



El mar en Galicia: aproximación a su dimensión patrimonial en un aula de Educación Primaria

The sea in Galicia: An approach to its heritage dimension in a Primary Education classroom

DOI: 10.7203/DCES.44.26364

Julia Feijóo-Outumuro

Universidad de Santiago de Compostela, julia.feijoo.outumuro@usc.es

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-3452-297X>

Belén Castro-Fernández

Universidad de Santiago de Compostela, belen.castro@usc.es

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-5774-3962>

RESUMEN: El mar es un medio de gran importancia en Galicia, sin embargo, se percibe que el alumnado no lo considera como elemento patrimonial, probablemente por su escasa presencia en el currículum de Educación Primaria. La aproximación holística hacia el mar desde la escuela puede favorecer su valoración crítica y fomentar procesos de identificación cultural. Se lleva a cabo una intervención con alumnado de Educación Primaria con el doble objetivo de identificar percepciones acerca del mar en su dimensión patrimonial y contribuir a la construcción de una ciudadanía socialmente comprometida y responsable con el entorno local. A través de un estudio de corte cualitativo, los resultados apuntan que la educación patrimonial contribuye a concienciar al alumnado sobre la condición cultural del mar y a desarrollar una actitud de atención y cuidado con su conservación y disfrute.

PALABRAS CLAVE: Educación patrimonial, identidad cultural, pensamiento crítico, compromiso social, patrimonio marítimo

ABSTRACT: The sea is an environment of great importance in Galicia, however, students seem not to consider it as a heritage element, probably due to its scarce presence in the Primary Education curriculum. A holistic approach to the sea at school can favor its critical appraisal and foster processes of cultural identification. An intervention is carried out with Primary Education students with the double objective of identifying perceptions about the sea in its heritage dimension and contributing to the construction of a citizenship that is socially committed to and responsible for the local environment. Through a qualitative study, the results show that heritage education contributes to raising students' awareness of the cultural condition of the sea and to develop a caring attitude towards its conservation and enjoyment.

KEYWORDS: Heritage education, cultural identity, critical thinking, social engagement, maritime heritage

Fecha de recepción: marzo de 2023

Fecha de aceptación: julio de 2023

Agradecimiento al Grupo de Investigación Razonamiento, Discurso y Argumentación (RODA) de la Universidad de Santiago de Compostela, financiado por la Xunta y reconocido como Grupo de Referencia Competitiva en el Plan Gallego de IDT de la Xunta de Galicia(2021-PG023).

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. El patrimonio como instrumento para el compromiso social

El concepto patrimonio ha ido experimentando cambios a lo largo de los años. Desde una perspectiva histórica-artística, que lo asociaba a un conjunto de bienes materiales, monumentos históricos y obras artísticas, ha pasado a otra más humana que desde el ámbito de la educación lo identifica con un bien relacionado con la sociedad y perteneciente a todos (Quintero, 2011). Tanto el concepto como su gestión han ido evolucionando desde una visión objetual a otra en la que los sujetos cobran protagonismo (Jiménez, 2020). En esta línea, las personas tienen la capacidad de patrimonializar y despatrimonializar, atribuyendo valores a los bienes culturales (Fontal et al., 2020); por eso, un elemento pasa a tener tantas apreciaciones y a despertar distintos sentimientos como personas se los otorgan.

Con todo, sigue siendo frecuente que las personas asocien el patrimonio mayoritariamente con monumentos, historias y antepasados. Según Smith (2006), el patrimonio puede identificarse sin problemas como edificios, lugares y artefactos antiguos, grandiosos, monumentales y estéticamente agradables. Esta visión monumentalista es también transferible al ámbito educativo, ya que, según Estepa (2001), en los materiales didácticos, como en la bibliografía e incluso en las propias concepciones del profesorado y alumnado se detecta mayoritariamente esta visión. Incluso en el currículum se observa esta concepción de patrimonio, además de una escasez en su abordaje.

El presente estudio, se centra en el patrimonio comprendido desde una perspectiva simbólica-identitaria que, según Cuenca (2002, 2003), es la visión deseable del conocimiento didáctico del contenido patrimonial. Acorde con Fontal (2020a), el patrimonio no es algo aislado de las personas, sino que forma parte de ellas, pues son estas quienes lo crean, transmiten y conservan. Por lo tanto, se entiende como vínculo entre objeto y sujeto, como las relaciones que establecen las personas con los bienes. Debido a esto, un elemento no es patrimonio por sí mismo, sino por el significado que las personas le atribuyen, con el fin de salvaguardarlo y transmitirlo (Quintero, 2011).

Por ello, además del patrimonio oficial, se conciben también como tal aquellos elementos culturales que han pasado por un proceso de patrimonialización (Fontal y Gómez, 2015) en el cual se genera un vínculo patrimonial tras una apropiación simbólica donde el individuo atribuye valor a un elemento y se identifica así con él (Gómez, 2012). Estos procesos de identificación favorecen la creación y el refuerzo de las conexiones identitarias entre las personas y su entorno. Debido a esto, siente esos bienes como propios, queriendo protegerlos al entender que son algo importante para sí mismo (Quintero, 2011), incluyéndolos en su patrimonio personal. Esa valoración de lo propio es necesaria para pasar de lo individual a lo comunitario, entendido como algo que se aporta y será compartido.

Para poder conseguir un proceso de patrimonialización significativo, Fontal (2003, 2020b) propone un proceso de sensibilización que consta de los siguientes pasos: conocer para comprender, comprender para respetar, respetar para valorar y valorar para disfrutar, transmitir y conservar. Esta toma de conciencia y el compromiso de las personas con su entorno local se puede desarrollar a través de la educación patrimonial (Castro y Castro, 2018), como una herramienta que lleva al desarrollo de valores de identidad, respeto intercultural y cambio social, fomentando una ciudadanía comprometida socioculturalmente. Esta educación no se refiere únicamente al conocimiento de elementos patrimoniales, sino a la construcción de una identidad individual y colectiva (Lucas, 2018).

