

Educación patrimonial activista para promover competencia social y ciudadana en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria

Activist heritage education to promote social and civic competence in the initial training of Early Childhood and Primary Education teachers

Ilaria Bellatti¹ / Núria Gil Duran^{2*}

¹ Universitat de Barcelona – Universidad de Barcelona / ² Universitat Rovira i Virgili – Universidad Rovira i Virgili

Resumen

La educación patrimonial activista propicia espacios para la construcción de una ciudadanía comprometida, alimentando un sentimiento de pertinencia sociocultural en el entorno. Para ello, las autoras presentan algunas propuestas didácticas llevadas a cabo en las facultades de educación de la Universidad Rovira i Virgili y la Universidad de Barcelona para sensibilizar al futuro profesorado de la escuela infantil y primaria sobre la perspectiva de género, la coeducación y el pensamiento crítico. En el presente artículo se conceptualiza la educación patrimonial activista, y se ofrece una línea-guía para promover la concienciación individual, socio-colectiva e intercultural en el alumnado y su profesorado, reconocidos como una comunidad educativa que incorpora los lugares patrimoniales como espacios co-creativos y participativos. Se concluye haciendo énfasis sobre la importancia de una educación patrimonial que promueva el activismo cívico, alternativa a una representación icónica y estática de los bienes culturales.

Palabras clave: formación del profesorado, educación patrimonial activista, perspectiva de género, competencia social y ciudadana, pensamiento crítico.

Abstract

Activist heritage education creates spaces for the construction of engaged citizenship, fostering a sense of sociocultural belonging within the environment. This article presents several pedagogical initiatives implemented at the faculties of education at the Rovira i Virgili University and the University of Barcelona. These initiatives aim to raise awareness among future nursery and primary school teachers regarding gender perspective, co-education, and critical thinking. The authors conceptualise activist heritage education and offer guidelines for promoting individual, socio-collective, and intercultural awareness among students and educators, who are seen as part of an educational community that integrates heritage sites as participatory and co-creative spaces. The article concludes by emphasising the importance of heritage education that encourages civic activism, providing an alternative to static and iconic representations of cultural assets.

Key words: teacher training, activist heritage education, gender perspective, social and civic skills, critical thinking.

* Autora de correspondencia/corresponding author: Núria Gil Duran, nuria.gil@urv.cat, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4492-3574>

Gil, N. y Bellatti, I. (2024). Educación patrimonial activista para promover competencia social y ciudadana en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Clío. History and History teaching*, 50. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010791 - / Recibido 29-06-2024 / Aceptado 02-10-2024

1. Introducción

Diversos estudios han ido tratando diferentes aspectos de la educación patrimonial histórico-artística y cultural en España. Tal como indican Rivero et al. (2023), la salvaguardia del patrimonio es un fenómeno sociocultural que requiere educación y participación cívica. Esta es posible creando una relación co-creativa que se extiende de los espacios musealizados a los ambientes de la educación formal. Según Cuenca-Amigo y Zabala-Inchaurreaga (2018), la co-creación supone un proceso participativo entre los visitantes de los espacios museísticos (o patrimoniales) y aquellos que los gestionan. La autoridad curatorial de los expertos, en un contexto educativo competencial, se enfrenta al reto de convertir la visita en una experiencia en la que el proceso de significación de su contenido es participativo, creativo e interpretativo. Con ello, se propician vínculos entre las personas y el patrimonio a partir de iniciativas llevadas a cabo por la gestión cultural como pueden ser los paseos virtuales participativos, o sin ella, como es el caso de la creación espontánea de comunidades digitales donde el conocimiento se crea a modo de rizoma. En este caso, los museos se convierten en espacios de encuentros comunitarios entre la institución y los usuarios (Rivero et al., 2021).

La educación patrimonial activista que presentamos es fruto de una labor educativa de concienciación y promoción cívica hacia el patrimonio dirigida al futuro profesorado para que este experimente activamente el ejercicio de derechos y deberes ciudadanos hacia su entorno cultural y artístico. Nuestra intención es promover el reconocimiento de espacios culturales que nos identifican y nos constituyen como ciudadanía en sentido histórico sociocultural y que puedan ser transmitidos o, mejor dicho, vividos con el alumnado/usuario. La evolución educativa-social invita a reflexionar sobre la necesidad de promover una formación comprometida y basada en valores inherentes a la sensibilización patrimonial (Fontal, 2003, 2007), la perspectiva de género, el pensamiento crítico y la coeducación, elementos transversales integrados en la competencia social y ciudadana (García y de la Cruz, 2017). Estos elementos educativos son válidos para todos los sectores y agentes educativos, sean estos formales e informales: docentes, educadores y facilitadores socioculturales, expertos en comunicación y gestión patrimonial. Para ello, el futuro profesorado de la educación infantil y primaria resulta ser un colectivo muy oportuno para experimentar esta forma de entender el patrimonio. Involucrando diferentes entidades, asociaciones y servicios sociales, se ofrece esta visión amplia de la relación de la escuela con el territorio gracias al patrimonio.

