

XI Congreso Virtual Internacional Turismo y Desarrollo/ VII simposio virtual Internacional
Valor y Sugestión del Patrimonio Artístico y Cultural
(Julio 2017)

**EDUCACIÓN PATRIMONIAL INTEGRADORA: EL EJEMPLO DE AL-
ANDALUS PARA POTENCIAR LOS VALORES DE UNA CIUDADANÍA
INTERCULTURAL DESDE LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

Belén Calderón Roca.

Universidad de Córdoba.

Correo electrónico:

belencalderon@hotmail.com

Doctora en Historia del Arte con Mención Europea por la Universidad de Málaga (2010) y Máster en Restauración y Rehabilitación del Patrimonio por la Universidad de Alcalá (1999). Desde 2010 es profesora de la Universidad de Córdoba y actualmente también imparte docencia en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), orientando sus investigaciones hacia la metodología de estudio para la tutela de la ciudad histórica; comunicación, difusión y didáctica del patrimonio, turismo cultural, paisajes culturales, y sobre la vida y obra de Gustavo Giovannoni.

Ha sido becaria por el Ministerio de Asuntos Exteriores italiano, en la Università la Sapienza de Roma (2003-2004) y profesora invitada de la Università Roma Tre (2011-2015). Ha participado en diversos proyectos de investigación I+D+I, siendo el último: *Tradición e innovación. La recepción de los modelos italianos en la periferia mediterránea y su difusión. Andalucía durante la Edad Moderna* MINECO (HAR 2009-12905). También ha colaborado con la Junta de Andalucía (Delegación Provincial de Málaga 2007-2012) realizando la documentación técnica de diversos bienes culturales para su inscripción como BIC en el CGPHA.

Belén Belmonte Jiménez.

Universidad de Córdoba.

Correo electrónico: belenbj@hotmail.es

Graduada en Turismo por la Universidad de Córdoba (2015) y Máster en Administración y dirección de empresas hoteleras por la Escuela Superior de Hostelería-Universidad Pablo de Olavide (2016). Ha desarrollado su experiencia profesional como Subdirectora en RIU Hotels & Resorts en Montego Bay (Jamaica), además de realizar diferentes cursos de formación de posgrado y publicaciones en materia de turismo cultural.

Resumen: La ciudad y su patrimonio cultural pueden convertirse en un escenario con múltiples posibilidades pedagógicas para acciones educativas integradoras. La sociedad actual como protagonista de dicho escenario, se encuentra sometida a continuos procesos de transformación y a flujos permanentes de interculturalidad. Ello determina que se la identidad cultural únicamente se produzca cuando dicha sociedad sea capaz de asimilar y aprehender los valores de su tradición. Sin embargo, establecer un diálogo con la tradición cultural del medio urbano resulta complejo, ejercicio que no siempre se traduce en una atribución de valores, pues en ocasiones nos situamos en una posición de limitación interpretativa al tratar de esclarecer los códigos semánticos que el medio urbano encierra. A ello hay que añadir la inmigración como un fenómeno reciente que se fusiona indefectiblemente con nuestra cultura autóctona, determinando la evidente pluralidad cultural de la sociedad actual, que se refleja a su vez en las escuelas. Enseñar a elaborar conocimientos interculturales a partir de un

pensamiento tolerante con las diversas religiones, culturas y creencias que conviven en un mismo territorio, constituye uno de los principales objetivos de este trabajo. Éste se concreta en una propuesta didáctica: Proyecto Integra3[®], que parte de la ciudad de Córdoba y las tres culturas que coexistieron en Al-Andalus, y su extrapolación al presente.

Palabras clave: Patrimonio cultural, didáctica del patrimonio, ciudad, interculturalidad, Al-Andalus.

“Hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras. De una forma u otra, contiene en sí misma elementos importantes para una formación integral” (*Carta de Ciudades Educadoras. Declaración de Barcelona, 1990*).

1. Acerca de una necesaria educación patrimonial integradora para formar a futuros ciudadanos.

Cuando hablamos de ciudadanía, obviamente hacemos una llamada obligada a la ciudad. El análisis de la realidad en que vivimos, es imprescindible para crear entornos de participación que conduzcan a valorar la ciudad que habitamos en toda su complejidad, es decir, que conduzcan a la construcción de dicha ciudadanía. El estudio de lo particular, de lo local, de la ciudad..., permite cimentar la interrelación de los ciudadanos con su entorno, porque la ciudad es un escenario de interrelaciones; el lugar donde nos sociabilizamos y aprendemos, continua y mutuamente de forma inconsciente e informal. Aunque esa forma de aprendizaje no siempre resulta suficiente.

En lo que respecta a este trabajo, el aprendizaje del patrimonio puede servir para asentar el concepto de ciudadanía y evitar la génesis de desigualdades sociales (Hernández, 2012: 64). El patrimonio constituye un emblema de identidad, pues participa de la constitución de las identidades humanas -a nivel individual y colectivo-, en tanto que se trata de un “vínculo atribuido por los sujetos que lo significan” (Gómez, 2012: 15), sujetos que, por otra parte, pertenecen a una misma comunidad y se consideran ciudadanos. Asimismo, la identidad cultural de una comunidad se reconoce en su territorio, definiéndose como el conjunto de recuerdos del pasado que permanecen presentes en la conciencia colectiva; un flujo permanente que abraza toda actividad social desde su inicial asentamiento, crecimiento, evolución y establecimiento en un determinado contexto o ambiente, reflejándose en las creaciones culturales en las que la sociedad trata de reconocerse.

Las sociedades construyen su memoria de manera conjunta, por lo tanto debemos descifrar cómo los individuos crean discursos memorísticos e identidades, tratando de decodificar la pluralidad de los mismos (Vicent, Ibáñez, Gillate y Fontal, 2012: 545). Queremos decir con esto que las personas construyen información acerca de su entorno, la reelaboran, la

codifican y la asimilan en relación a otra información que reciben por diversos cauces - procedentes de contextos intelectuales o vivenciales- (Hernández, 2004: 35-49). Así pues, es precisa una descodificación, puesto que nuestro modo de ver y percibir no es ciertamente objetivo, ya que los condicionamientos de nuestra herencia cultural, las propias sugerencias del individuo, el gusto personal o la predisposición de ánimo con que ejercemos la recepción, se configuran como agentes responsables directos del impacto que provocan en nosotros los mensajes recibidos. Estas circunstancias nos obligan a percibir las emociones que genera el patrimonio polarizando nuestra sensibilidad e inundándola de imágenes. En efecto, la identidad cultural de una comunidad se funda necesariamente sobre significados, comportamientos y actitudes comunes ante vivencias semejantes en las que los actores-espectadores de dicha comunidad se ven envueltos o afectados, y va nutriéndose progresivamente de recuerdos que la propia comunidad va incorporando paulatinamente a su propia memoria. Sin embargo, nuestra confianza en la exactitud de los hechos puede basarse no sólo en nuestros recuerdos o impresiones, sino también en las aportaciones ofrecidas por los demás, que irán generando, modificando o rectificando nuestra imagen (Halbwachs, 2004: 25-26). Ello nos remite ineludiblemente a la filosofía del conocimiento de Maurice Halbwachs, para quien la memoria nace indefectiblemente de una construcción social, y justamente, la sociedad actúa como agente contextualizador y espejo de dicha memoria (Calderón, 2010). Pues bien, memoria personal y memoria colectiva son manifestaciones de un mismo fenómeno social, de un idéntico lenguaje colectivo y de un sistema de convenciones, reglas y determinantes culturales propios. Por lo que la exclusión de aquellos individuos no considerados ciudadanos, es decir, que no forman parte de la comunidad asimilada, puede desembocar en el rechazo social: “la desigualdad y la exclusión están presentes en las sociedades actuales y que el modelo tradicional de ciudadanía no es capaz de abordar, sino más bien de perpetuar” (Hernández, 2012: 65-66).