El patrimonio tiene, por tanto, un papel importante para comprender el mundo en el que vivimos. La escuela es el espacio adecuado para ofrecer su integración con la sociedad.

1.2. La educación patrimonial en la formación del profesorado y en el aula de Educación Primaria

La educación patrimonial puede servir como motor para llevar a cabo una gestión sostenible de los elementos patrimoniales culturales, pues hace posible que las personas conecten con los bienes patrimoniales y se sientan partícipes en su transmisión (Castro y Castro, 2018). Fontal (2020a) propone varios modelos de intervención con, desde, hacia y para el patrimonio. Con ello se pretende la adquisición del conocimiento, favoreciendo una actitud crítica, reflexiva y comprometida. Esto conlleva un cambio metodológico en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio, pues implica que el alumnado se convierta en protagonista. Según Gómez et al. (2021), la educación patrimonial debe ser el motor del cambio a través de la cual se promueve una formación de ciudadanos comprometidos, emocionalmente inteligentes, proactivos y reivindicativos, además de preparar al alumnado para intervenir y transformar la sociedad (Teixeira, 2006).

Trabajar desde este planteamiento permite llevar a cabo actividades relacionadas con el entorno más cercano del alumnado y su alfabetización cultural, para que comprenda el mundo que le rodea (Teixeira, 2006). Según Fontal (2003), éste debe ser percibido como un proceso que parte desde los bienes personales hasta llegar al patrimonio mundial, pues con el próximo pueden establecerse vínculos más potentes (Fontal, 2020a). Por ello, es importante partir de lo cercano a lo lejano, superando la visión universal que existe acerca del patrimonio. En relación con esto, Marqués et al. (2020) sostienen que el patrimonio, desde una mirada educativa, puede contribuir a explorar el patrimonio local que muchas veces es ignorado o despreciado.

La educación patrimonial es el vehículo para transmitir conocimientos y valores. Permite al alumnado conocer, comprender, respetar, valorar e identificar su entorno, para construir su identidad. Favorece que el alumnado se desarrolle en sociedad de forma crítica, respetuosa, reflexiva, comprometida, cooperativa, activa y responsable (Trabajo y Cuenca, 2017). Puede contribuir a que sentir más apego hacia la comunidad local a través de los elementos de cohesión social que comparte. Actúa, además, sobre las distintas formas de relación entre bienes y personas, que son la propia esencia del patrimonio: propiedad, pertenencia, identidad, cuidado, transmisión, etc. (Fontal, 2020a; Fontal e Ibáñez, 2015).

Sin embargo, la educación patrimonial no se trabaja suficientemente en la escuela, debido a la ausencia de materiales para la incorporación del patrimonio cultural a las aulas (Castro y López, 2019), pero, sobre todo, debido a que hay una falta de formación patrimonial en el profesorado que tiene parte de su origen en los planes de estudio del Grado de Educación Infantil y Educación Primaria. Al igual que en el currículo de la Educación Primaria en España, su existencia en la formación inicial del profesorado es prácticamente nula (Fontal et al., 2017).

Debido a la interdisciplinariedad inherente de esta propuesta de enseñanza y el carácter transversal del propio patrimonio se recomienda trabajar a través de proyectos interdisciplinares, como el realizado para el presente estudio con el área de educación artística. De acuerdo con la ley nacional vigente, de la educación patrimonial “El conocimiento plástico y musical permitirá el disfrute del patrimonio cultural y artístico, al valorar y respetar las aportaciones que se han ido añadiendo al mismo” (Real Decreto 126/2014, p.45, Fontal, 2016, p.112). A su vez, el análisis de los textos curriculares de Educación Primaria muestra que desde hace tres décadas la educación artística ha asumido una dimensión actitudinal en la enseñanza del patrimonio, acercándose a los procesos de sensibilización bajo un enfoque holístico, desde la LOGSE, pasando por la LOE, hasta la LOMCE (Fontal, 2016).

Eisner (2002) señalaba, a su vez, que permite el desarrollo de la “transferencia distal”, por la cual los estudiantes aprenden a saber ver y relacionar lo que se observaba en el entorno (López, 2022). El uso del arte puede ayudar en el desarrollo personal y emocional, favoreciendo un proceso de reflexión en el alumnado para explorar temas difíciles a través de la imagen (Duncan, 2007, p. 43). De hecho, para reflexionar críticamente sobre un problema social, es necesario que se tomen como

punto de partida las sensaciones y emociones que éste genera (Fernández y Ruiz, 2008), pues aquello que no motiva ni altera el ánimo, no despierta interés (García, 2012). Lo mismo ocurre con el patrimonio, pues la identificación con él a través de las emociones cobra una gran importancia en su proceso de conservación (Fontal, 2003). Por lo tanto, la educación artística, en sintonía con la educación patrimonial, permiten al alumnado indagar en su relación emocional, sensorial y afectiva con el mundo que le rodea (Fontal et al., 2015).

1.3. El patrimonio como paisaje

El estudio que se presentará a continuación se centrará en el mar como espacio patrimonial, por lo que es necesario hacer hincapié en el patrimonio como paisaje. Se presenta el mar como una idea de paisaje conectado a un lugar y, entendido de manera holística, como un espacio específico en el cual identidades locales están extremadamente presentes. El patrimonio y el paisaje son lugares de encuentro en el que se plasman los intereses y preocupaciones de una sociedad, siendo ambos frutos de un sentimiento y una sensibilidad al ver lo que nos identifica y nos pertenece (Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico, 2017). La historia, las costumbres y las tradiciones que alberga el mar como paisaje constituyen una pieza clave para construir un vínculo y una identidad con este lugar. Por lo tanto, enseñar de forma conjunta estas dos realidades interrelacionadas supone la posibilidad y oportunidad para favorecer una reflexión crítica y un respeto hacia estas, fomentado así el disfrute y la conservación del patrimonio y el paisaje.