En educación patrimonial no es nueva la idea que valora el patrimonio como espacio de socialización y construcción de una comunidad. Tal como afirmaba Cuenca (2014), el patrimonio y el territorio son recursos de gran valor para el desarrollo de propuestas educativas de recuperación de espacios públicos por parte de la ciudadanía, durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Por un lado, permiten diseñar estrategias didácticas que empoderen al alumnado a la hora de resignificar el valor comunitario del patrimonio histórico-artístico tradicional y, por el otro, propician

ampliar las posibilidades sobre qué se considera patrimonio, otorgando a los usuarios agencia en su capacidad de trascender a lo patrimonial sus interacciones emocionales, íntimas y espirituales con el territorio (Fontal y Sánchez-Macias, 2024). Ambas propuestas, a nuestro parecer, reivindican una visión de los bienes culturales que se ha quedado icónica y estática, a expensas de proyectos de integración social co-creativos y participativos.

Aunque la participación es más evidente y frecuente gracias a la tecnología, el museo o los lugares patrimoniales, como espacios sociales, se pueden también crear, convirtiéndolos en espacios físicos. Así lo demuestran los casos educativos descritos en este texto: sean aquellos que hemos seleccionado como antecedentes al presente trabajo, o los realizados por las mismas autoras. De esta forma, ha sido posible conceptualizar unas prácticas educativas cuyo planteamiento hemos definido de activismo patrimonial con el objetivo de valorar los espacios del patrimonio y los musealizados como lugares para el encuentro social.

El patrimonio, mercantilizado por la industria del turismo masificado del tipo *low cost*, ha sido despojado de su valor identitario y de encuentro social. Esto está derivando, de forma irreversible, a la expoliación simbólica del patrimonio con los efectos más exasperantes de la gentrificación y el abandono de residentes en los centros históricos. De este modo, los lugares históricos para el ejercicio de la ciudadanía: los mercados, las iglesias, las plazas, las tiendas de barrio, las bibliotecas, los cines y los teatros, incluso algunos edificios, así como ciertos alimentos o eventos folklóricos-culturales, con los cuales los habitantes se reconocen y se identifican, han sido convertidos en el patrimonio de los *tours* turísticos. Las redes sociales han agravado la situación, promocionando algunos lugares de la vida local como experiencias auténticas para los visitantes, que acaban masificando y expulsando a los habitantes de sus espacios de intercambio. Un claro ejemplo es el mercado de la Boqueria de Barcelona, su misma autenticidad lo ha transformado en un espacio ficticio y completamente turístico.

Los lugares patrimoniales, en estas ciudades, son ajenos a los residentes, y se han transformado en la causa de un malestar cada vez más profundo, derramado por los circuitos de la masificación turística que desvirtúa el valor de pertenencia y procura fenómenos de desertificación en los centros de las ciudades denominadas 'de arte' (Castro y González, 2021). En último término, y como contrapropuesta, deberíamos acogernos a una concepción de turismo con compromiso sociohistórico que conviva, e incluso aporte, a la ciudadanía bienestar y no solo beneficios (Gutiérrez y Laría, 2022).