Vehiculando nuestro discurso con la didáctica del patrimonio, ésta ocupa un lugar estratégico entre la educación, la comunicación y la enseñanza, apareciendo como una ciencia aplicada al estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje “de cualquier contenido a cualquier sujeto mediante diversos tipos de recursos o medios”. El proceso para sistematizar y dotar de entidad propia la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales fue iniciado por el profesor Prats a finales de los años 90. Éste concibió la didáctica del Patrimonio como un pilar fundamental de dicha disciplina, con amplias posibilidades educativas y funciones de tipo social e ideológico, por ejemplo en lo que respecta a la tolerancia de las diversas formas de vida, sociedades y culturas, la génesis del pensamiento histórico o la formación de la sensibilidad estética y por extensión, la conservación del legado artístico y cultural (Ortuño, Molina, Sánchez y Gómez, 2012). Así, la didáctica específica del Patrimonio Cultural puede ser considerada un instrumento eficaz para enseñar y para aprender contenidos relacionados con las Ciencias Sociales, utilizando los elementos patrimoniales para favorecer el aprendizaje de cuestiones sobre el propio entorno y construir el conocimiento social (González, 2008): “El espacio tiene materializados en sí mismo los resultados de las vidas que allí existen y, por lo tanto, un espacio ‘apropiado’ es un territorio que incorpora un poder que le es dado por las características de vida de las personas que lo ocupan” (Schlindwein y Copetti, 2012: 374). De

este modo, la didáctica específica del Patrimonio podrá facilitar un aprendizaje significativo que sirva para averiguar la repercusión que el pasado (plasmado en las manifestaciones del patrimonio cultural) ha tenido en nuestro presente, así como la trascendencia de nuestras acciones sobre éste en el futuro: “partir de lo conocido y cercano, dirigiéndose, paso a paso, hacia la comprensión de un mundo globalizado” (Vicent, Ibáñez, Gillate y Fontal, 2012: 547).

Pero retomando la cuestión de la mirada, su efecto en nuestra valoración del patrimonio cultural puede ser consecuencia del modo de mirar que ejercemos, haciendo uso de las herramientas habituales que conocemos y de las que se disponemos. Pero, ¿sería ésta una mirada lógica? Lógica sí en cuanto razonable, como consecuencia natural de una usanza (Calderón, 2010). No obstante, no se trataría de un aprendizaje con razonamiento dialéctico, si previamente no ha existido un canal relacional intelectualizado, es decir, “acercarse a un contexto patrimonial supone una posición y actitud relativa del individuo para con el entorno [...]” (Hernández, 2004: 35-49), que es preciso construir a través de un prisma educativo: “al hablar de educación patrimonial no hablamos de dar a conocer objetos herméticos, desvinculados, rígidos y atemporales que imponen códigos propios de comunicación, sino que hablamos de personas que se entienden y relacionan gracias a los significados y actitudes que giran en torno al objeto patrimonial” (Hernández, 2004: 35-49). Con todo, debemos propiciar la construcción de ciudadanos participativos y la participación implica *ser parte de* la comunidad, es decir, desarrollando un sentimiento de pertenencia a ésta; al mismo tiempo implica *tener parte* en la comunidad o igualdad de acceso a la misma, para finalmente *tomar parte en* ella, o dicho de otro modo, “contribuir a la construcción de lo común de forma activa” (Mata, 2009: 34).

En este sentido, la didáctica del patrimonio, como ámbito específico de investigación con entidad propia a nivel universitario, funciona como un nexo intencional intelectualizado, entre el patrimonio cultural y los individuos, facilitando experiencias de aprendizaje, formal e informal, que permitan el conocimiento de los bienes patrimoniales, así como la implicación de los individuos con su entorno, favoreciendo acciones de conservación y preservación (Calderón, 2015). Al respecto, como docentes debemos procurar mecanismos para innovar en las prácticas comunicativas del patrimonio, propiciando el diálogo entre éste y los individuos, y de este modo incrementar su valor didáctico y educativo: “El patrimonio cultural es un elemento que permite comprender que el presente se ha configurado a través del tiempo, a partir de las decisiones que las personas han ido tomando a cada momento (...) `el pasado que tenemos presente” (Pagès, y Pons, 1986). Un pasado construido por los ciudadanos de otrora, atesorando unos valores que generan identidad cultural, y por tanto hay que tratar de transmitir, porque en definitiva, se trata de un legado, aunque para su aceptación es necesario que exista la voluntad de heredar (González, 2007). Así pues, la ciudadanía puede considerarse una forma colectiva de pertenencia e implicación con una sociedad que trae consigo unos bienes heredados. Una sociedad adscrita a un entorno concreto que, indefectiblemente, debemos conocer como ciudadanos, así como a dicha herencia, para que no sea dilapidada. Resulta pues, imprescindible, que el educador conozca los recursos, materiales y lenguajes que le serán útiles para la comunicación y la enseñanza de los valores culturales de dicho entorno. Asimismo, debemos partir de la base de que al elaborar un programa didáctico inauguramos un

proceso de selección, un proceso que es en primera y última instancia un acto interpretativo. Por ello, elegimos el recurso patrimonial en función de sus valores y significados, vinculando su presencia material a una serie de sensaciones, impresiones, emociones, etc., que pretendemos se generen en el espectador a través de la experiencia didáctica y fomenten su fruición crítica y reflexiva, y ello exige una labor previa de interpretación.