1.4. El patrimonio a través de una educación basada en el lugar (Place-Based Education)

Para lograr un desarrollo de emociones y sentidos en relación con el patrimonio y favorecer así una apropiación simbólica por parte del alumnado, es necesario acercarse a este, a través de la educación basada en el lugar, también denominada como *Place-Based Education (PBE)*, a la realidad que les rodea. Esta estrategia pretende poner en valor el espacio comunitario, pues el sentido de pertenencia a un lugar crea vínculos con los elementos patrimoniales (Pinto y Zarbato, 2017). Salir del aula, conociendo así al patrimonio próximo fomenta el desarrollo de habilidades y conocimientos vivenciales (Monti et al., 2017). Ser conscientes de compartir un patrimonio con el resto de las personas desencadena un proceso de patrimonialización e identificación con el patrimonio del entorno próximo (Domínguez y López-Facal, 2015 y Fontal et al., 2017). Riveiro-Rodríguez, et al. (2021), proponen un modelo de paisaje y sostenibilidad, basada en el aprendizaje basado en el lugar, que fomenta una apropiación del entorno queriendo proteger y cuidarlo. Esta metodología desafía el aislamiento de las escuelas y las aulas de sus contextos sociales, proporcionando un marco para unir dos vertientes de la educación en el ámbito de las Ciencias Sociales: un compromiso con las experiencias fuera del aula en y con los lugares y la convicción de que la enseñanza debe promover un mundo más justo. (Israel, 2012)

2. METODOLOGÍA

Se parte de la hipótesis de que una intervención educativa basada en la dimensión emocional como detonante para el aprendizaje puede ayudar a que el alumnado considere el mar desde una dimensión patrimonial.

Con un enfoque cualitativo y método descriptivo (Sabariego y Bisquerra, 2004) se presenta una investigación idiográfica (Sabariego, 2004b), que busca identificar los cambios que una intervención educativa basada en el patrimonio puede producir en las percepciones del alumnado sobre su relación simbólica con el mar.

Se ha llevado a cabo un muestreo intencional (Sabariego, 2004a), con participación de 25 estudiantes de 2º curso de Educación Primaria, 14 alumnos y 11 alumnas, de un colegio público urbano situado en la localidad de Santiago de Compostela.

Para la recogida de datos se han utilizado técnicas cualitativas de generación de datos no numéricos. Concretamente, los instrumentos han sido un dibujo junto con una frase corta explicativa, y un cuestionario. En cuanto al dibujo, se han pedido dos, uno previo y otro posterior a la intervención educativa. Se ha tratado, en ambos casos, de un dibujo abierto, no condicionado, que sirviera para conocer la percepción y el significado del mar por parte del alumnado. En referencia al cuestionario, se ha empleado un pre-test y post-test, organizado en tres bloques y un total de ocho preguntas de respuesta corta, cerrada y abierta. Las preguntas del primer bloque, formadas por las dos primeras, iban dirigidas a conocer la concepción del mar del alumnado, mientras que las siguientes cuatro, que formaban el segundo bloque, buscaban identificar la valoración y el respeto hacia este elemento. El último bloque, constituido por las últimas dos cuestiones, sirvió para conocer su actitud hacia la conservación de un elemento relacionado con el mar.

Ambos instrumentos perseguían el objetivo de conocer las percepciones iniciales del alumnado de Educación Primaria acerca del patrimonio marítimo y de examinar y analizar posibles cambios tras la intervención educativa.

Los resultados obtenidos a través de estos instrumentos fueron tratados a través de un análisis cualitativo de contenido.

Para la elaboración de la intervención educativa se ha tenido en cuenta, principalmente, el Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. El proyecto, titulado *El mar en Galicia*, abarcó un total de 10 sesiones de 50 minutos cada una, y se desarrolló a lo largo de cinco fases:

Fase inicial: A través de un dibujo con una frase corta explicativa y de un cuestionario pre-test se pretende conocer la percepción inicial del alumnado hacia el mar.

Fase teórica: Se explican al alumnado aspectos relacionados con el mar para guiar el proceso de aprendizaje, haciendo uso, primordialmente, de imágenes y algún vídeo informativo.

Fase de búsqueda de información: El alumnado recaba información en libros e internet y realiza entrevistas a familiares. Se le organiza en grupos para que cada uno se ocupe de una categoría relacionada con el mar: recurso económico, elemento turístico, paisaje, espacio de ocio y componente sensorial.

Fase creativa: Se lleva a cabo la elaboración conjunta de un Lapbook con la información encontrada. Tanto el contenido como la estructura son libres, siendo aspectos decididos por el alumnado. Esta fase sirve como evaluación, pues además de la observación del proceso se tiene en cuenta la creatividad, motivación, actitud y aprendizaje de los participantes.

Fase final: Se realiza un nuevo dibujo con frase explicativa y se cubre un cuestionario post-test, con las mismas indicaciones y preguntas que en la fase inicial, para comprobar en qué medida la intervención educativa modifica la percepción del alumnado hacia el mar, reconociéndolo como elemento patrimonial.

