

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)


<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.06>


Patrimonio conflictivo y aprendizaje de la historia. Una experiencia en torno a los monumentos franquistas de la Región de Murcia

Heritage in conflict and history learning. An experience around Franco's monuments in the Region of Murcia

Sebastián Molina Puche  0000-0003-1469-2100

Universidad de Murcia

smolina@um.es

Juan Francisco Martínez López  0000-0001-8928-1918

Universidad de Murcia

juanfrancisco.martinezl@um.es

Fechas · Dates

Recibido: 6 de diciembre de 2023

Aceptado: 26 de febrero de 2023

Publicado: 31 de marzo de 2023

Financiación · Funding

Este artículo forma parte del proyecto "LETHE: (e-)Learning the invisible history of Europe through material culture" (2021-1-ES01-KA220-SCH-000034358, convocatoria proyectos Erasmus+ KA220 de la Unión Europea).

Cómo citar · How to cite

Molina Puche, S., & Martínez López, J. F. (2023). Patrimonio conflictivo y aprendizaje de la historia. Una experiencia en torno a los monumentos franquistas de la Región de Murcia. *REIDICS*, 12, 85-100. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.06>

Resumen

Son numerosos los autores que han manifestado que el patrimonio es un recurso efectivo para la enseñanza de contenidos de historia. Sin embargo, no hay demasiadas investigaciones que demuestren empíricamente esa efectividad, esto es, si realmente mejora la comprensión/aprendizaje de los contenidos históricos o por el contrario, solo mejora la adquisición de información puntual e incluso anecdótica ligada al elemento patrimonial. Este trabajo pretende ser una primera toma de contacto sobre esta problemática, a partir de una intervención en un aula de 1.º Bachillerato en un centro educativo del centro de Murcia centrada en varios elementos controvertidos, en tanto que se trata de edificios construidos durante la dictadura franquista. Tras la intervención se analizaron los datos obtenidos en un cuestionario de evaluación final, destinado a evaluar los contenidos históricos tratados a partir de los elementos patrimoniales seleccionados. Los resultados fueron de gran interés, en tanto que el 67% del alumnado mostró un bajo nivel de adquisición de conocimientos históricos haciendo uso del patrimonio regional controvertido.

Palabras clave: patrimonio material; aprendizaje de la historia; Bachillerato; Innovación educativa.

Abstract

Numerous authors have stated that heritage is an effective resource for teaching history content. However, there is not much research that empirically demonstrates this effectiveness, i.e. whether it really improves the understanding/learning of historical content or whether, on the contrary, it only improves the acquisition of specific and even anecdotal information linked to the heritage element. This work aims to be a first contact with this problem, based on an intervention in a classroom of 1st year Baccalaureate in an educational centre in the centre of Murcia focused on several controversial elements, as they are buildings constructed during the Franco dictatorship. After the intervention, the data obtained were analysed in a final evaluation questionnaire, aimed at assessing the historical content dealt with on the basis of the selected heritage elements. The results were of great interest, in that 67% of the students showed a low level of acquisition of historical knowledge using the controversial regional heritage.

Keywords: material heritage; historical knowledge; Baccalaureate; Educational innovation.

Planteamiento del problema

No cabe duda que el binomio que conforman educación y patrimonio cuenta con un reconocimiento más que contrastado (Fontal e Ibáñez, 2015), y un futuro más que halagüeño, sobre todo si revisamos la voluminosa literatura que, en los últimos años, se ha generado en torno al mismo (Cuenca y Estepa, 2013; Ibáñez, Fontal y Cuenca, 2015; Molina Puche, 2015; Fontal e Ibáñez, 2017, Estepa y Martín, 2020).

Una de las principales razones de la “buena salud” de este tándem es que, desde hace ya varias décadas, goza de un amplio y decidido apoyo institucional: la función desarrollada por instituciones como la UNESCO; la Unión Europea con actuaciones como la *Recomendación relativa a la protección del Patrimonio Cultural contra los actos ilícitos* de 1996 (Cuenca, 2002, 168); o el propio Estado Español con la Ley Nacional de Patrimonio Español de 1985¹, y el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Cuenca, Martín, Ibáñez y Fontal, 2014), son buena muestra de ello.

Pese a este decidido apoyo institucional, y la mucha bibliografía existente centrada en aspectos educativos vinculados con el patrimonio, lo cierto es que, en lo relativo al uso del patrimonio en el ámbito de la educación formal, aún queda mucho por hacer (Estepa, Ávila y Ferreras, 2013).

Es cierto que en las dos últimas reformas educativas, los textos legislativos apuestan por el uso del patrimonio como recurso e, incluso, como objeto de trabajo en los distintos niveles educativos (Pinto y Molina, 2015; Oriola, 2019).