Esta realidad es paralela al crecimiento desproporcional de sectores especulativos que conducen paradójicamente a la degradación y deterioro de este patrimonio, como señalaba Harvey (2016). Asimismo, se produce un efecto neocolonial sobre los habitantes que hace que se conviertan en meros ejecutores de necesidades de intereses hegemónicos, impuestos desde fuera por la industria turística, con graves consecuencias en el ejercicio de la ciudadanía de sus habitantes naturales, y en la conformación del futuro de las ciudades y su tejido económico (Gutiérrez y Laría, 2022). En este sentido, los servicios de primera necesidad de los barrios, como pueden ser los consultorios, las tiendas de proximidad de uso cotidiano, tales como las mercerías, las lampisterías, o los centros de acogida, de reparto de alimentos, de reunión o de

reparación, se van substituyendo por otros servicios que aíslan a los habitantes entre ellos y con respecto a sus necesidades. Asistimos a una paradoja por la que todo lo que adquiere el sello UNESCO entra en los *tours* turísticos y viene absorbido por ellos, despojando a las personas del sentido cultural de las manifestaciones y obras patrimoniales, que se hacen inaccesibles. De ahí, las recientes protestas de vecinos del barrio de Vallcarca en Barcelona para el cierre del Parque Güell por el desfile de una importante marca de ropa. Medida que contrasta con las ordenanzas municipales que prohíben a estos mismos vecinos el uso de bicicletas dentro del parque, camino habitual para acompañar a los niños a la escuela.

El patrimonio cultural debe ser también de las personas que viven y conviven con ello, y cumplir con su función de permeabilidad y transformación del legado histórico-cultural que representa. A diferencia de una visión icónica y estática del patrimonio como lugar a visitar, y producto rentable, en nuestras propuestas se ofrece una representación más dinámica que involucra el proceso de significación, de evaluación, de circulación, de recepción de los bienes culturales que contempla la idea del uso y gestión del patrimonio desde su socialización. El patrimonio, tal como afirman Criado-Boado y Barreiro (2013), no existe por sí mismo y depende de los agentes de patrimonialización y los valores que se ponen en juego en su apreciación. Valores que, muy a menudo, se cristalizan entre la presión especulativa y la resistencia de la conservación a ultranza (esta última en términos exclusivos de documentación y preservación). Esta diatriba no acaba de hacer valer la idea del patrimonio y su gestión como una agencia de interacción social y pública, sin embargo, tal como evidencian nuestras propuestas, es necesario reivindicar la dimensión pública del patrimonio en contra de su extenuante mercantilización.

Por otro lado, también en la esfera pública el uso y gestión del patrimonio no están exentos de opiniones contrapuestas y conflicto. Los procesos de legitimización del patrimonio son controversiales por naturaleza, en el ámbito educativo su controversialidad se convierte en un campo propicio para el ejercicio y la práctica del pensamiento crítico, la resolución de miedos identitarios y rechazos a un pasado incomodo, negado u obviado, siempre y cuando venga acompañado de una acción didáctica que hace del territorio un laboratorio de análisis social para el ejercicio de una ciudadanía comprometida (Martín et al., 2021), y una ocasión para promover la educación ecosocial (Estepa et al., 2021). Tal como clasifica De la Montaña Conchiña (2023), el patrimonio puede generar preocupaciones cuando se pone en duda la naturaleza esencial del sentimiento de pertinencia territorial-cultural de un colectivo. También, puede abocar a instintos y emociones que terminan en populismos conservaduristas, y en acciones iconoclastas que causan el derribo material de un pasado no deseado, o en decisiones que niegan o distorsionan el significado de los elementos patrimoniales. Para ello, se necesita un nuevo enfoque en términos educativos, que aboque a una accesibilidad no solo interpretativa, sino también vivencial y emocional (López Benito y Martínez-Gil, 2014), que permita evocar los espacios como parte de la identidad social y cultural de una colectividad, también en términos interculturales.

A nuestra manera de entender, el patrimonio es el lugar para crear vínculos y dinámicas que propician la integración social y cultural desde un proceso de resignificación

simbólico-histórico del territorio, a veces conflictivo. De esta forma se favorecen dinámicas de convivencia en el reconocimiento de la diversidad como elemento constitutivo de lo social, basado en un proceso dialéctico y dialógico de negociación. Solo de esta forma es posible entender la ciudad como un espacio para aprender en ello, de ello y para ello (Coma, 2012).

Por esta razón nos planteamos como objetivo general del presente trabajo: conceptualizar, a partir de experiencias concretas, la recuperación de una patrimonialización participativa y co-creativa basada en el activismo social del futuro profesorado de la educación infantil y primaria, para crear una línea-guía para realizar prácticas de educación patrimonial activista. El propósito de este trabajo surge de la inquietud de las autoras de propiciar una educación patrimonial que alimente desde la perspectiva de género, la coeducación y el pensamiento crítico, la concienciación individual, socio-colectiva e intercultural del territorio próximo, valor que se puede compartir solo desde la experiencia y no solo de la transmisión de la importancia de la conservación patrimonial (Raposo et al., 2023). La juventud y la adolescencia en su fase de transformación precisan de prácticas coeducativas que fomenten la crítica, la igualdad de género, el respeto y la democracia; pues la formación académica y sus múltiples manifestaciones se encuentran en constante cambio. Estas constituyen un proceso inacabado, dinámico, en permanente progreso y evaluación como inspiración para la consecución de una mejora social tal y como exponen Martínez y Díaz (2018).