Si trasladamos el debate de la educación patrimonial a los niveles iniciales del ámbito educativo formal, debemos tener en cuenta que, además de anecdótica, la presencia actual del patrimonio cultural en el currículo educativo constituye un claro ejemplo de potencialidad didáctica desperdiciada para aproximarse al pasado de un modo crítico. La *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE) no potencia demasiado el análisis y el juicio crítico de los estudiantes, relegando la herencia cultural a una posición complementaria y prescindible que trata el patrimonio a modo de “barniz culturalista meramente ilustrativo de las grandezas artísticas del pasado español” (De los Reyes y Méndez 2015: 125). En efecto, la LOMCE ha retrocedido a fórmulas didácticas excesivamente conservadoras a nivel ideológico e historiográfico (López Facal, 2014), cuyo resultado se traduce en una geografía descriptiva tradicional, un relato histórico nacional de España eminentemente clásico y un simple barniz cultural de la historia del arte (De los Reyes y Méndez 2015: 131-132). De hecho, el patrimonio no aparece mencionado en la legislación dentro de los objetivos generales de la Educación Primaria, si bien “la puesta en valor de la diversidad cultural” se considera uno de los aspectos más significativos de la educación patrimonial. Conocer el patrimonio cultural y saberlo transmitir a los alumnos de una forma correcta, puede auxiliarles en la comprensión “del medio donde viven y actuar críticamente sobre él. Aprender a mirar, a formular preguntas, a relacionar objetos con los contextos socioculturales y cronológicos” de realidad que les rodea (De los Reyes y Méndez 2015: 133-134). Se trata de un espacio de interconexión con significados poliédricos y gran valor simbólico, que reproduce el sistema cultural autóctono y está enormemente caracterizado por lo abstracto de su cognición (Gómez, 2012:16 y 19). Ello requiere por tanto, un aprendizaje específico por parte del educador para generar una narración comprensible para el alumnado. Empero, en la transmisión de contenidos se sigue optando por el libro de texto como recurso didáctico generalizado, a pesar de que la diversidad cultural y étnica es prácticamente obviada. Hoy en día esta circunstancia se reviste de suma importancia porque vivimos en una sociedad globalizada, culturalmente plural y compleja. Por lo tanto, la inmersión en la interculturalidad desde edades tempranas, posibilitará la comprensión racional de un pasado que tiene mucho peso en el presente, a través de la construcción de puentes cognoscitivos que favorecerán la aprehensión de nuestra herencia cultural y estimularán las actitudes de sensibilidad, racionalidad y tolerancia. Es necesario pues: “favorecer la creación de espacios temporales donde el alumnado pueda conocer y entender el presente, descubrir y reconstruir el pasado, y pensar y proyectar el futuro mediante el análisis de la acción individual y colectiva de los humanos; situar, interpretar y valorar diversos acontecimientos situados en escalas temporales distintas así como desentrañar las claves de las relaciones entre los humanos y su entorno” (Grau, 2016:59).

2. El proyecto integra-3©: Una propuesta de educación patrimonial integradora en primaria.

2.1. Génesis del Proyecto.

El núcleo de esta comunicación parte de los principales resultados de un Trabajo Fin de Grado de Turismo, defendido en la Universidad de Córdoba por Belén Belmonte en el curso 2014-2015, obteniendo la calificación de Sobresaliente. Este proyecto concibió una estrategia didáctica para mostrar a los niños que una convivencia pacífica es posible a pesar de las diferencias culturales que puedan existir en una comunidad, tratando de favorecer la integración ciudadana y el respeto intercultural a través del ingenio y el entretenimiento. A partir del conocimiento de las raíces históricas y culturales de su propia ciudad, Córdoba, se persigue una llamada de atención y una participación activa de los ciudadanos escolares (nativos o no) en aras de fomentar la tolerancia, la convivencia pacífica y el respeto hacia el patrimonio cultural heterogéneo de carácter material e inmaterial. La propuesta se inicia con el conocimiento de la historia de Al-Andalus en Córdoba, incidiendo en la convivencia pacífica de las tres culturas que habitaron la localidad durante dicho período: judía, islámica y cristiana, para *a posteriori*, trasladar su repercusión histórica a la escuela y extrapolarlo a la situación actual de interculturalidad escolar. El nombre de *Integra-3* © deriva de la integración de esas tres culturas y se plantea como metáfora del deseo de integrar a los componentes de la sociedad actual pluricultural.

Entre los principios esenciales vigentes de la LOE¹, podemos encontrar la incentivación de “La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación”². El acoso escolar también conocido como *bullying*, encuentra cobijo en un amplio abanico de tesituras, y en el marco de la globalización y la posmodernidad donde imperan las redes sociales y las relaciones virtuales, su incorrecta utilización se convierte en un arma para la práctica del hostigamiento a aquellos considerados “diferentes”. El motivo que conduce al niño a desempeñar este hábito, suele ir de la mano de una baja autoestima y una ausencia de valores. Y en este punto de la mediana infancia es cuando precisamente, la persona necesita forjar su identidad, es decir, saberse individuo distinto a los demás pero conociendo y admitiendo las virtudes y los defectos que lo definen, en el seno de su propia sociedad, enormemente heterogénea a nivel cultural. Una buena autoestima en esta etapa es fundamental para construir relaciones sociales saludables, ya que el respeto por uno mismo generará seguridad personal y facilitará un vínculo respetuoso con sus iguales, sin sentimientos de inferioridad o superioridad. Considerando este principio esencial contenido en la ley como génesis de nuestra idea, creamos principal propuesta educativa, consistente en una visita turística a la ciudad combinada con una actividad didáctica en el aula, pretendiendo con ello hacer partícipes a los niños del valor cultural del patrimonio que contemplarán en su localidad,

¹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

² LOE, Capítulo 1: Principios y fines de la educación, Art. 1.c.

y además, iniciarles en la práctica de un pensamiento tolerante y crítico, necesario para forjar los futuros ciudadanos del mañana. Durante el proceso de elaboración del trabajo fue de suma utilidad el trato directo con docentes y trabajadores de centros escolares y ONGs, que nos permitieron conocer el estado de la cuestión de los centros y barrios más conflictivos de la ciudad, así como el contexto sociocultural donde sería más útil desarrollar nuestra actividad.

2.2. La dimensión espiritual del hombre como valor para construir la ciudadanía.

La espiritualidad es connatural al ser humano. Se trata de una dimensión constitutiva que necesita ser satisfecha para que la persona pueda desarrollarse de una manera armónica. Esta necesidad de sentido, de búsqueda de “algo más”, se cubre a menudo, participando de las religiones tradicionales; en otros casos se acude a nuevas prácticas religiosas o meditativas; en otras ocasiones, se busca satisfacción en el arte y el sentido estético. Podemos concluir que, en el ámbito educativo, la promoción y el desarrollo de la espiritualidad tiene como objetivo último la educación integral de niños y jóvenes. Es necesario, por tanto, poner en valor programas que fomenten la maduración progresiva de los aspectos relacionados con la dimensión espiritual de la persona, en vistas a su desarrollo armónico y a la construcción de una sociedad que se apoye en valores como el respeto y la tolerancia. En su preámbulo, la LOE promovía: “proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos”. Por otra parte, la LOMCE (legislación actual) establece en el punto XIV de su preámbulo: “uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación”. Por otra parte, esta ley considera esencial la educación para una ciudadanía adquiriendo competencias sociales y cívicas: “se aborda esta necesidad de forma transversal al incorporar la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

En otro orden de cosas y atendiendo a un punto de vista sociológico, la espiritualidad se encuentra íntimamente marcada por la religión: “la religión es un hecho social [...] presente en todas las sociedades. Consiste en una actitud y una práctica de religación con algo sagrado, tremendo y fascinante desde un punto de vista fenomenológico. La religión implica la construcción de símbolos que la identifican y al mismo tiempo, algunos elementos y funciones religiosas pueden ayudarnos a comprender sociológicamente un determinado hecho social. De hecho, existen funciones sociales que sólo son ejercidas por la religión: legitimaciones últimas, devoción y respeto absoluto, respuesta a problemas últimos de sentido, movilización para causas que pueden exigir la entrega de la vida, cohesión social y auto-comprensión desde una realidad intocable e incuestionable” (Salvador, 2006: 723). Al respecto, la ciudad funciona como espejo de la representatividad de un determinado territorio, y para facilitar su comprensión