De igual modo, no cabe duda que, en las últimas décadas, se ha avanzado mucho con el desarrollo de distintas investigaciones centradas en analizar variadas dimensiones del patrimonio en el ámbito escolar: tesis doctorales como las de Cuenca, 2002; Ferreras, 2015; López Arroyo, 2017 o Lucas, 2018; o proyectos de I+D+i como “Patrimonio y enseñanza de la Historia”, desarrollado en la Universidad de Murcia², que han tratado desde el uso dado al patrimonio por los docentes para enseñar historia (Molina y Ortuño, 2017), hasta la relación existente entre museos y centros escolares (Estepa, 2013). Sin embargo, la mayor parte de acciones y de investigaciones sobre la influencia del patrimonio en el campo educativo continúan poniendo el acento en el ámbito de educación informal o no formal (Asensio y Pol, 1999), y considerando como principal finalidad de su uso el conocimiento y disfrute del elemento patrimonial (Mattozzi, 2001), y no tanto su dimensión como fuente primaria y recurso claramente relacionado con los contenidos escolares.

Es en este sentido en el que, en las siguientes páginas, queremos incidir y centrar nuestro trabajo, analizando hasta qué punto el patrimonio regional puede ser un elemento importante para la adquisición de contenidos escolares.

1. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12534>
2. <https://www.um.es/recursospatrim/>

Antecedentes y fundamentación teórica

Hace más de dos décadas el profesor Estepa afirmaba que la finalidad básica de la didáctica del patrimonio en las ciencias sociales es la de facilitar la comprensión y el entendimiento de las sociedades pasadas y presentes, de forma que los componentes patrimoniales se conviertan en fuentes de esa realidad histórica (Estepa, 2001, 95-96). En el mencionado trabajo, Estepa señalaba la importancia capital del patrimonio en el ámbito de la educación formal, destacando su carácter como fuente histórica tangible que cuenta con una fuerte carga emotiva. Su definición de didáctica del patrimonio no implicaba una separación ni un drástico alejamiento del concepto, más amplio, de educación patrimonial (Fontal, 2003), pero sí suponía poner el acento en la funcionalidad del patrimonio como elemento propio de la enseñanza escolar (Hernández, 2003; Cuenca y Domínguez, 2002); y con ello, diferenciar claramente entre la didáctica y la difusión del patrimonio, esta última propia de los centros de interpretación (Asensio y Pol, 1999). No es objetivo de este trabajo realizar una distinción entre los conceptos de didáctica del patrimonio y educación patrimonial, entre otras razones porque, sobre este particular, contamos con trabajos recientes que muestran, muy a las claras, los elementos distintivos de ambas formas de considerar la relación entre educación y patrimonio (González-Monfort, 2019). En todo caso, consideramos que, entre ambos conceptos, el trabajo que nos ocupa estaría más próximo a la didáctica del patrimonio que a la educación patrimonial, aunque sin llegar a los extremos propuestos por autores como Gómez Redondo (2014), que aboga por el desarrollo de una disciplina dentro de la educación formal centrada en el patrimonio. Una de las razones principales de esta adscripción es que los objetivos de este trabajo se circunscriben únicamente al ámbito escolar, y más concretamente a la asignatura de Historia como materia formativa (Gómez y Rodríguez, 2017). Por lo tanto, no cumplirían dos de las características definitorias que, autores como Fontal e Ibáñez (2015), debe tener una acción desarrollada desde la óptica de la educación patrimonial: estar centrada en una visión interdisciplinar, y contar con un proyecto que conecte la dimensión escolar con la difusión del patrimonio.

En todo caso, de todos los elementos que configuran el campo de la didáctica del patrimonio en este trabajo nos ha interesado centrarnos en un aspecto concreto, como es intentar clarificar hasta qué punto hacer uso del patrimonio como recurso educativo facilita la comprensión y adquisición de contenidos escolares de historia. Para ello, hemos diseñado e implementado una experiencia innovadora en torno al patrimonio conflictivo (el antipatrimonio, en palabras de Estepa y Delgado, 2021) de la Región de Murcia en 1.º de Bachillerato a partir de la cual, y a modo de estudio de caso, realizar una primera aproximación a esta temática. En síntesis, el objetivo principal del trabajo ha sido comprobar si el uso del patrimonio facilita la adquisición de conocimientos de carácter histórico desde una perspectiva crítica.

Marco empírico

Muestra

La experiencia innovadora se ha llevado a cabo en un instituto público de educación secundaria que se encuentra ubicado en el centro de Murcia durante el mes de abril de 2022. En

general, este centro acoge alumnado de familias de clase media tanto del entorno del centro como de diversas pedanías de la ciudad de Murcia y de varias urbanizaciones del término de Molina de Segura.

El aula en el que se desarrolla este estudio estaba formada por 20 estudiantes, de los cuáles 16 eran chicas y 4 eran chicos (Tabla 1). Era un grupo homogéneo en términos generales, aunque con pequeñas diferencias en lo relativo a su interés por la materia, y en su nivel académico. Por lo general se caracterizaba por ser un grupo poco participativo, que mostraba escaso interés por los contenidos y tenía reticencias para expresar sus opiniones o hacer reflexiones. No había ningún estudiante con necesidad de adaptaciones curriculares.