2. Educación patrimonial como acción social para la construcción de una ciudadanía crítica con perspectiva de género

La educación patrimonial activista que proponemos entiende el patrimonio como legado cultural, supera la más tradicional acepción material en términos históricos-artísticos, e incluye el patrimonio industrial, el inmaterial, el etnográfico, los conocimientos y costumbres de los pueblos, y reserva un apartado importante a la perspectiva de género, la coeducación y el ejercicio de una ciudadanía crítica.

Para superar la visión androcéntrica que ha tenido hasta ahora la idea del patrimonio como herencia autorizada del pasado, como lo releva el Libro Blanco de Women's Legacy (Apraiz Sahagún y Martínez Matía, 2021), es necesario empezar a incluir la perspectiva de género en la conceptualización y tratamiento educativo del patrimonio (Birriel Salcedo y Rísquez Cuenca, 2016). Así, Estepa y Martín-Cáceres (2020), se refieren al patrimonio en femenino y a la necesidad de reconocimiento del legado cultural generado por las mujeres, todo ello a partir de la implementación de propuestas educativas que dejen atrás los legados invisibles.

Con relación a nuestro propósito, apostamos por una educación patrimonial inclusiva, con perspectiva de género y coeducativa con la finalidad de superar los estereotipos sexistas, visibilizando los lugares de la historia ocupados tradicionalmente por las mujeres, reivindicando la dignidad de las personas con herramientas de participación

democrática, e involucrando al profesorado como figura facilitadora de un cambio social esencial, equitativo y justo.

A este propósito, afirma Martínez (2020):

Formar al profesorado [...] sobre aspectos relacionados con la EPG [*educación con perspectiva de género*] no solo contribuye a su formación integral como personas, sino que les ofrece herramientas que les capacitan para poder ayudar a su alumnado a empoderarse, a ser más igualitario y a crecer en igualdad de oportunidades y trato con independencia de si es niña o niño. La igualdad de género es una cuestión de humanos y de justicia social. (P. 41)

Por consiguiente, debemos recordar de forma taxativa que, en los museos, en los centros de interpretación y en cualquier tipología de discurso patrimonial se deberían incluir las propuestas didácticas de mujeres, teniendo en cuenta itinerarios explicativos que reconstruyan los espacios y las funciones que en la época ocupaban. Así lo propone Calderón (2023) para los recorridos de la Málaga romana incorporando memoria, historia y voz de la mujer en el Museo de la ciudad con un itinerario didáctico que introduce matronas, diosas, sacerdotisas o prostitutas en el recorrido de la visita; o en el Museo de Arte Moderno de Tarragona, la exposición *Artists contemporan* (2024), o el ciclo *Plural femení* (2016-2017), en las que interrelaciona el arte, la educación y los museos con la idea de *fer dialogar el discurs de la institució amb la identitat i la subjectivitat dels públics* (Macaya, 2017, p. 8). Asimismo, en el II Seminario Nacional “El Museo en perspectiva(s) Educación, investigación y difusión con perspectivas de género”, de la Universidad de Murcia (Universidad de Murcia, 2024), se destacaron los espacios donde se manifiesta la potencialidad didáctica de los museos para ofrecer al público la conceptualización que relaciona patrimonio, arte y perspectiva de género (Lucas Palacios et al., 2023).

Farrujia de la Rosa et al. (2022), analiza cómo se tratan las cuestiones de género y patrimonio en los libros de texto, y como pueden condicionar el alumnado. Así, afirma que desde de la administración y las editoriales de los libros de texto se muestra escaso interés por el patrimonio cultural y la perspectiva de género. Esto convierte al profesorado en gestores de un desafío permanente en el aula para superar la brecha de género. La llamada cultura androcéntrica heredada (Subirats, 2022; Arrieta Urtizberea, 2017), hace imprescindibles las revisiones del contenido de los libros de texto con amplia incorporación de mujeres activas en distintas disciplinas, y replanteamiento de los aspectos misóginos de la cultura académica (Subirats, 2022). Por su parte, Cuenca (2022) recuerda que el caso del patrimonio cultural en femenino aborda el problema social relevante de las desigualdades, en concreto la de género, en que la figura femenina aparece como protagonista secundaria.