3. RESULTADOS

3.1. Percepción del patrimonio marítimo

En cuanto a la percepción del patrimonio marítimo, como punto de partida se observó que el alumnado percibía el mar como un lugar de diversión y ocio, sin relacionarlo con ningún aspecto patrimonial, ya que, al pedirle un dibujo que representase para ellos/as el mar en Galicia y una frase corta explicativa, la totalidad de los participantes representó escenas relativas a la playa y el verano (*Figura 1*). Tras la intervención educativa se observó que el alumnado pasó a percibir el mar como

un lugar identificativo de Galicia, representando escenas relativas a la pesca y oficios relacionados con esta, mediante dibujos de rederas, pescadores y mariscadoras (Figura 2).

FIGURA 1. Dibujos iniciales realizados por el alumnado sobre el mar



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 2. Dibujos finales realizados por el alumnado sobre el mar



Fuente: Elaboración propia

En ninguno de los dibujos previos a la implementación del proyecto se observó la presencia del ser humano, ni algún elemento representativo de Galicia. Sin embargo, tras la intervención, 20 de 25 estudiantes incluyeron personas y 19 de 25 estudiantes representaron la bandera de Galicia.

En cuanto a la frase adicional al dibujo, explicando el significativo del mar para ellos/as, al principio, al igual que en el dibujo, la totalidad del alumnado atribuyó la importancia del mar a su idoneidad para pasar las vacaciones y el verano de la siguiente manera: “El mar es para mí dónde paso el verano.”, “El mar para mí son las vacaciones.” o “El mar para mí es el verano.”. Sin embargo, después de la intervención, ningún/a alumno/a mencionó las palabras verano o vacaciones. Al contrario, la totalidad relacionó el mar en Galicia con la importancia de la pesca y los oficios afines.

A su vez, para conocer la percepción acerca del patrimonio marítimo, se analizaron también las respuestas del cuestionario. Al pedirles en el pre-test tres palabras relacionadas con el mar en Galicia, la mayoría las asociaban con ocio o diversión, sin tener en cuenta su dimensión patrimonial (Figura 3). Únicamente 6 indicaron términos relacionadas con algo característico de Galicia como pulpo (4) y mejillón (2). Para explicar el cambio de percepción, esta vez se analizaron las respuestas del post-test, ya que las preguntas de ambos cuestionarios eran las mismas, lo que sirvió para observar cualquier cambio. En el post-test (Figura 4) se apreció un cambio de percepción del alumnado, pasando de asociar el mar únicamente a la diversión y al ocio a reconocerlo como elemento patrimonial de Galicia, indicando palabras como pesca (12), mariscadores/as (6), fiestas (4) o leyendas (2). Mientras que, en el pre-test, pensar en tres palabras le resultó complicado, abarcando bastante tiempo, esta vez no tuvieron problemas para dar todas las palabras de manera rápida, lo que demuestra que la intervención sirvió para que conociesen más y ampliarasen su conocimiento acerca del patrimonio marítimo de Galicia, pudiendo (res)significar y (re)descubrir un elemento patrimonial, como en este caso, el mar.

FIGURA 3. Palabras asociadas con el mar:
pretest

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 4. Palabras asociadas con el mar:
postest

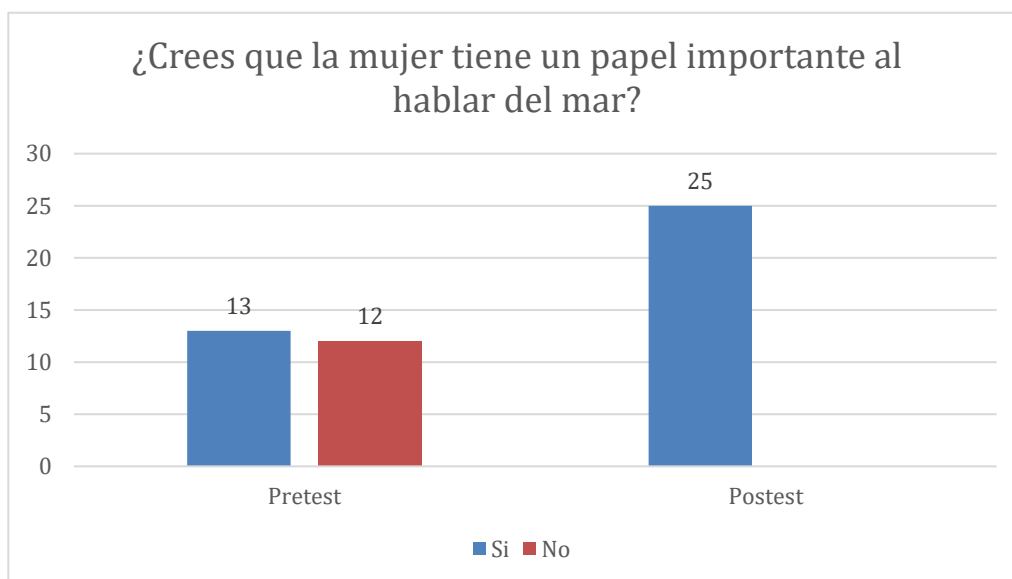
Fuente: Elaboración propia

Al ser preguntados, en el pre-test, si consideraban que el mar es importante para Galicia, todos los participantes respondieron afirmativamente. Sin embargo, las explicaciones de su respuesta estuvieron nuevamente relacionadas con una dimensión lúdica: “porque es divertido”, “porque es para pasar el verano”, “porque así podemos comer pescado y disfrutar de un baño”, “porque sirve para echar el calor” o “porque me gusta bañarme”. Nuevamente, ningún/a participante relacionó su importancia con el patrimonio y la riqueza cultural que ofrece. En el post-test, todos los participantes marcaron “sí” como respuesta. Sin embargo, se observó un cambio de valoración en sus explicaciones, ya que, esta vez, estaban asociadas con la riqueza y seña de identidad: “porque no habría pescadores y más trabajos del mar en Galicia”, “porque no habría marisco”, “porque nos proporciona muchas cosas”, “porque nos da comida”, “porque si no, no habría fiestas tradicionales”, “porque van muchos turistas a la fiesta del marisco y así tenemos dinero” o “porque nos da riqueza”. En sus explicaciones se observa un cambio hacia una valoración y respeto del mar como elemento patrimonial de Galicia, otorgándole importancia y reconociendo la necesidad de conservarlo.