debemos conocer la dimensión que adquieren los lugares sagrados en algunas sociedades donde la religión, eje preceptor a partir del cual se materializa gran parte de la historia a través de la arquitectura, impregnaba profundamente la vida de los individuos y continúan provocando la motivación colectiva de los sujetos (Calderón, 2007: 86). Históricamente, el discurso religioso ha servido como elemento de cohesión, para justificar ideologías, propagar sistemas de pensamiento y legitimar formas culturales de ejercitación del poder, provocando a menudo la confrontación y el enfrentamiento de sociedades pertenecientes a religiones dispares. Pero en la actualidad, nuestras sociedades se ven afectadas por el fenómeno de la posmodernidad (Jaime, 2001), cuyo acontecimiento histórico destacado fue la caída del muro de Berlín en 1989, símbolo el inicio de la posmodernidad. Su demolición manifiesta la caída metafórica de otros muros que afectan a la integridad del ser como ciudadano: carencia de ideales que aglutinen a la colectividad, diferencias sociales, ausencia de valores... Este proceso hace imposible hablar de una ética fundada en unos valores compartidos ampliamente. En la posmodernidad se habla de una “ética débil”, una ética indolora, que no exige sacrificios, y que proporciona placer y en la que se han abolido las diferencias entre lo verdadero y lo falso, lo real y lo ficticio. La consecuencia es la aparición de un “sujeto débil” en un mundo globalizado, a merced de la publicidad y el consumo, amenazado por la sociedad de masas, sin referencias culturales sólidas y sin posibilidad de recurrir a valores a los que afianzarse (Belmonte, 2015). La religión se convierte así, en una de las estructuras más vulnerables, pues las religiones tradicionales, con sus contenidos y sus normas éticas se están derrumbando, mientras asistimos a la proliferación de nuevos movimientos pseudo-religiosos, a menudo sectarios, que se están alimentando de la necesidad de encontrar sentido vital a la existencia, y de la coyuntura de los referentes caídos tras la aparición de la posmodernidad.

2.3. El ejemplo de Al-Andalus para construir una ciudadanía intercultural a través del proyecto integra-3 ©.

Nuestra propuesta se englobaría dentro del área de Ciencias Sociales en el currículo del 3º Ciclo de Educación Primaria (quinto curso), es decir, destinada a niños de edades comprendidas entre los 9 y 10 años. Hemos de tener en cuenta que sexto curso es esencialmente complejo, puesto que el grueso de esfuerzos de los profesores estarán encaminados a gestionar contenidos de cara a la preparación de la reválida, según lo establecido en la LOMCE. La actividad comenzará en el aula, siendo complementada posteriormente, con la realización de un itinerario cultural de carácter lúdico por diferentes lugares emblemáticos de la urbe cordobesa. En primer lugar y tras una presentación y primera toma de contacto, se tratará de explicar a los niños el concepto de *tolerancia*. Puesto que aún son de corta edad, se les transmitirán algunas nociones de respeto, reconduciendo la exposición hasta el término “tolerancia”. Para ello se partirá de la frase: “Respeto es aceptar y apreciar las cualidades el prójimo, además de reconocer los derechos de uno mismo y de los demás”³.

³ <http://www.cicloescolar.com/2012/08/valores-humanos-definicion-para-ninos.html> (Fecha de consulta: diciembre de 2016)

Continuaremos la exposición mediante una **presentación de diapositivas en Powerpoint [fig. 1]**, cuyo objetivo es acercar a los alumnos a la Córdoba Andalusí, en la que convivieron en paz las tres culturas, germen de la nuestra actual. Presentaremos a los protagonistas de cada una de las tres culturas: Rodrigo, Abdul y Gaspar, de origen cristiano, musulmán y hebreo, respectivamente. Estos personajes actuarán como “guías históricos”, explicando la simbología propia de cada cultura y de cada religión, así como las situaciones cotidianas que experimentaban en convivencia. De este modo se pretende captar la atención de los niños e implicarlos durante la exposición, hablando de situaciones cotidianas de convivencia pacífica dadas en la Córdoba hispanomusulmana.

Finalizada la presentación continuaremos con una práctica de aprendizaje cooperativo: el **Folio giratorio [fig. 2]**. En una situación cooperativa, los alumnos se reunirán en grupos reducidos (4-5 alumnos) y trabajarán juntos, colaborando en cada tarea en aras de lograr un fin común. Con ello se implementa su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, Johnson y Holubec, 1999: 5). El objetivo del folio giratorio es que los alumnos realicen una lluvia de ideas escrita por turnos, entre los miembros de un mismo equipo de trabajo. Así pues, tras haber dividido al total de los alumnos en cuatro grupos (uno por cada lado rojo de un folio DIN A3) plantearemos la pregunta: ¿Qué hace una persona tolerante? A continuación, por turnos, cada integrante deberá escribir en su margen del papel correspondiente, un pensamiento sobre acciones o rasgos de personas que se rigen por la tolerancia. Una vez que cada miembro haya participado, se concederá un tiempo para que toda la clase seleccione las respuestas más relevantes, que serán comunicadas al educador a través de un portavoz, con la finalidad de aunarlas en un **Decálogo [fig. 3]**. El destino de dicho decálogo será ser colocado en un lugar visible del colegio en forma de mural, para que los alumnos de todos los cursos se impregnen del trabajo de sus compañeros de quinto.

Posteriormente, se dividirán a los alumnos en tres grupos (cristianos, judíos y musulmanes) mediante sorteo e independientemente de su ideología o práctica religiosa, para realizar una **manualidad** según pertenezcan al grupo correspondiente, consistente en fabricar un rosario en el primer caso, una mano de Fátima en el segundo y una estrella de David en el último. El tiempo estimado para la sesión en el aula será de 85 minutos. Puesto que, actualmente, las clases de cada materia constan de 45 minutos, con la hora de Ciencias Sociales y el esfuerzo por parte del centro de autorizarnos a continuar en la hora siguiente, la actividad didáctica sería efectuada en un tiempo no demasiado extenso. Los materiales necesarios para elaborar el **Rosario [fig. 4]** del grupo cristiano serán: lana, tijeras, cartulina marrón, regla y lápiz. Bastará realizar pequeños nudos en la lana, que simbolicen los 5 misterios con sus Ave María. Y en la cartulina se dibujará una cruz latina de dimensiones proporcionadas, que recortarán y engazarán al hilo de lana. Los componentes del grupo judío deberán realizar la **Estrella de David [fig. 5]** con los siguientes materiales: cartulina, hilo, tijeras, regla y lápiz y rotulador negro. En esta ocasión, los niños deberán dibujar con la ayuda de una plantilla proporcionada por el educador, la silueta de la estrella de seis puntas. Colorearán su contorno y la recortarán engarzándola -al igual que la cruz en el rosario- a un trozo de hilo. En tercer lugar, el grupo de musulmanes elaborará una **Mano de Fátima [fig. 6]**. Este símbolo denominado *Hamnsa* (خمسسة), significa cinco y representa la mano de Dios,

constituye un claro ejemplo de interculturalidad, pues también es compartido por los judíos sefardíes. Se trata de una mano geométrica en cuya palma suele albergar un círculo que se relaciona con el ojo que todo lo ve. Los materiales necesarios serán: cartulina, hilo, tijeras, lápiz y rotulador, pegamento y purpurina. Con la ayuda de una plantilla, dibujarán la silueta de esta mano en una cartulina engrosando su contorno para diferenciarla notablemente. Tras recortarla podrán decorar el ojo de la palma con purpurina para exaltar la raíz oriental, que finalizarán incorporando el hilo que les permitirá colgar dicho amuleto al cuello.