Sáez-Rosenkranz y Martínez-Gil (2022) acuñan la relación entre sujetos, patrimonio y vida cotidiana en los libros de texto y detectan ciertos avances entre la vinculación citada, pero todavía son insuficientes para alcanzar el proceso entre la patrimonialización, la historia y la formación para la ciudadanía democrática. Aun observando un creciente interés por la cuestión de género y la enseñanza de la historia y del patrimonio, sigue habiendo una denuncia a la escasez (Bel, 2022).

Este sesgo androcéntrico en el patrimonio cultural ha sido analizado también por Arrieta Urtizberea (2017):

El trabajo de Anne Monjaret, *Les femmes ou les silences du Patrimoine? Le cas de la statuaire parisienne ou la présence invisible des ouvrières de l'aiguille* acerca de las estatuas dedicadas a las *femmes du peuples* en París, muestra el sesgo, aunque estén dedicadas a las mujeres. De ahí que, a la hora de seleccionar y, también, exponer los bienes culturales, no se trate solamente de tener en cuenta a las mujeres, sino de ver, además, bajo qué criterios han sido elegidos. (Arrieta Urtizberea, 2017, p. 5)

Por este motivo, el trabajo didáctico que presentamos quiere concienciar al alumnado, hombres y mujeres, futuros docentes de la educación infantil y primaria, ciudadanía destinada a convivir en espacios híbridos; un sentimiento de pertinencia patrimonial-artístico permeable a la diversidad, la integración social y la lucha contra la invisibilización de los sujetos. Dicha concienciación puede surgir a partir de las experiencias individuales, socio colectivas o interculturales (Lucas Palacios, 2018), cuya acción didáctica se hace más potente con actividades fuera del aula (Benejam, 1996). Las actividades organizadas en itinerarios culturales interactivos conllevan a que el profesorado en formación entienda, experimente y sienta los espacios patrimoniales como espacios vivos (Bellatti *et al.* 2021; Bellatti *et al.*, 2023), donde es posible construir un relato identitario que permitirá afianzar y desarrollar un pensamiento crítico y, sobre todo, autocrítico.

Las experiencias de educación patrimonial que presentamos implican una visión del arte como medio de comunicación y expresión (Fuentes y Gil, 2019), así como herramienta creativa que traslada a la reflexión, a la afloración de sensaciones, a la experiencia y al ejercicio de la ciudadanía democrática, convirtiéndose en buenas prácticas para la sensibilización y toma de conciencia ciudadana a los espacios del entorno.

3. Antecedentes de educación patrimonial activista

Como antecedentes de activismo patrimoniales, entre muchos otros, consideramos los que se realizan en los ámbitos de la perspectiva de género y coeducación y el ejercicio del pensamiento crítico, para una concienciación individual y colectiva del futuro profesorado de la educación infantil y primaria. Son experiencias que implican una acción participativa en un espacio patrimonial o musealizado, que promueve la reflexión y la crítica social. Entendemos por acción participativa la que se realiza desde la institución hacia el colectivo de estudiantes, pero también las que se co-crean en colaboración de forma horizontal entre profesorado, alumnado, institución y demás entidades que permiten reconocerse como comunidad, crear espacios comunicativos abiertos y que consiguen tener impacto social sean en las personas participantes sea en la implicación de las entidades.

El primero de ellos es la célebre *Festa della Storia*, en su vigésima edición en la ciudad de Bologna (Italia) y en su cuarta manifestación en la de Zaragoza. La Fiesta de la historia es un evento que, celebrada cada año, pone en valor la historia desde diferentes