3.2. El papel de la mujer en el mar

Posteriormente, en el pre-test se preguntó por la importancia del papel de la mujer en el mar. Aunque su presencia es fundamental y necesaria en el mar, existe una gran invisibilidad del rol que ocupan éstas en este ámbito, otorgándole únicamente importancia y visibilidad al esfuerzo y oficios que llevan a cabo los hombres en este espacio.

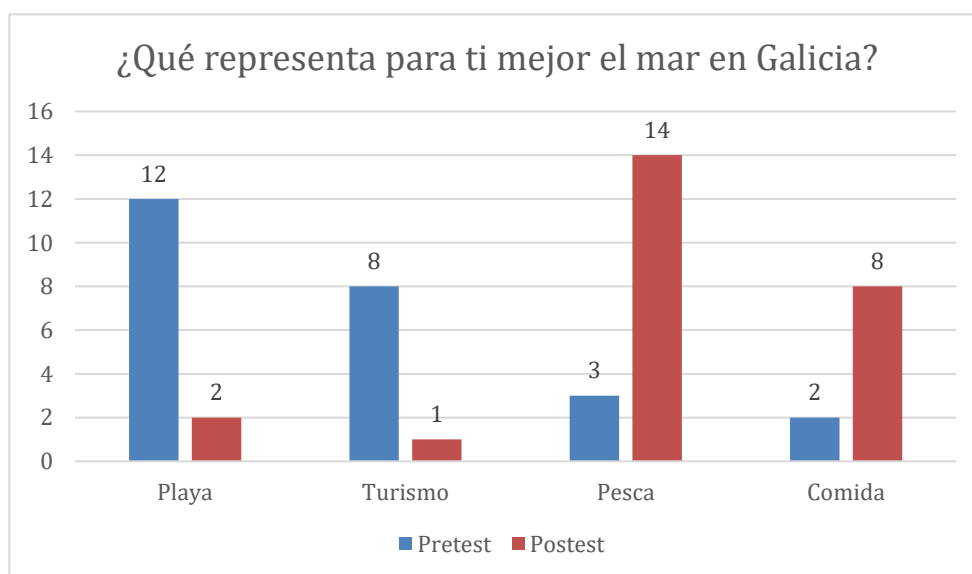
En un primer momento, la importancia del papel de la mujer en el mar no estaba suficientemente reconocida en el aula, tan solo 13 participantes consideraron que la mujer ocupa un rol importante, frente a 12 (*Gráfico 1*), si bien comentaron que en realidad no lo pensaban así, pero que pensaban que era la respuesta correcta. Algunos de los 12 justificaron su posicionamiento de la siguiente manera: “porque es un trabajo de hombres”, “creo que debería serlo, pero no lo es” o “porque no hay que tomárselo en serio”. Sin embargo, en el post-test, se observó un cambio en varias respuestas, ya que, esta vez, el alumnado reconoció de manera unánime el rol de la mujer. Algunas explicaciones fueron las siguientes: “porque son importantes”, “porque son muy trabajadoras”, “porque hace muchas cosas” o “porque hay muchas mujeres”.

GRÁFICO 1. Percepción del alumnado sobre el papel de la mujer en el mar: pretest y postest

Fuente: Elaboración propia

3.3. Valoración del mar como elemento patrimonial

Al mostrarle cuatro imágenes y pedir que eligiesen la que mejor representaba el mar en Galicia, inicialmente, 12 eligieron la de una playa idílica, 8 la del turismo, 3 la de la pesca y 2 la del marisco (*Gráfico 2*). Tras la intervención educativa, la mayoría (14) se decantó por la imagen que representa la pesca, mientras que (8) eligieron la del marisco. En cuanto a su primera elección, se observó que ya no percibían el mar únicamente como un paisaje idílico para la diversión, sino que consideraban la pesca y el marisco como un elemento identitario de Galicia, pues para ayudarles a comprender qué significa se les pedía que imaginasen tener que enviar una postal del mar a un amigo en Madrid. Al elegir la mayoría la pesca, el proyecto sirvió para que desarrollasen actitudes de respeto, identificación, apropiación y valoración hacia el mar.

GRÁFICO 2. Concepción del mar por parte del alumnado: pretest y postest

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se mostraron cuatro imágenes representando el oficio de los/as pescaderos/as, mariscadores/as, rederos/as y conservero/as. Cada imagen debía ser emparejada con el nombre del oficio que representaba. Al comienzo, únicamente 13 participantes fueron capaces de emparejarlas correctamente, a diferencia de lo que realizaron al finalizar la intervención. Esto mostró que la gran mayoría desconocía la información necesaria para comprender y valorar el mar como un elemento patrimonial.

En cuanto a su opinión sobre las fiestas del marisco que se celebran en Galicia, mediante una puntuación de hasta cinco estrellas (1 poco y 5 mucho), inicialmente 11 colorearon únicamente una estrella. Las explicaciones acerca de su elección mostraron que esto se debía a un desconocimiento de estas celebraciones. Tras la intervención, después de haber buscado información sobre estas tradiciones, 14 alumnos/as le otorgaron 5 estrellas y 6 cuatro. Comparado con el resultado del pre-test, este dato corrobora la importancia de tratar el patrimonio local para establecer vínculos con sus elementos, reconocer su importancia y mostrar la necesidad de poder disfrutar de ellos, pudiendo así llegar a reconocer el mar como su patrimonio desde una perspectiva simbólica-identitaria. Varios alumnos/as mostraron su decepción por no haber conocido estas fiestas antes, pues, como expresó una alumna, “parecen muy divertidas y seguro que iba a disfrutar mucho con mi familia”.