Tabla 1
Participantes

Estudiante	Sexo	Observaciones
A1	F	Interés por la Historia.
A2	M	Alumno muy distraído.
A3	F	Alumna muy distraída.
A4	F	Alumna con dislexia.
A5	F	Alumna muy participativa.
A6	F	Alumna muy participativa.
A7	F	Alumna muy participativa.
A8	F	Alumna muy participativa.
A9	F	Alumna poco participativa.
A10	F	Alumna con el mejor rendimiento académico de la clase.
A11	F	Alumna poco participativa.
A12	F	Alumna poco participativa y mal integrada en la clase.
A13	F	Alumna de origen extranjero (chino) bien integrada.
A14	F	Alumna de origen extranjero (Ecuador) mal integrada.
A15	M	Alumno mal integrado en la clase.
A16	M	Alumno con interés por la Historia.
A17	F	Alumna poco participativa.
A18	M	Alumno disruptivo.
A19	F	Alumna poco participativa.
A20	F	Alumna de origen extranjero (Ecuador) mal integrada.

Fuente: elaboración propia.

En este estudio no se han tenido en cuenta los últimos 4 estudiantes (A17, A18, A19 y A20) ya que faltaron a las clases en la que se realizó la sesión de recogida de datos que se han utilizado como principal instrumento de trabajo.

Diseño de la secuencia de intervención

Para la realización de esta experiencia de aula, se partió de la elaboración de una secuencia de trabajo enmarcada dentro de una unidad didáctica de 1.º Bachillerato que recoge los contenidos curriculares pertenecientes al ascenso del fascismo y del nazismo alemán. Según

el Decreto n.º 221/2015 de la CARM, estos contenidos se corresponden con el Bloque 5 del currículo de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo.

Para el diseño de esta experiencia se tuvieron en cuenta diferentes influencias y estudios previos. En primer lugar, este trabajo puede situarse dentro de esas experiencias de aula que buscan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la historia. En este proceso, lo más importante es el sujeto, siendo plenamente activo de su propio aprendizaje, desarrollando un aprendizaje significativo. Este aprendizaje consiste en construir conocimientos al relacionar conceptos nuevos con aquellos que ya posee (Merino, 2016, 14). Además, con esta metodología, se pretende desarrollar el espíritu crítico del alumnado y que éste entienda que la historia no es un relato acabado, sino en continuo discusión y reflexión (Pérez, 2017, 64-65). En este caso, el elemento utilizado como eje de la reflexión ha sido el patrimonio, en torno al cual se ha generado un debate que partía de la propia concepción del elemento patrimonial (Molina y Ortuño, 2017). En este sentido, lo que se pretendía era que el alumnado superara la visión tradicional de lo patrimonial, generalmente centrada en lo monumental, la grandiosidad y el elitismo, y comprendiera su importancia como elemento social y símbolo cultural (Cuenca, 2002, 124). Para ello, en esta experiencia de aula se tomaron en consideración propuestas desarrolladas por diferentes autores (Molpeceres, 2006; Salazar, Barriga y Ametllet, 2015; Salazar, 2016; Mancha, 2019; Sánchez et al., 2019), que tienen como enfoque común la historia reciente relacionada con el auge de los regímenes totalitarios y sus consecuencias posteriores, y en las que se ponían en práctica investigaciones del alumnado que daban paso a debates (Mancha, 2019), y se aplicaban sistemas de evaluación cualitativa a través de la utilización de las categorías (Sánchez et al., 2019). Es importante resaltar que, aunque haya servido de inspiración evaluativa, la redacción y elaboración de las rúbricas ha estado determinada por los trabajos de Molina y Salmerón (2020, 138) y Molina y Egea (2018).

De igual modo, esta experiencia de aula se puede situar dentro de las propuestas relacionadas con el denominado patrimonio "incómodo" o antipatrimonio anteriormente mencionado (Estepa y Delgado, 2021). Temáticamente se ha podido relacionar con esos memoriales contemporáneos a nivel nacional por comunidades autónomas que han servido de inspiración para la elección de los diferentes elementos monumentales tanto para el debate como para el trabajo de investigación (Escribano, 2018). También, trabajos vinculados con la resignificación de determinados lugares como es el caso del Valle de de Cuelgamuros, o murales sobre la etapa colonial en la Columbia Británica (Seixas y Clark, 2004; Rueda y Moreno, 2013; Ortega y Miguel, 2021) han servido de estimulación para el desarrollo de la experiencia en el aula y de las diferentes preguntas de los instrumentos de trabajo. En este sentido, una experiencia muy vinculada con esta temática es la mencionada anteriormente en torno a la didáctica patrimonial de la Guerra Civil española, extendiéndose desde campos represivos hasta la ubicación de los restos del franquismo (Miguel y Sánchez, 2018).