Fuera del aula nos trasladaremos al espacio urbano, a la calle. Se guiará al grupo por la ciudad de Córdoba a través de un itinerario acorde con los contenidos del currículo, en el que visitarán un punto confesional de cada una de las tres culturas, portando consigo cada grupo el colgante elaborado. Comenzando por la Sinagoga en memoria de la cultura judía, hasta llegar a la Mezquita-Catedral como máxima expresión conjunta de la religión musulmana y cristiana, los alumnos podrán conocer el origen y evolución de dichos lugares, hasta convertirse en un fuerte polo de atracción turística actual. Para finalizar, el grupo realizará la última tarea propuesta en cada emplazamiento, un concurso que tratará de poner en práctica lo aprendido, procurando ser lo más tolerantes posibles. Para lograrlo, se dividirán a los alumnos en grupos con equidad, debiendo asumir roles de cristianos, judíos y musulmanes por igual. El propósito será acertar una serie de preguntas planteadas por el educador (previamente preparadas) optando a la medalla de oro, plata o bronce *Integra-3* como recompensa para el grupo ganador.

3. Cómo insertar *Integra-3*© en el currículo de Educación Primaria.

Como hemos puesto de manifiesto en líneas precedentes, esta propuesta didáctica *Integra-3*© está pensada para integrarse dentro de los contenidos del 3º Ciclo de Educación Primaria, en el contexto de las asignaturas **Ciencias Sociales**: Bloque 3: “Vivir en sociedad” (abordando parcialmente el punto 3.1. a través de *Principales manifestaciones culturales de España y populares de la cultura*), y el Bloque 4: “Las Huellas del Tiempo” (*La convivencia de las tres culturas: musulmana, judía y cristiana*). Del mismo modo, encontraría correspondencia con los contenidos transversales de la asignatura **Valores sociales y cívicos**: Bloque 1: “La identidad y la dignidad de la persona”, Bloque 2: “La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales” y Bloque 3: “La convivencia y los valores”.

Tal y como establece el Anexo I de LOMCE, para la Asignatura Troncal **Ciencias Sociales**, es objetivo de esta etapa es aprender a vivir en sociedad, conociendo los mecanismos fundamentales de la democracia y respetando las reglas de la vida colectiva. Aprender Ciencias Sociales significa asimilar y demostrar actitudes de respeto por los derechos humanos básicos y la igualdad, aceptando las diferencias existentes entre los sistemas de valores de las distintas religiones o grupos étnicos. Asimismo, resulta una manifestación de los valores compartidos por una misma comunidad (solidaridad, tolerancia, igualdad, respeto o justicia), que la harán garante de su cohesión y permanencia. Pero asimismo, la ley propicia un aprendizaje integral y dinámico basado en competencias que deberá caracterizarse por la transversalidad: “El proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento, y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa, tanto en los ámbitos formales como

en los no formales e informales; su dinamismo se refleja en que las competencias no se adquieren en un determinado momento y permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual los individuos van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de las mismas⁴. Dentro de los bloques temáticos antes mencionados, resulta especialmente relacionado con nuestra actividad el *Bloque 3. Vivir en sociedad*. En él se estudian las características de los distintos grupos sociales, respetando y valorando sus diferencias, la organización social, política y territorial o la población, entre otras materias. Asimismo, el conocimiento del medio *in situ* mediante la visita a lugares con valores patrimoniales puede facilitar dicho contacto y estimular la asimilación de conceptos más fácilmente. Por otra parte, el *Bloque 4. Las huellas del tiempo*, favorece la comprensión del tiempo histórico, así como la capacidad de interpretar y ordenar temporalmente acontecimientos y protagonistas de la Historia, además de incidir en la construcción histórica, social y cultural de Andalucía, promoviendo actitudes de respeto y valoración de los aspectos comunes y la riqueza de la diversidad.

Al hilo de lo anteriormente expuesto, el *Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, determina que “las Ciencias sociales se complementarán con el área de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y asentarán las bases de una futura ciudadanía mundial, solidaria, curiosa e informada, participativa y democrata”. El carácter global del área de Ciencias sociales contribuye en gran medida a la adquisición de algunas de las competencias claves del currículo de Educación Primaria⁵, puesto que la materia contribuye a la comprensión de la realidad social en la que vive el alumnado, así como de la diversidad existente en ella. Por otra parte, se inicia al alumnado en la comprensión de los cambios históricos acaecidos, proporcionando pautas para aproximarse a las raíces históricas de las sociedades actuales. Con respecto a las *competencias sociales y cívicas*, el área de CC. SS. contribuye a la comprensión de la realidad social en la que vive el alumnado, concediendo importancia al aprendizaje de destrezas sociales y actitudes para la participación y la convivencia ciudadana. Por una parte, desde el ámbito de las relaciones próximas (familia, amigos o compañeros), que requieren favorecer la toma de conciencia personal de emociones y sentimientos, además de propiciar actitudes de comunicación, diálogo y resolución de conflictos con asertividad. Y por otra, haciéndolo extensible al contexto del barrio, el municipio, la comunidad, el estado, la Unión Europea... Por último, contribuye a la *Competencia conciencia y expresiones culturales* mediante el conocimiento de las manifestaciones culturales y el reconocimiento de aquellas más significativas que forman parte del patrimonio.

En lo que respecta a Asignaturas Específicas como **Valores Sociales y Cívicos**, esta actividad potenciaría las relaciones interpersonales necesarias para fortalecer la convivencia de acuerdo a valores cívicos socialmente reconocidos, estimulando actitudes de dignidad personal, empatía, respeto y tolerancia, así como disposición para resolver conflictos de forma reflexiva. Asimismo, reforzaría su preparación para actuar como futuros ciudadanos

⁴ Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

⁵ Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, art. 2.2.

participativos adaptados al trabajo cooperativo, e implicados en la mejora de la cohesión, la defensa y el desarrollo de sociedades democráticas cada vez más diversificadas. Resulta imprescindible partir del entorno próximo de los alumnos para construir valores, referidos a los ámbitos de la convivencia y la vida social, que en gran medida están relacionados con sus propias necesidades, demandas y problemas. Desde esta área se favorecerá la adquisición de las *competencias sociales y cívicas* de un modo directo, incentivando el desarrollo de habilidades que aceptan los conflictos de valores e intereses como parte de la convivencia, pero proporcionándoles las herramientas necesarias para resolverlos con actitud constructiva, emitiendo juicios críticos y tomando decisiones autónomas. En este sentido resulta esencial que sean capaces de expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, aprendiendo de los errores y asumiendo riesgos, lo que incrementará el umbral de tolerancia al fracaso. Por último, la *Competencia para la Conciencia y expresiones culturales* podrá alcanzarse desarrollando la capacidad de elección con criterio propio en el marco de proyectos individuales o colectivos, forjando las aptitudes para el aprecio y reconocimiento de lo artístico.