3.4. Representación artística del patrimonio marítimo

La creación de un *Lapbook* (Figura 5), contribuyó al desarrollo de competencias sociales y cívicas durante el proceso de realización. Al conocer y comprender la importancia del mar tanto para Galicia como para su esfera personal, empezaron a mostrar actitudes de compromiso y orgullo. En algunos casos se generó un conflicto interno al ver que hasta ahora no apreciaban elementos como los oficios, pues no creían “que pescar pudiese ser tan duro” o no se imaginaban que “las mariscadoras tienen que despertarse tan pronto y pasar mucho frío para que nosotros podamos comer marisco”, lo que muestra que el proyecto contribuyó también al fomento de ciudadanos/as con capacidad de empatía. Además, hubo una sesión intermedia en la que se pudo comprobar que el alumnado comenzó a dar argumentos en los que mostraba una valoración de los elementos relacionados con el mar, como la importancia de la mujer en este ámbito. El desarrollo de las competencias no solo influyó en la actitud del alumnado, sino también en la motivación por querer participar en la elaboración de un *Lapbook* visual y atractivo, que pudiesen compartir con el resto de los/as compañeros/as y familiares.

FIGURA 5. Lapbook sobre patrimonio marítimo. <https://youtu.be/-dkgyG-Svo>



Fuente: Elaboración propia

4. DISCUSIÓN

Mediante este estudio se ha intentado demostrar que, una intervención de educación patrimonial dirigida a la identificación personal con el patrimonio marítimo puede favorecer que el alumnado de Educación Primaria tome contacto con su entorno desde un enfoque crítico y reflexivo, identificando sus vínculos emocionales y construyendo una percepción patrimonial de la realidad que rodea al mar en Galicia.

Al comienzo del proyecto, el alumnado no relacionaba el mar con la concepción holística de patrimonio que se puede manejar desde la educación, otorgándole únicamente un significado de ocio y diversión. Sin embargo, tras la intervención basada en la secuencia de sensibilización que sostiene Fontal (2003; 2020b), se promovió en el alumnado un cambio de mirada hacia el mar como bien patrimonial, pasando a considerarlo desde una perspectiva simbólica-identitaria.

Aunque al principio resultó complicado aproximarse al patrimonio marítimo, a través del reparto en grupos de trabajo y la búsqueda de información para la creación del *Lapbook* se fomentó una apropiación simbólica y actitudes de valor y respeto (Gómez, 2012), que contribuyó al completo entendimiento del mar como elemento identitario y de gran importancia para Galicia. Por lo tanto, de acuerdo con Fontal (2020a), es necesario partir del patrimonio próximo para, (re)significarlo. Solo desde este enfoque se puede descubrir y valorar que, hasta ese momento, había pasado desapercibido (Marqués et al., 2020). Al finalizar la intervención, el alumnado, de acuerdo con Quintero (2011), sintió el mar como algo propio mostrando la necesidad de disfrutarlo, protegerlo y transmitirlo.

Por lo tanto, a través de la educación patrimonial crítica (Fontal, 2020a), el alumnado tuvo la oportunidad de concebir el patrimonio como algo basado en la interacción con las personas, llegando a comprenderlo desde una perspectiva simbólica-identitaria (Cuenca, 2002, 2003), pues lograron identificarse con el mar y apropiarse de él de una manera simbólica, desarrollando a la vez una actitud crítica, reflexiva y comprometida con el entorno, por lo que se comprobó lo que sostienen Trabajo y Cuenca (2017) y Gómez (2021), de que, a través de la educación patrimonial, se promueve una formación de ciudadanos comprometidos y proactivos. Sin duda, en este caso también permitió la posibilidad de realizar actividades relacionadas con el entorno, de manera que, conforme a Teixeira (2006), el alumnado comprendiese la importancia del mundo que lo rodea, pues, llegando a comprender la importancia que cobra el mar para Galicia y, explorando así, de acuerdo con Marqués et al. (2020), un patrimonio que desconocían, que era ignorado o despreciado, pues, inicialmente, no tenían conocimiento de los oficios relacionados con el mar y despreciaban el rol de la mujer en este ámbito.

Último, trabajar el patrimonio marítimo a través del arte favoreció en el alumnado una mejor comprensión de este, desarrollando ciertas emociones, como el orgullo, demostrando lo que sostiene Duncan (2007) de que las imágenes transmiten mucho más que las palabras.

5. CONCLUSIÓN

Esta investigación ha servido para confirmar la hipótesis de que, una intervención de educación patrimonial basada en cuestiones de carácter emocional puede modificar las percepciones del alumnado de 2º de Educación Primaria acerca del patrimonio marítimo, influyendo así en la (re)significación y el (re)descubrimiento del mar como elemento patrimonial en Galicia. Una intervención sobre patrimonio basada en cuestiones de carácter emocional puede favorecer la conexión con el entorno y el compromiso con la conservación patrimonial. Lo más apreciado ha sido observar que, aunque al principio el alumnado no identificaba el mar como un elemento identitario, finalmente desarrollaron vínculos con algunos elementos asociados al patrimonio marítimo, despertando curiosidad por conocer más acerca de esta realidad.