Para la realización de esta experiencia innovadora se llevaron a cabo tres actuaciones: comprobación de conocimientos previos del alumnado a nivel individual; un trabajo de investigación grupal, por último, un cuestionario de evaluación final individual. En primer lugar, el alumnado debía contestar una serie de preguntas (pretest) acerca del concepto de patrimonio y su vinculación con la unidad didáctica del fascismo. Para ello se generó un cuestionario basado

en Molina y Ortuño (2017). Posteriormente, el alumnado tenía que realizar un trabajo grupal de búsqueda de información sobre un elemento monumental franquista de los todavía existentes en la Región de Murcia. Los lugares seleccionados por el docente fueron: Pantano del Cenajo, que hasta 2016 tenía una placa conmemorativa ensalzando la figura de Franco; Museo Arqueológico de Murcia, que aún muestra un escudo franquista en su fachada; Monolito en la Plaza Santa Catalina, en cuya base hay un escudo franquista y una inscripción en la que se menciona al dictador; monumento del Puerto de la Cadena dedicado a Manuel Bruquetas, en el que se representa el yugo y las flechas de Falange; y el Mercado de Correos de Murcia, antigua oficina de Correos que cuenta en la fachada con un escudo preconstitucional. Se dividió la clase en 5 grupos de 4 personas, a cada uno de los cuales se les asignó un monumento. La tarea consistía en recabar información sobre el contexto histórico en el que se había creado el elemento patrimonial controvertido que les había correspondido, para lo cual se les asignó un guión que contenía los siguientes datos: autor, fecha, ubicación, finalidad, función propagandística. Con la información recabada debían realizar una reflexión sobre la consideración patrimonial del elemento asignado, esto es, que justificaran si, en su opinión, debía considerarse actualmente como patrimonio o no (Seixas y Clark, 2004).

Una vez realizada esta fase, el alumnado debía responder de forma individual a un cuestionario de evaluación final, en el que se planteaban cuestiones relacionadas con los contenidos trabajados en la unidad didáctica sobre los fascismos europeos, y también sobre el trabajo realizado sobre el patrimonio regional controvertido. Con este cuestionario se pretendía comprobar hasta qué punto el uso del patrimonio como recurso educativo, es decir, como fuente histórica primaria, fomentaba la adquisición de contenidos históricos y el desarrollo del pensamiento crítico (Estepa, 2001; Molina y Muñoz, 2016). Cabe destacar en este sentido que, en el desarrollo de la unidad didáctica en la que se encuadró la experiencia de aula, se abordaron una gran variedad de ejemplos de monumentos fascistas tanto en Italia como en Alemania y España, con el propósito de que el alumnado fuera familiarizándose con el uso que estos regímenes hacían de las grandes obras públicas y monumentos como elemento propagandístico, y la relación que estos tienen con el actual concepto de patrimonio en conflicto y su problemática. Por lo que la conexión entre patrimonio y los contenidos curriculares a desarrollar en el aula fue directo y continuo.

Instrumento para la obtención de datos: cuestionario de evaluación final

El instrumento para la recogida de datos es un cuestionario elaborado *ex profeso* para analizar la relación existente entre el uso del patrimonio y la adquisición de contenidos de la unidad didáctica sobre los fascismos en Europa. Para su elaboración se tomó en cuenta modelos de cuestionarios de temáticas semejantes, como los diseñados y aplicados en los estudios recogidos en Estepa (2013) o Molina, Felices y Chaparro (2016). Se trata de un cuestionario de trece preguntas abiertas divididos en tres bloques (Tabla 2) atendiendo a la finalidad que se buscaba en cada una de ellos. Así, en el cuestionario coexistían preguntas relacionadas con el ascenso del fascismo y del nazismo alemán (preguntas 4.^a, 6.^a, 7.^a, 10.^a, 11.^a y 12.^a); y preguntas acerca del patrimonio y de sus posibles acciones en un futuro (las preguntas 5.^a, 8.^a, 9.^a y 13.^a); todas ellas precedidas por tres preguntas (1.^a, 2.^a y 3.^a) destinadas a que ofrecieran su opinión sobre la experiencia educativa desarrollada en torno al patrimonio y los fascismos. El

principal criterio de diseño de las preguntas ha sido obtener del alumnado respuestas que nos hicieran conocer hasta qué punto el patrimonio puede ser considerado o como una herramienta útil para el aprendizaje de la historia capaz de favorecer la adquisición de conocimientos conceptuales/procedimentales o de segundo orden.

Tabla 2
Cuestionario final

Nº.	Pregunta	Tipología/finalidad
1	¿Cuál es tu opinión acerca del desarrollo de las clases? ¿Has visto un cambio en torno a la metodología?	Preguntas destinadas a recabar la opinión del alumnado sobre la experiencia de aula
2	¿Qué es lo que más te ha gustado de las mismas y por qué? ¿Y lo que menos?	
3	¿Ha supuesto un cambio en tu aprendizaje de la Historia?	
4	¿Cómo definirías el fascismo? ¿Podrías decir algunas características del mismo?	Preguntas relacionadas con los contenidos curriculares.
6	¿Cómo asciende el fascismo en Italia?	
7	¿Qué es el corporativismo? ¿Y la autarquía?	
10	¿Cómo se lleva a cabo el ascenso del nazismo?	
11	¿Qué es el racismo y el antisemitismo?	
12	¿Qué es la teoría del espacio vital?	
5	Teniendo en cuenta lo desarrollado en las clases, en el trabajo y en el debate, ¿qué principales manifestaciones propagandísticas del fascismo se han abordado en clase?	
8	¿Podrías señalar cuatro ejemplos monumentales fascistas (ya sea en ámbito italiano, alemán o el caso murciano)? ¿Qué finalidad se les daba normalmente?	
9	¿Qué acciones se pueden llevar a cabo en los elementos monumentales de corte fascista desde un punto de vista estructural, desarrolladas en el debate?	
13	¿Qué lugar de memoria podrías destacar relacionado con la etapa histórica estudiada? Habla un poco sobre él.	