4. Integra-3 ©: De la educación formal a la no formal.

Llegados a este punto nos planteamos ¿qué posibilidades podemos encontrar en la aplicación de Integra-3© a la actividad turística? Las fracturas que se pueden producir entre los ciudadanos y las tradiciones de su entorno, derivadas de una incorrecta comprensión de éste, se traducen en desvinculación, ausencia del sentimiento de identidad e incapacidad para atribuir valores y ello se transmite inexorablemente al forastero que visita un determinado lugar. Las nuevas sociedades generan nuevas necesidades educativas y resulta crucial que los más jóvenes puedan construir conocimientos veraces cimentados en el respeto hacia otras sociedades, tomando la ciudad como lugar de encuentro de saberes cotidianos.

Con la educación patrimonial dentro del aula estamos tratando con un público cautivo, cuya principal motivación es acreditarse mediante un diploma, en un ambiente formal y durante períodos predefinidos. Por el contrario, la educación patrimonial fuera del aula se dirige a un público libre, es decir, decide por sí mismo que quiere aprender. Normalmente este aprendizaje se realiza en contextos no académicos y caracterizados por ambientes informales, distendidos y no sujetos a períodos concretos, pues este tipo de formación puede ser indefinida y permanentemente actualizable. Transformar un recurso patrimonial en un producto turístico cultural requiere utilizar herramientas adecuadas para despertar el interés del público visitante, transformando mensajes complejos en significados sencillos sin perder el rigor científico ni la fidelidad con la historia. En síntesis, se trata de desarrollar un programa interpretativo o “proceso de comunicación diseñado para revelar al público significados e interrelaciones de nuestro Patrimonio natural y cultural, a través de su participación en experiencias de primera mano con objeto, artefacto, paisaje o sitio” (Peart, 1977: 44). Y en este sentido, las experiencias vividas por los niños que se forman en nuestras aulas, de nuestros “futuros ciudadanos” resulta esencial. Conocer cómo se concibe, asimila y aprehenden las civilizaciones pretéritas en el siglo XXI, en el mismo contexto territorial donde se generaron, concediendo protagonismo a personajes históricos y a monumentos locales, servirá para fomentar el conocimiento y el reconocimiento del pasado inmediato relacionándolo con el

presente, valiéndonos por ejemplo, de actividades que incluyan dramatizaciones y objetos manipulables.

Para ello es necesario reclamarle al patrimonio la expresión del pasado que representa, la historia de la mentalidad que lo concibió, del ambiente espiritual de su época o de la sociedad que lo gestó, es decir, su esencia. En la actualidad es cada vez mayor el número de inmigrantes que residen en nuestro país y ello se traslada a las escuelas. Del mismo modo, estas culturas foráneas se maclan con lo autóctono y generan nuevos cuadros patrimoniales, lo que implica que debemos familiarizarnos con su presencia para promover actitudes tolerantes, que generen sentimientos identitarios adecuados a la realidad social actual. Aprender a valorar el legado cultural en el presente supone un ejercicio de identificación de la tradición, un acercamiento a los modos de vida y manifestaciones culturales precedentes. De este modo, estaremos formando a futuros ciudadanos que podrán re-construir el pasado, o dicho de otro modo, construirlo de nuevo sobre una específica y fundamental base: averiguar en qué modo resulta funcional para su presente. Ello favorecerá su capacitación como ciudadanos para construir conocimientos de forma crítica, así como para aprehender, interpretar y disfrutar de su propia herencia cultural, así como para transmitirla al turista, dándole un sentido contemporáneo. La construcción de dicho conocimiento se trasladará a la actividad turística, pues permitirá emprender experiencias que resulten satisfactorias y que estén basadas en la veracidad del patrimonio, no en mensajes sesgados que aporten significados incompletos. Se precisa pues, una metodología específica de cognición y un comportamiento reflexivo con el patrimonio cultural que aúne tradición e integración de otras culturas.

5. Algunas conclusiones.

La democracia está directamente relacionada con la educación, pues no existe posibilidad de elegir de forma responsable sin una instrucción previa. Por otra parte, el patrimonio sirve de nexo entre los miembros de una comunidad para reafirmar su condición de ciudadano en toda su amplitud, así como su sentimiento identitario, además de para aceptar y respetar la diversidad cultural. Resulta imprescindible rescatar la idea de construir una ciudadanía comprometida y crítica que ejerza en igualdad, y hemos visto en líneas precedentes que para ello, el patrimonio cultural constituye un recurso de sumo valor para entender el pasado extrapolándolo al presente. La edad temprana resulta el momento idóneo para transmitir a los más pequeños la trascendencia de la tolerancia, pues cualquier elemento diferenciador puede convertirse en motivo para que un niño sea víctima de rechazo por parte de sus compañeros. Por ello, la finalidad esencial de la educación en estos niveles es el desarrollo integral de la persona y por ello es imprescindible incidir desde la acción educativa en la adopción de las actitudes y los valores que, a partir del respeto al pluralismo, la libertad, la justicia, la igualdad y la responsabilidad, contribuyan a crear una sociedad más desarrollada y justa.

Los contenidos curriculares de la educación formal son difíciles de conectar con la vida real, pero una educación patrimonial integradora, extensible del aula a la calle, permitirá formar a individuos autónomos con capacidad para analizar racionalmente diversas situaciones sociales donde el legado cultural está presente, estableciendo comparaciones entre aspectos culturales

y políticos, geográficos, económicos, religiosos..., en definitiva entre pasado y presente, desarrollando su capacidad de elección de forma crítica y autónoma.

6. Referencias bibliográficas.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE, 4 mayo de 2006).

Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), (BOE, 10 de diciembre de 2013).

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE, 1 de marzo de 2014)

-Belmonte Jiménez, B.: *Un modelo de integración cultural y turística: De Al-Andalus al siglo XXI a través del proyecto Integra-3 para escolares* (Trabajo Fin de Grado), Grado de Turismo de la Universidad de Córdoba, curso 2014-2015.

-Calderón Roca, B. (2007): Más allá del patrimonio arquitectónico: La ciudad histórica como imagen simbólica de una identidad cultural en construcción. En *Isla de Arriarán*, XXIXI, junio 2007, (pp. 81-98).

Calderón Roca, B. (2010): "Roma, archipiélago de la memoria. La ciudad del Duce entre mito, proyecto y realidad", en *Boletín de Arte* nº 30-31, (pp. 367-384).

Calderón Roca, B. (2015): *La Didáctica de Patrimonio Cultural y la actividad turística: Material docente*, Universidad de Córdoba.

-Calvo Buezas, T. (1989). *Los Racistas son los otros: gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos escolares*. Madrid: Popular.

-Claudino, S. (2015): "Construir un currículum con las personas, los derechos y los lugares olvidados. Retos para las Ciencias Sociales en el siglo XXI". En Hernández Carretero, A. M^a, García Ruiz, C. R. y De la Montaña Conchiña, J. L. [eds.]: *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temática*, (pp. 49- 66). Cáceres: Universidad de Extremadura, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

-De los Reyes Leoz, J. L. y Méndez Andrés, R. (2016): La función educativa de las ciencias sociales en la LOMCE. El ejemplo de la educación patrimonial en la enseñanza primaria. En *Revista Educación, Política y Sociedad*, nº 1, 2, julio-diciembre, (pp. 125-144).

-Delval, Juan. (2012): Ciudadanía y escuela. EL aprendizaje de la participación. En Alba Fernández, N., García Pérez, F.F. y Santisteban Fernández, A.: *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Volumen I, (pp. 37-46). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Díada: Sevilla.

-Dewey, J. (2008): *El arte como experiencia*. Madrid: Paidós.