Fue sorprendente ver que, a través de un proyecto interdisciplinar de este tipo, el alumnado fue capaz de conocer lugares cotidianos, mostrando una valoración y respeto hacia ellos. Sin duda, se

obtuvieron los resultados esperados, aunque cabe mencionar que, al tratarse de alumnado de tan corta edad y tener un número de sesiones limitadas, finalmente la estructura del *Lapbook* no fue construido por el alumnado quienes únicamente aportaron los dibujos necesarios. Claramente, hubiera sido más interesante poder apreciar la construcción entera del *Lapbook* por los estudiantes como un proceso de aprendizaje experiencial.

La limitación de tiempo fue el motivo por el cual, finalmente, no se pudo realizar una salida didáctica, impidiendo así el aprendizaje basado en el lugar. Por lo tanto, hubiera sido interesante analizar los resultados de este proyecto tocando la realidad con las manos.

Además, el resultado de este proyecto sólo se puede calificar de prueba piloto para una futura investigación, ya que se trata únicamente de un único grupo de un colegio del centro de Santiago de Compostela, reflejando la percepción inicial del alumnado su experiencia personal en relación con el mar, pues es el lugar en el que transcurren sus vacaciones, por lo que lo ligan claramente a actividades de reproducción, más que a aquellas de producción. Esto resulta lógico, porque perciben el mar desde su propia experiencia.

Debido a esto, sería interesante y necesario poder comparar en futuras investigaciones si se obtienen los mismos resultados en centros costeros donde las familias del alumnado están estrechamente relacionadas con el mar, pues, en este caso, ningún familiar dependía directamente de este medio. Es probable que la percepción de un grupo de una ciudad costera-pesquera fuese radicalmente diferente.

Los instrumentos utilizados para la recogida de información sirvieron para percatarse de que, mientras que el dibujo resultó ser un buen recurso para identificar la percepción del alumnado, el cuestionario conllevó sus dificultades, ya que, al tratarse de alumnado de tan corta edad, en algunos casos le resultaba difícil expresarse y se perdió mucho tiempo en leerlo y cubrir las respuestas. Por lo tanto, en este nivel educativo se comprobó una mayor facilidad a la hora de trabajar lo patrimonial a través de la educación artística y, por consiguiente, el poder que tiene la interdisciplinariedad en una intervención educativa como la diseñada.

Pese a todas estas limitaciones, los resultados de la investigación han sido interesantes y sirven para tenerlos en cuenta en futuras investigaciones. El proyecto en sí ha sido exitoso, despertando en el alumnado interés por conocer en mayor profundidad aspectos relacionados con unos de los elementos claves en el imaginario gallego como es el mar.

Es importante documentarse bien sobre esta temática y compartir con los docentes en los colegios este conocimiento, ya que, como bien dice Fontal (2020a), “el modo en que entendemos el patrimonio- o la dimensión en la que ponemos el acento- influye en cómo educamos en él”. Sin embargo, no solo se trata de que, como se mencionó al principio, existe una falta de formación en los docentes, por lo que solo tienden a trabajar la perspectiva monumental del patrimonio, sino que, todavía peor, debido a esta falta de conocimiento, una gran mayoría no lo aborda en absoluto, por no encajar con las dinámicas dominantes de enseñanza y aprendizaje ni con las rutinas escolares.

Referencias

- Castro, L. y Castro, B. (2018). La sensibilización a partir del patrimonio cultural. En E. López Torres, C. R. García y M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.975-984). Ediciones Universidad de Valladolid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6529232>
- Castro, L. y López, R. (2019). Educación patrimonial: Necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(1), 97-114. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i1.72020>

- Chaparro, A., Méndez, R. y Felices, M. (2022). El patrimonio en las aulas. Un estudio en prospectiva con estudiantes del grado de Educación Primaria. *Contextos Educativos*, (29), 137-154. <https://doi.org/10.18172/con.4950>
- Cuenca, J. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. [Archivo PDF]. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648> [Consulta: 26-04-21]
- Cuenca, J. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, (2), 37–45. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126155>
- Cuenca, J., Estepa, J. y Martín, M. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural de España*, (5), 45-58. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/9437>
- Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Santiago, 9 de septiembre de 2014, núm.171.
- Domínguez, A., y López-Facal,R. (2015). Patrimonio, entorno y procesos de identificación en la educación primaria. *CLIO. History and History teaching*, (41). Recuperado de <http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonFacal2015.pdf>
- Duncan, N. (2007). Trabajar con las Emociones en Arteterapia. *Arteterapia-Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 39-49. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/Article/view/ARTE0707110039A>
- Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 47-55. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110047A>
- Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/9606>
- Fernández, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana en Educación*, 29(1). <https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Trea.
- Fontal, O. (2013). El patrimonio en la escuela: Más allá del patrimonio como contenido curricular. En O. Fontal. (Coord.), *La educación patrimonial. De patrimonio a las personas* (pp.23-44). Trea
- Fontal, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1), 105-120. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47683
- Fontal, O. (2020a). El patrimonio. De objeto a vínculo. In *Cómo Educar en el Patrimonio*. En O. Fontal (Ed.), *Cómo Educar en el Patrimonio. Guía Práctica Para el Desarrollo de Actividades de Educación Patrimonial* (pp. 11–25). Comunidad de Madrid. <https://www.comunidad.madrid/cultura/patrimonio-cultural/libro-educar-patrimonio>
- Fontal, O. (2020b). ¿Somos sensibles al patrimonio? Y, si no lo somos, ¿cómo lograrlo? Mapa para orientarnos en la sensibilización patrimonial. En O. Fontal (Ed.), *Cómo Educar en el Patrimonio. Guía Práctica Para el Desarrollo de Actividades de Educación Patrimonial* (pp.45-57). Comunidad de Madrid. <https://www.comunidad.madrid/cultura/patrimonio-cultural/libro-educar-patrimonio>
- Fontal, O. y Gómez, C. (2015). Evaluación de programas educativos que abordan el proceso de patrimonialización. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (29), 89–118. <https://doi.org/10.7203/dces.29.3960>
- Fontal, O., Gómez, F., y Pérez, S. (2015). *Didáctica de las artes visuales en la infancia*. Paraninfo.
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), pp. 15-32. <http://dx.doi.org/10.6018/j/222481>
- Fontal, O. y Martínez, M. (2016). *Análisis del tratamiento del Patrimonio Cultural en la legislación educativa vigente, tanto nacional, como autonómica, dentro de la educación obligatoria*.