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al procedimiento de análisis de datos, optamos por un estudio descriptivo con metodología cualitativa a partir del análisis de los datos obtenidos. Apostamos por la metodología cualitativa dado que precisábamos un acceso más profundo a los conocimientos adquiridos del alumnado tras la experiencia de aula. Para el análisis de los datos se utilizó una rúbrica inspirada en los trabajos de Molina y Egea (2018) y Molina y Salmerón (2020, 138). En este caso, los criterios a valorar (Tabla 3) fueron la consciencia de los hechos y la capacidad de construir conocimientos de carácter histórico.

Tabla 3*Rúbrica de evaluación del cuestionario de evaluación final*

Categoría: Obtención de conocimientos de carácter histórico a partir del estudio del patrimonio regional	Alto	El alumnado adquiere, por medio del patrimonio regional, conocimientos históricos desde una perspectiva crítica, apreciándose un mayor aprendizaje en relación con los contenidos disciplinares de la unidad didáctica.
	Medio	El alumnado adquiere, por medio del patrimonio regional, conocimientos históricos, pero no siempre desde una perspectiva crítica, apreciándose cierto mayor nivel de aprendizaje en relación con los contenidos disciplinares de la unidad didáctica.
	Bajo	El uso del patrimonio regional no supone que el alumnado adquiera mayor conocimiento histórico ni una mayor perspectiva crítica. Tampoco se aprecia un mayor aprendizaje en relación con los contenidos disciplinares de la unidad didáctica.

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Como hemos indicado anteriormente, el objetivo principal del trabajo era comprobar si el uso del patrimonio facilita la adquisición de conocimientos de carácter histórico desde una perspectiva crítica. Para el análisis e interpretación de los resultados, se han empleado una serie de códigos para identificar a los estudiantes de manera individual. De acuerdo con la rúbrica propuesta, en lo referente a la obtención de conocimientos de carácter histórico desde una perspectiva crítica a partir del estudio del patrimonio regional (Tabla 3) los resultados revelan que los niveles alcanzados por el alumnado (N=15) han sido los siguientes: tres de los quince estudiantes (lo que supone un 20% del total) ha logrado el nivel alto de la mencionada categoría, generando primigenios conocimientos de carácter histórico desde una perspectiva crítica sobre el patrimonio. Por su parte, dos de los quince estudiantes participantes (un 13% del total) alcanza el nivel medio presentando conocimientos de carácter histórico, pero de forma muy limitada en el aspecto crítico. Por último, diez de los quince estudiantes (67% del total), presentan un nivel bajo de adquisición de conocimientos, en el cuál no se han determinado aprendizajes de carácter histórico desde una perspectiva crítica, solo apreciaciones de índole nominativa (Tabla 4).

Tabla 4*Muestreo de los niveles que han adquirido en torno a la categoría 1 del cuestionario de evaluación final.*

Nivel	Estudiante	Porcentaje
Alto	A8, A9 y A10	20%
Medio	A1 y A16	13%
Bajo	A2,A3, A4, A5, A7; A11, A12, A13, A14 y A15	67%
Total	15	100%

Fuente: elaboración propia.

Un ejemplo claro de una alumna con nivel alto en conocimientos de carácter histórico desde una perspectiva crítica acerca del patrimonio y del concepto de antipatrimonio, se observa claramente a través de este fragmento en la pregunta 13:

[A10] En la plaza de la Cruz, en la Catedral de Murcia, hay una inscripción en la que pone Primo de Rivera, presente (...). Yo sinceramente creo que habría que ocultarlo de alguna manera por dos razones: hace apelación al franquismo y la falange; no es ninguna obra arquitectónica o artística digna de admirar debido a su sencillez.

Otro ejemplo evidente de una alumna con nivel alto en conocimientos de carácter histórico desde una perspectiva crítica acerca de este patrimonio controvertido y de la contemplación de las diferentes acciones para su conservación se aprecia a través de este fragmento en la pregunta 9:

[A9] Dejarlas como están porque por ejemplo se pueden usar actualmente y son útiles. Se reforman o se usan como monumento. Incluso se pueden derrumbar.

El último ejemplo de una alumna con nivel alto en conocimientos de carácter histórico desde una perspectiva crítica acerca de este patrimonio franquista en el que se observan las diferentes acciones de actuación en estos monumentos franquistas a través de este fragmento en la pregunta 9:

[A8] Se pueden dejar como están ya que en algunos casos su uso es para un bien común y beneficia a mucha gente. Se pueden tirar y hacer unos nuevos, en otros casos supondría un gasto de dinero y de tiempo innecesario y que no compensaría. Se pueden tirar directamente y que nos quedemos sin ese monumento. Se puede restaurar algo en concreto. Hay muchas posibilidades.

Los dos estudiantes que presentaron conocimientos incipientes históricos vinculados con una visión crítica, considerados de nivel medio, dieron respuestas a las preguntas en las que apenas añadían una justificación que apoyaran sus argumentos. En el caso del alumno A16, que en la pregunta 9 ofrece una respuesta en la que se observa un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero carece de una argumentación histórica:

[A16] Eliminar los escudos, símbolos o inscripciones que hagan referencia a esos movimientos fascistas.