-Escribano-Miralles, A. y Molina, S. (2015): La presencia de la historia del arte en el nuevo currículo de educación primaria. En *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, (pp. 15-24).

-Fontal Merillas, O. [coord.] (2013): *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.

-Gómez Redondo, C. (2014): Patrimonio e identidad: La educación patrimonial como vínculo entre individuo y entorno. En *Comunicaciones del I Congreso Internacional de Educación*

Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro (Madrid, 15-18 de octubre de 2012), (pp. 15-22). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

-González Monfort, N.(2007): *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*. Bellaterra, Barcelona: UAB (Tesi Doctoral-UAB) [<http://www.tdx.cat/TDX-1203107-152459>]

- González Monfort, N. (2008): Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. En *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, nº 7, pp. 23-36.

-Grau Ferrer, V. (2016): El valor de la alteridad: enseñanza-aprendizaje a partir de realidades problemáticas temporales. En García Ruiz, C. R., Arroyo Doreste, A. y Andreu Mediero, B. [eds.]: *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una ciudadanía global*, (pp. 58-66). Madrid: Universidad de Las Palmas, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

-Guichot-Reina, V. (2002): Identidad, Ciudadanía y Educación: del Multiculturalismo a la Interculturalidad. En *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la educación*, 16 (pp. 25-44). Sevilla: Universidad de Sevilla.

-Halbwachs, M. (2004): *La memoria colectiva*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 25-26.

-Hernández, F. (2004): Didáctica e interpretación del patrimonio. En Calaf, R. y Fontal, O. (coords.): *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. (pp. 35-49). Gijón: Trea.

-Hernández Sánchez, C. (2012): Ciudadanía, diversidad y participación. Educar para la participación desde la diversidad. En Alba Fernández, N., García Pérez, F.F. y Santisteban Fernández, A.: *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Volumen I, (pp. 63-71). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Díada: Sevilla.

-Jaime Graza, M. S. (2001): *Ética y posmodernidad*, México: UANL.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E, J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

-Jové, G., Farrero, M., Bonastra, Q. y Llonch, N. (2014): Derivas rizomáticas entre la historia, el patrimonio y el espacio urbano. Una experiencia didáctica en el grado de educación primaria. En *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. XVIII, núm. 496 (01), 1 de diciembre de 2014. [Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/nova.htm> Consulta: 10-12-16].

-López Facal, R. (2014): La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94, pp. 273-285.

-Mata Benito, P. (2009). Ciudadanía y participación democrática. Sobre las condiciones de posibilidad de una sociedad intercultural. En: Aguado, T. y Del Olmo, M. (Coords.). *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid: Ramón Areces, pp. 31-46.

-Ortuño Molina, J., Molina Puche, S., Sánchez Ibáñez, R., Gómez Carrasco, C. J. (2012): El patrimonio en la escuela. La contribución del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en España. En *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial: La Educación Patrimonial en España y Europa*, pp. 94-103 [<http://ipce.mcu.es/pdfs/CEPLinea1.pdf>].

- Pagès, J. y Pons, M. (1986): El passat que tenim present: Solsona i el Solsonès. En D.A. *Jornades d'Experiències Didàctiques: Ciències Socials al Cicle Superior* (pp. 109-123). Bellaterra: ICE-Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pages, J. y Santisteban, A. (2011): *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.
- Parra, D.; Colomer, J. C. y Sáiz, J. (2015): Las finalidades socioeducativas de las ciencias sociales en el marco de la LOMCE. En *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, (pp. 8-14).
- Peart, B.: *Definition of Interpretation*, Paper at: Association of Interpreters Naturalists Workshop, Texas A & M University, 1977.
- Salvador, G. [ed.] (2006): *Diccionario de sociología*, Madrid: Alianza Editorial.
- Schlindwein Zeni, B. y Copetti Callai, H. (2012): La fuerza del lugar como requisito para la participación ciudadana. En Fernández, N., García Pérez, F.F. y Santisteban Fernández, A.: *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Volumen I, (pp. 373-380). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Díada: Sevilla
- Vicent, N., Ibáñez, A., Gillate, I. y Fontal, O. (2012): Educación para la participación ciudadana en el ámbito de la educación patrimonial. El caso del País Vasco. En Fernández, N., García Pérez, F.F. y Santisteban Fernández, A.: *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Volumen I (pp.543-550). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Díada: Sevilla.
- Yuste Munté, M. y Oller Freixa, M. (2015): ¿Cómo podemos visibilizar a las minorías étnicas y culturales en las clases de primaria? Líneas predominantes y propuestas alternativas. En Hernández Carretero, A. M^a, García Ruiz, C. R. y De la Montaña Conchiña, J. L. [eds.] (2015): *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, (pp. 345-352). Cáceres: Universidad de Extremadura, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

7. Ilustraciones.



Fig. 1.: Actividad introductoria. Ejemplo de diapositivas incluidas en la presentación de powerpoint.

- Fuente: **Diapositiva 1:** Elaboración por Belén Belmonte a través de imágenes de un tercero elaboradas expresamente para este proyecto, 2015.
- Fuente: **Diapositiva 2:** Elaboración por Belén Belmonte utilizando (a la derecha), imagen de Averroes en fresco de la basílica Santa Maria Novella de Florencia (Italia), siendo su autor Andrea di Bonaiato; y (a la izquierda) imagen de Maimonides de autor desconocido, 2015.
- Fuente: **Diapositiva 3 y 4:** Elaboración propia de Belén Belmonte, 2015.



Fig. 2. (imagen izquierda): **Actividad de aprendizaje cooperativo:** Diseño de prototipo del "Folio giratorio". Fuente: Elaboración propia de Belén Belmonte, 2015.

Fig. 3. (imagen derecha): Diseño de prototipo del "Decálogo" resultante de la **actividad de aprendizaje cooperativo**. Fuente: Elaboración propia de Belén Belmonte, 2015.

