencia bidireccional. En este sentido, a pesar de que es posible enseñar y aprender desde lo local hacia el marco nacional e incluso internacional, entendiendo un producto local como una fuente que se contextualiza en las distintas escalas, está casi ausente en lo curricular y en las percepciones de nuestros docentes. Sobre la segunda, si reconocemos que existen elementos patrimoniales con los que existe mayor ligazón emocional y que este hecho presenta relación con las escalas geográficas, no debemos ni condenar a ciertos elementos patrimoniales a ubicarse solo en los espacios de memoria, en los que no tenemos influencia, ni tampoco limitar la inclusión del patrimonio a la perspectiva de patrimonio-objeto, que quedará en el sentido de la anécdota y de la ausencia de una argumentación histórico útil para la discusión de cualquier tipo de identidad. Así, la consideración del patrimonio como fuente histórica, a partir de la que construir narrativas múltiples, mediante procesos de investigación histórica que permitan formular y reformular problemas (COOPER, 2002), se presenta como una buena opción. De un lado, porque enlaza, en el plano social, con la posibilidad de configurar identidades múltiples basadas en narrativas diversas producidas; y, de otro lado, porque la contextualización histórica que convierte a la fuente en evidencia no puede tener lugar sin considerar las realidades temporales, sociales y, por lo tanto, espaciales, que permitan la interpretación de la fuente.

En conclusión, si la identidad colectiva no puede definirse de forma exclusiva a través de la identidad territorial, si cualquier delimitación estricta de lo espacial

resulta obsoleta para la construcción de identidades y si, sin embargo, el patrimonio no puede desentenderse de las influencias que el espacio ejerce sobre su propia conceptualización; patrimonio, identidad, emoción y territorio deben trabajarse desde su conjunto (CASTRO-CALVIÑO, RODRÍGUEZ-MEDINA y LÓPEZ-FACAL, 2021). Eso sí, no en la búsqueda de una nueva homogeneidad, descargada de lo político, que acabe por resultar polarizadora; sino desde una verdadera consideración de la multiplicidad de entender, sentir y valorar el mundo a lo largo del tiempo y del espacio.

## Referencias

- BAUMAN, Z. **Los retos de la educación en la modernidad líquida**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2007.
- CASTELLS, M. Globalización e identidad. **Quaderns de la Mediterrània**, n. 5, pp. 11-20, 2005.
- CASTRO-CALVIÑO, L.; RODRÍGUEZ-MEDINA, J.; LÓPEZ-FACAL, R. Educación patrimonial para una ciudadanía participativa. Evaluación de resultados de aprendizaje del alumnado en el programa Patrimonializarte. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 24, n. 1, pp. 205-219, 2021.
- CISCAR, J.; SANTIAGO, J. A.; SOUTO, X. M. Identidades nacionales y territorialidad en los libros de texto. Los estereotipos enciclopédicos en la geografía escolar. **Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales**, v. 16, n. 418, 2011.
- COOPER, H. **Didáctica de la Historia en la educación infantil y primaria**. Madrid: Ediciones Morata, 2002.
- DANSERO, E.; GOVERNA, F. **I patrimoni industriali**. Milano: Franco Angeli, 2003.
- EPSTEIN, T. The effects of family/community and school discourses on children's and adolescents' interpretations of United States history. **International Journal of Historical Learning, Teaching and Research**, v. 6, n. 1, pp. 1-9, 2007.
- FELICES-DE LA FUENTE, M. M.; CHAPARRO-SAINZ, A.; RODRÍGUEZ-PÉREZ, R.A. Perceptions on the use of heritage to teach history in Secondary

Education teachers in training. **Humanities and Social Sciences Communications**, n. 7, 2020.

FONTAL, O. El patrimonio: de objeto a vínculo. In: FONTAL, O. (Ed.). **Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial**. Madrid: DGPC, 2020. Pp. 9-24.

GRAHAM, B.; ASHWORTH, G.; TUNBRIDGE, J. A. **Geography of Heritage: Power, Culture & Economy**. London: Routledge, 2016.

GREVER, M.; ADRIAANSEN, R. J. Historical Culture: A Concept Revised. In: CARRETERO, M.; BERGER, S.; GREVER, M. (Eds.). **Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education**. London: Palgrave MacMillan, 2017. Pp. 73-90.

JONES, T.; JONES, R.; HUGHES, M. Heritage designation and scale: a World Heritage case study of the Ningaloo Coast. **International Journal of Heritage Studies**, v. 22, n. 3, pp. 242-260, 2016.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista, hacia una radicalización de la democracia**. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

LÓPEZ, C. T. La enseñanza del patrimonio a partir del entorno próximo a los centros educativos. Análisis documental. **Clío: History and history Teaching**, n. 39, 2013.

MARÍN-CEPEDA, S.; FONTAL, O. Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al patrimonio. **Arte, Individuo y Sociedad**, v. 32, n. 4, pp. 917-933, 2020.

MARTÍNEZ-ARIAS, R.; CASTELLANOS, M. A.; CHACÓN, J. C. **Métodos de investigación en Psicología**. Madrid: EOS Universitaria, 2014.

MASSEY, D. **For space**. London: SAGE Publications, 2005.

RUIZ-VARGAS, J. M. **Memoria y olvido. Perspectivas evolucionista, cognitiva y neurocognitiva**. Madrid: Editorial Trotta, 2002.

SANTACANA, J.; LLONCH, N. **El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica**. Gijón: Ediciones Trea, 2015.

SILVERMAN, H. Contested Cultural Heritage: A Selected Historiography. In: SILVERMAN, H. (Ed.). **Contested Cultural Heritage**. London: Springer, 2011. Pp. 1-49.

SOUTO, X. M. ¿Cuál es el significado de identidad territorial? Íber. **Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**, n. 89, pp. 4-6, 2017.

SÚAREZ-OROZCO, M. M.; QIN-HILLIARD, D. B. **Globalization: culture and education in the new millennium**. Irvine: University of California Press, 2004.

VESCHAMBRE, V. Patrimoine: un objet révélateur des évolutions de la géographie et de sa place dans les sciences sociales. **Annales de Géographie**, v. 4, n. 656, pp. 361-381, 2007.