Lo dicho anteriormente, se aprecia también en el caso de la alumna A1, que en la pregunta 13 ofrece una respuesta en la que no solo carece de argumentación histórica, sino que se sustituye por explicar la función del elemento monumental:

[A13] La Cárcel Vieja de Murcia que internó a presos durante la Guerra Civil y la dictadura en España.

Como hemos indicado anteriormente, la mayor parte del alumnado participante (diez de los quince estudiantes) presentó un nivel bajo de adquisición de conocimientos históricos desde una perspectiva crítica a partir del patrimonio regional. En el caso de este grupo destaca el hecho de que muestran un aprendizaje muy básico de contenidos. Ejemplo de ello es la respuesta dada por la alumna A7 a la pregunta 8, en la que muestra haber memorizado el nombre

de ciertos monumentos, pero sin aportar información sobre la finalidad o uso de los elementos que cita:

[A7] *Antigua Oficina de Correos, Plaza de Santa Catalina, Casa Natali del fascismo, Casa del Fascio. Algunos son monumentos históricos o públicos.*

En cambio, otros estudiantes solo se centran en la acción de estos elementos monumentales o incluso en las funciones de los mismos de manera escasa, aunque no tienen conocimiento de su significado. Como es el caso de las alumnas A2 y A5, que en la pregunta 9 ofrecen respuestas en las que no se ofrecen ni ejemplos ni reflexiones que muestren válidas:

[A5] *Anticuario, crítico, moderno...*

[A2] *Manifestaciones de tipo artístico y monumental.*

Por último, destacan una serie de estudiantes que no tienen conocimiento histórico del patrimonio o el conocimiento crítico que procesan es escaso, ya sea respondiendo a la pregunta de manera incorrecta o aportando datos innecesarios. Es el caso de la alumna A11 y el alumno A15, que en la pregunta 5 ofrecen las respuestas siguientes:

[A11] *Racismo, ilegalización de la oposición, nacionalismo y militarización.*

[A15] *Que es malo.*

Discusión

No cabe duda que el dato que más llama la atención es que el 67% de los participantes muestren tener un nivel bajo en la obtención de conocimientos de carácter histórico a partir del estudio del patrimonio regional desde una perspectiva crítica. La primera razón explicativa puede encontrarse en un hecho que ya se ha anticipado anteriormente: el alumnado participante no estaba acostumbrado a trabajar con este modelo de aprendizaje, como también ocurre en la investigación centrada en la empatía histórica desarrollada por Molina y Salmerón (2020, 148). No solo desde el punto de vista educativo, sino también desde la perspectiva temática, ya que los estudiantes experimentan un modelo tradicional en temas controvertidos tales como la transición a la democracia, obteniendo resultados similares a esta actividad de innovación (Sánchez et al., 2019, 250). El alumnado está habituado al modelo memorístico tradicional en el que no se les exige un conocimiento consolidado y argumentado críticamente. Además, era la primera vez que el alumnado participante reflexionaba acerca de la consideración sobre elementos patrimoniales.

No olvidemos que la falta de implicación de los legisladores nacionales y autonómicos genera un currículum que abandona el elemento patrimonial, de tal manera que desaparece de los libros de texto (Molina y Cutillas, 2016, 876; Cuenca y López, 2014, 30-31). Igualmente, el alumnado está acostumbrado a considerar el pasado como elemento atemporal, y por tanto, no son conscientes de los significados que adquieren determinados conceptos en un momento determinado, tal y como se observa en esta actividad de innovación (Miguel y Sánchez, 2018, 140).

Por otra parte, hay que ser conscientes de la dificultad del tratamiento en el aula de ciertos temas controvertidos, como es el caso del antipatrimonio o del patrimonio en conflicto, que ya se ha señalado en otras investigaciones (Estepa, 2019, 225-226). En este trabajo se hace referencia al mismo a través de esos elementos incómodos que son elegidos por el profesorado por sus aspectos políticos, económicos, ideológicos... Es por esta razón que, solo teniendo una primera toma de contacto con estos elementos monumentales, es difícil que el alumnado desarrolle conocimientos de carácter histórico con una visión plenamente crítica ya que son elementos controvertidos y que para la mayoría de los estudiantes no habían sido percibidos de esta forma en ningún momento. Por ello, es importante seguir la experiencia basada en los memoriales contemporáneos, ya que de esa manera el alumnado construye una formación basada en el conocimiento de los museos y monumentos de memoria (Escribano, 2018, 327-329).

El hecho de que solo dos de los quince estudiantes participantes adquiriera un nivel alto en esa actividad de innovación puede justificarse, en parte, por las concepciones del profesorado sobre el mismo, utilizando el patrimonio regional de manera reducida y en ocasiones puntuales, como ya se ha observado en investigaciones previas (Molina, 2015, 76-77).

Por último, es importante resaltar la limitación de la dimensión temporal en la interpretación de los resultados. Este hecho ya se ha comprobado en otras experiencias de aula donde el hecho temporal ha influenciado los resultados obtenidos, como es el caso de la experiencia en torno a la empatía histórica (Molina y Egea, 2018, 14).