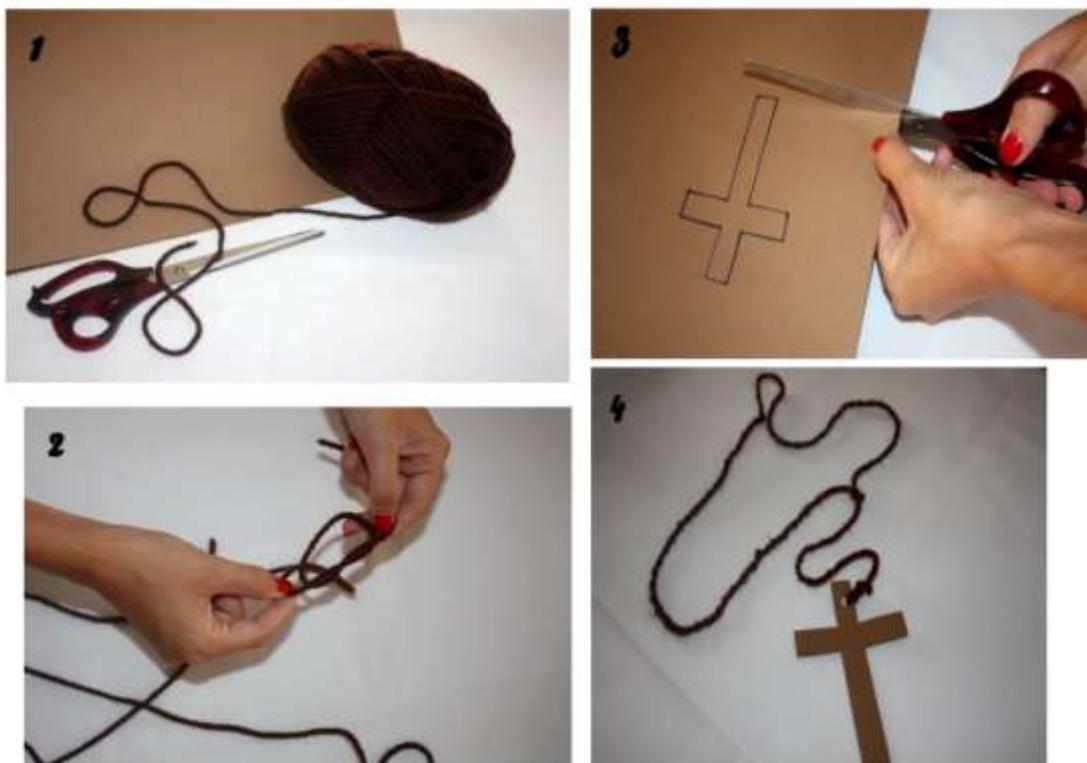


Fig. 4. Actividad de manualidades: Diseño y elaboración del Rosario. Fuente: Elaboración propia de Belén Belmonte, 2015.

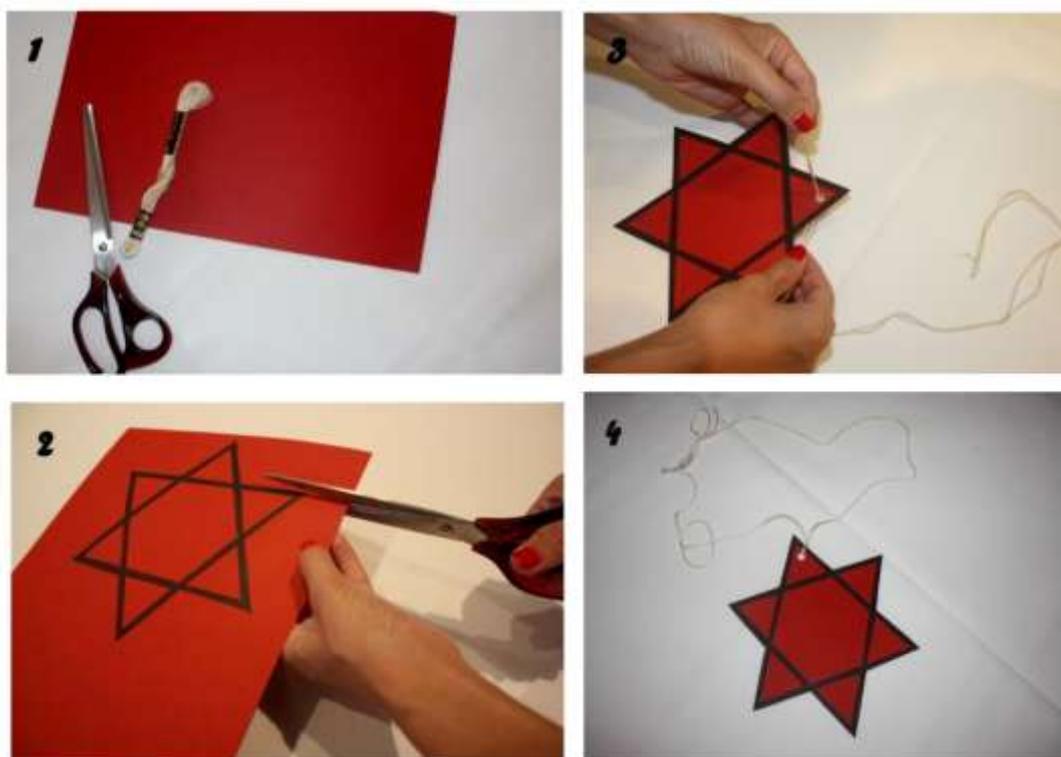


Fig. 5. Actividad de manualidades: Diseño y elaboración de la Estrella de David. Elaboración propia de Belén Belmonte, 2015.

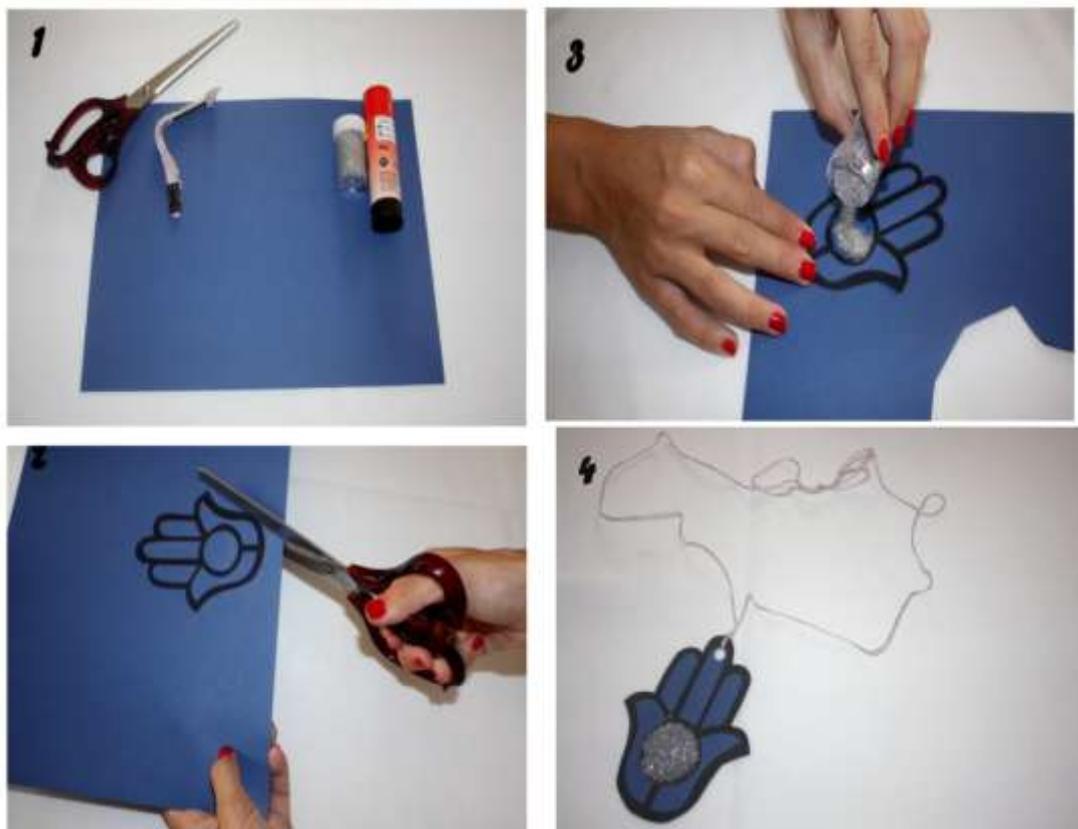


Fig. 6. Actividad de manualidades: Diseño y elaboración de la Mano de Fátima. Elaboración propia de Belén Belmonte, 2015.