- Ministerio de Cultura y Deporte. <http://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/educacion-y-patrimonio/actuaciones/analisis-del-tratamiento-del-patrimonio-cultural-en-la-legislacion-educativa0.html> [Consulta: 20-04-22]
- Fontal, O.; Martínez, M. y Cepeda, J. (2020). La significación social del patrimonio: Análisis sobre la percepción del patrimonio en la Comunidad de Madrid. *Aula Abierta*, 49(1), 17–24. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/14198>
- Fontal, O.; Ibáñez, A.; Martínez, M. y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria, del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-94. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321>
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Gómez, C.; Souto, X. y Miralles, P. (2021). *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía crítica. Estudios en homenaje al profesor Ramon López Facal*. Ediciones Octaedro. <https://octaedro.com/ensenanza-de-las-ciencias-sociales-para-una-ciudadania-democratica-visor/>
- Gómez, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(2), 21-37. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n1.38041
- Ibáñez, A., Fontal, O. y Rivero, P. (2018). Educación patrimonial y TIC en España: marco normativo, variables estructurantes y programas referentes. *Arbor*, 194(788). <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2008>
- Israel, 2012 Putting Geography Education into Place: What Geography Educators Can Learn from Place-Based Education, and Vice Versa. *Journal of Geography*, 111(2), 76-81. <https://doi.org/10.1080/00221341.2011.583264>
- Jiménez, G. (2020). El papel de las comunidades en el patrimonio: una reflexión en torno al patrimonio arqueológico. *Revista PH. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 101, 100-121. <https://doi.org/10.33349/2020.101.4648>
- López, M. (2022). La educación primaria necesita especialistas de arte. *The Conversation*. <https://lacircular.es/educacionprimariaarte.html>
- Lucas, L. (2018). *La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de ciencias sociales: un estudio de caso en ESO*. [Tesis de doctorado, Universidad de Huelva]. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/15597>
- Marqués, X. Castro, B. y López, R. (2020): Patrimonio y comunidad patrimonial: construcción de una identidad compartida en un entorno rural. *Aula abierta*, 49(1), 25-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7471612>
- Ministerio de Cultura y Deporte. (2012). Plan Nacional de Educación y Patrimonio. <https://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/educacion-y-patrimonio.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2007). *Memoria de título*, 1-75. https://pro-assets-usc.azureedge.net/cdn/ff/9xtU8Q0owN5RI1iEcThBqe3HKb6QiYWP8HGhyp8amDs/1635401106/public/plan/2021-09/Inv_Innovacion_Didacticas_Especificas_Ed_Infantil_Primaria.pdf
- Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico. (2017). *¡Aprendo con el patrimonio y sus paisajes! ¡Descubre el patrimonio y sus paisajes! Guías didácticas 5º y 6º de E.P./E.S.O.* <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/materiales/patrimonio-paisajes-guias.aspx>
- Monti, F., Farné, R., Crudeli, F., Agostini, F., Minelli, M., y Ceciliani, A. (2017). The role of Outdoor Education in child development in Italian nursery school. *Early Child Development and Care*, 189(6), 867-882. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1345896>

- Oriola, S. (2019). Patrimonio y educación patrimonial en el marco legislativo de la Educación Primaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 535-553. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11242>
- Pinto, H., y Zerbato, J. (2017). Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de Educación patrimonial en Portugal y Brasil. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 203-227. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400011>
- Quintero, V. (2011). El patrimonio pertenece a todos. De la universalidad a la identidad, ¿Cuál es el lugar de la participación social? En I. Arrieta (Ed). *Legitimaciones sociales de las políticas patrimoniales y museísticas* (pp.45-78). Argitalpen Zerbitzua Servicio Editorial. <https://addi.ehu.es/handle/10810/15199>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. 1 de marzo, núm.52.
- Riveiro-Rodríguez, T., Domínguez-Almansa, A., López-Facal, R. y Izquierdo Rus, T. (2021). Place-Based Education and Heritage Education in-service teacher training: research on teaching practices in secondary schools in Galicia (NW Spain). *Humanities and Social Sciences Communications*, 8 (20). <https://www.nature.com/articles/s41599-020-00689-3>
- Sabariego, M. (2004a) El proceso de investigación (Parte 2). En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.127-160). La Muralla. https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACION_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf
- Sabariego, M. (2004b). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp.51-87). La Muralla. https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACION_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004). El proceso de investigación (Parte 1). En R- Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.89-120). https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACION_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf
- Smith, L. (2006). *Uses of Heritage*, Routledge. https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Uses+of+Heritage&author=Smith,+L.&publication_year=2006
- Teixeira, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 32(2), 133-145. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200008>
- Trabajo, M. y Cuenca, J. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso*, (40), 159-174. <https://ebuah.uah.es/xmlui/handle/10017/32338>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Feijóo-Outumuro, J. y Castro-Fernández, B. (2023). El mar en Galicia: aproximación a su dimensión patrimonial en un aula de Educación Primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 44, 3-16. DOI: 10.7203/DCES.44.26364