Conclusiones

Es un hecho evidente que un estudio de este tipo, de carácter inicial, con una muestra muy reducida y realizado en un momento concreto, no puede, ni pretende, aportar conclusiones definitivas ni consolidadas. En todo caso, si se considera como un estudio de caso de carácter diagnóstico (Estepa y Delgado, 2021), los datos obtenidos pueden servir para detectar algunas situaciones a tener en cuenta en lo relativo al uso del patrimonio como recurso para la enseñanza de la historia desde una visión crítica. La primera conclusión totalmente parcial y centrada en el caso analizado, es que este tipo de experiencias sigue siendo, a todas luces, una excepción en el proceso habitual de trabajo en el aula de historia, en el que parece seguir imperando una enseñanza en la que el patrimonio no suele tener cabida, y no es nada habitual que se promueva la reflexión y el pensamiento crítico del alumnado por medio del uso de este tipo de fuentes primarias. Este hecho, que también ha podido ser contrastado por otras investigaciones previas (Molina y Cutillas, 2013; Molina y Ortuño, 2017), dificulta el óptimo desarrollo y eficiencia de este tipo de experiencias. Evidentemente, un uso más continuado del patrimonio como fuente primaria facilitaría una mejora en el análisis reflexivo del alumnado, y en el desarrollo de su aprendizaje de cuestiones y contenidos históricos (Cuenca y Domínguez, 2002, 95).

En lo relativo a la conclusión del objetivo, los resultados parecen indicar que la mayor parte del alumnado ha experimentado un aprendizaje que ha priorizado lo esporádico o lo anecdótico, y no tanto en lo esencial. Es decir, esta experiencia centrada en el uso del patrimonio no ha supuesto una mejora sustancial de sus conocimientos sobre los contenidos históricos traba-

gados. Es muy probable que, para lograr una mayor eficiencia, unos mejores resultados, sea necesario continuar en esta misma línea de intervención para que, en experiencias futuras, se logre esa superación de la visión monumental, acercándose a lo social unido al concepto de memoria (Cuenca, 2002, 124). En palabras de la alumna A10, que ante casos como el del pantano de El Cenajo (...) *la gente conozca su historia y pueda recordar a todas aquellas personas que fueron explotadas*. En definitiva, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, tal vez lo más interesante sea persistir en el uso de este tipo de recursos, para lograr que el alumnado sea capaz de reconocer que el patrimonio son los vínculos que las personas establecen con lugares, vínculos de memoria y recuerdos (Castro y López, 2017, 54).

Referencias bibliográficas

- Asensio, M. y Pol, E. (1999). Nuevos escenarios para la interpretación del patrimonio: el desarrollo de programas públicos. En C. Domínguez, J. Estepa y J.M. Cuenca (eds.). *El museo, un espacio para el aprendizaje* (pp. 47-77). Universidad de Huelva.
- CARM (2015). Decreto n.º 221/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM, 203, de 3 de septiembre, 31594-32545.
- Castro, B.M. y López, R. (2017). ¿Almacenar o construir memoria? La educación patrimonial y el pensamiento crítico. *Clío & asociados: La historia enseñada*, 24, 51-58. <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CLION24a04>
- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/2648>
- Cuenca, J.M. y Domínguez, C. (2002). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. En J. Estepa, M. de la Calle y M. Sánchez (eds.). *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 79-96). Ediciones Libros Activos.
- Cuenca, J.M. y Estepa, J. (2013). La educación patrimonial: líneas de investigación actual y nuevas perspectivas. En J. Estepa (Ed.). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 343-355). Universidad de Huelva.
- Cuenca, J.M. y López, I. (2014). La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia para ESO. *Culture and Education*, 26(1), 19-37. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908663>
- Cuenca, J.M.; Martín, M., Ibáñez, A., y Fontal, O. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. *CLIO. History and History teaching*, 40.
- Escribano, L.E. (2018). *Los Memoriales Contemporáneos en Perspectiva Comparada: Significación Histórica-Política, Estética y Pedagógica*. [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10201/64639>
- Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 30, 93-106.
- Estepa, J. (coord.). (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva, Universidad de Huelva.
- Estepa, J. y Delgado, E. (2021). Educación ciudadana, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia: estudio de caso e investigación-acción en la formación inicial del profesorado de secundaria. *REIDICS*, 8, 172-189. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.172>

- Estepa, J., Ávila, R. M. y Ferreras, M. (2013). Concepciones del profesorado de Primaria y Secundaria acerca del patrimonio y su enseñanza y aprendizaje. En J. Estepa (coord.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 41-59). Universidad de Huelva.
- Estepa-Giménez, J. & Martín Cáceres, M. (2020). Heritage in Conflict: A Way to Educate in a Critical and Participative Citizenship. En E. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca-López (Eds.). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 43-55). IGI Global.
- Ferreras, M. (2015). *El patrimonio como contenido de enseñanza: análisis de concepciones y de recursos didácticos*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/12650>
- Fontal, O. (2003). *La Educación Patrimonial: Teoría y Práctica en el Aula, el Museo e Internet*. Trea.
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio XXI: revista de la facultad de educación*, 33(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/j/222481>
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de educación*, 375, 184-214. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340>
- Gómez, C. (2014). Integración de la Educación Patrimonial en la Educación Formal: esbozando la competencia patrimonial. En O. Fontal, A. Ibáñez y L. Martín (eds.). *Actas II Congreso Internacional: Reflexionar desde las experiencias: una visión complementaria entre España, Francia y Brasil* (pp. 1059-1066). Instituto del Patrimonio Cultural de España. <https://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/dam/jcr:90cfb441-c07f-4455-8032-1d6ea3074055/actas-ii-congreso-internacional>
- Gómez, C.J. y Rodríguez, R.A. (2017). La historia como materia formativa. Reflexiones epistemológicas e historiográficas. *Revista de Historiografía*, 27, 265-286. <https://doi.org/10.20318/revhisto.2017.3974>
- González, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro del Pasado*, 10, 123-144. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- 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 (eds.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 455-466). AUPDCS.
- Ibáñez, A., Vicent, N. y Asensio, M. (2012). Aprendizaje informal, patrimonio y dispositivos móviles. Evaluación de una experiencia en educación secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 3-18. <https://doi.org/10.7203/DCES.26.1937>
- Ibáñez-Etxeberria, A., Fontal, O. y Cuenca, J.M. (2015). Actualidad y tendencias en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 11-14.
- López, C. T. (2017). *El patrimonio en el contexto escolar: análisis de concepciones como vehículo para el desarrollo profesional docente*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/15501>
- Lucas, L. (2018). *La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de ciencias sociales: un estudio de caso en ESO*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/15597>
- Mancha, J.C. (2019). El franquismo en el aula. Una propuesta didáctica alternativa. *CLIO. History and History teaching*, 45, 268-300.
- Mattozzi, I. (2001). La didáctica de los bienes culturales, a la búsqueda de una definición. En J. M. Cuenca, C. Domínguez y J. Estepa (eds.). *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 57-96). Universidad de Huelva.

- Merino, N. (2016). *El recurso a la historia familiar y local como medio para el acercamiento de la Historia a los alumnos de Cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. Una propuesta para el franquismo y la transición democrática*. [Tesis Doctoral, Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3987>
- Miguel, D. y Sánchez, M. (2018). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 12, 119-142. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/6>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015, 169-546.
- Molina, S. (2015). Concepciones y uso del patrimonio por parte del profesorado de Geografía e Historia: una investigación en curso. *Andamio*, 1(3), 67-80.
- Molina, S. y Cutillas, R. E. (2016). La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la enseñanza formal de las ciencias sociales: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 863-880.
- Molina, S. y Egea, J. (2018). Evaluar la adquisición de competencias históricas en Secundaria: un estudio de caso centrado en la empatía histórica. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 1-22. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1737>
- Molina, S. y Ortuño, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 185-202.
- Molina, S. y Salmerón, A. (2020). La empatía como elemento para la adquisición del pensamiento histórico en alumnos de bachillerato. Un estudio de caso centrado en la Guerra Civil española y el franquismo. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 14(1), 129-153. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444761>
- Molina, S., Felices, M. M. y Chaparro, A. (2016). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la concepción y uso del patrimonio del profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria. *Her&Mus: heritage and museography*, 17, 149-166.
- Molpeceres, A. (2006). Los ecos del pasado en el presente. Lo que los alumnos saben y perciben de la guerra civil. *Aula de innovación educativa*, 157, 27-31.
- Oriola, S. (2019). Patrimonio y Educación Patrimonial en el Marco Legislativo de la Educación Primaria. *Profesorado*, 23(3), 535-553. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11242>
- Ortega, J.I. y Miguel, A.I. (2021). Resignificación del patrimonio. ¿qué se puede enseñar y / o aprender hoy del monumento del valle de los caídos? *Campo abierto: Revista de educación*, 40(3), 375-389.
- Pérez, J. (2017). En torno a un debate, ¿qué historia enseñar? En P. Sanz, J. Molero y D. Rodríguez (eds.). *La historia en el aula: innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pp.63-68). Milenio.
- Pinto, H. y Molina Puche, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 103-128.
- Rueda, J.C. y Moreno, B. (2013). Viejos espacios de memoria y nuevos discursos televisivos: el Valle de los Caídos. *Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea*, 33, 235-260.
- Salazar, R. A. (2016). *La construcción del discurso histórico en estudiantes de ESO: El aula como laboratorio*. [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/390947>
- Salazar, R. A., Barriga, E. y Ametller, A. (2015). El aula como laboratorio de análisis histórico en 4º de ESO: el nacimiento del fascismo en Europa. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 94-115. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.2826>

Sánchez-Agustí, M., Martínez-Rodríguez, R., Miguel-Revilla, D. y López-Torres, E. (2019). Ideas de los jóvenes españoles acerca del pasado reciente: el caso de la Transición a la democracia. *El Futuro del Pasado*, 10, 215-255. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.008>

Seixas, P. y Clark, P. (2004). Murals as Monuments: Students Ideas about Depictions of Civilization in British Columbia. *American Journal of Education*, 110(2), 146-171. <https://doi.org/10.1086/380573>

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.