acciones educativas y en colaboración con el territorio y sus espacios patrimoniales. Es una iniciativa que se articula desde las facultades de educación y de historia dedicadas al ámbito de la didáctica de las ciencias sociales, e involucra varios sectores del tejido cultural de las ciudades, y la ciudadanía en general: escuelas, entidades culturales, universidad y espacios patrimoniales, ayuntamientos, compañías teatrales, archivos, entre otros. Se realizan dramatizaciones, puestas en escenas, conciertos, creación de proyectos, charlas, simulaciones, encuentros, debates, visitas, entre otros. Frente a acciones de sistemas dominantes, que consideran el estudio de la historia algo superfluo, el evento utiliza los espacios patrimoniales para el ejercicio de la ciudadanía activa que culminan con la reproducción del famoso *Passamano di San Luca* que reproduce simbólicamente la construcción del pórtico por parte de la ciudadanía en el 17 de octubre de 1677. Además, se realizan Parlamentos de los estudiantes en el edificio histórico Palazzo d'Accursio, en la Sala del Consejo del Ayuntamiento, en el que la junta comunal valora las propuestas realizadas por las escuelas para la mejora de lugares, edificios, monumentos patrimoniales, y se compromete a intervenir en aquello que se considera como prioritario y necesario (Borghi et al. 2023). Aunque los temas se realizan en el espacio patrimonial de Bolonia, el evento se conecta con otros eventos similares del espacio geográfico y cultural italiano y europeo (entre ellos Zaragoza con el grupo de investigación Argos), y latinoamericanos (como el caso de Buenos Aires), triplicando las actividades empezadas en la misma ciudad de Bolonia con el grupo DiPast, y permitiendo interconexión entre ellas (Galletti, 2023). Se producen sinergias e intercambios que amplían el sentimiento de pertinencia local en el reconocimiento de la diversidad social y cultural ciudadana, haciéndola global a la vez (Gómez-Hurtado, 2023).

En este sentido, el segundo bloque de ejemplos son las experiencias de recreación histórica de los grupos Didpatri en Catalunya y HPLab en Aragón, aunque nuestras propuestas se mueven prácticamente en otro lado. Tal como las definen Sospedra et al. (2023), son prácticas sociales que permiten conocer mejor el territorio y contribuir a la preservación de la memoria dentro de la historia y la arqueología pública. Como *Reenactment* es avalada por el método histórico en la reconstrucción del pasado y su divulgación. Todo lo que no se realiza desde este rigor disciplinar no puede considerarse recreación histórica, y tiene más similitud con acciones evocativas cuyos usos se escapan a las finalidades estrictamente históricas, para abarcar objetivos comerciales, o lúdicos-sociales (Español y Franco, 2023). Con relación a ello, algunas de las propuestas que aquí se presentan no pueden ser consideradas de ninguna forma propuestas de recreación histórica, sino que son acciones didácticas dirigidas a no expertos para 'sentir' los espacios patrimoniales, imaginarlos en sus funciones de la época, empatizando con conciencia las limitaciones interpretativas del presente. Es un primer paso para introducir la idea de patrimonio como algo vivo, al futuro profesorado. Por consiguiente, sí que son antecedentes propiamente dichos las recreaciones literales o, como las define Raposo, las *performances* culturales (2008), entre las cuales se encuentra la reconstrucción histórica, acompañada de un elemento creativo, de teatralización-documental, como es el caso de la *Living History*. Estos podrían ser los

casos del famoso personaje de *Esperanceta* en el Ecomuseu de la Vall d'Aneu, o las visitas teatralizadas de los cementerios de Barcelona, entre otros.

También, los mapas comunitarios constituyen formas participativas de vivir el territorio y los espacios patrimoniales. Creados en Reino Unido para promover apropiación ciudadana de los lugares, son representaciones del valor histórico y patrimonial del pasado (Madau, 2015). Se encuentran en algunos ecomuseos italianos y, mucho más allá de ser meras representaciones cartográficas del territorio, son una representación de aquellos que los viven y una herramienta para crear comunidad (Borghi, 2017). Estos mapas, incluso, en ocasiones se convierten en un diagnóstico sobre la salud de una población desde varias voces intergeneracionales, de diferentes sexos, de varios lugares en entornos educativos, (Arenas-Monreal, et al. 2019; Garipe et al., 2022), o la resolución de conflictos en el uso de recursos naturales, como el caso de Nicaragua (Gonda y Pommier, 2016), entre otros.

Como cuarto bloque a modo de antecedentes de activismo patrimonial, consideramos el *Artivismo*. El término nace en Estados Unidos a finales de los años 60 y se refiere a una especial forma de entender el arte público para la recuperación de espacios urbanos con una finalidad especulativa de revalorización de zonas degradadas y potencialmente urbanizables con obras artísticas en sentido amplio. Desde entonces se convirtió en un movimiento artístico contemporáneo, adquiriendo un mayor compromiso ético con la comunidad. Los y las artistas sintieron “en su propia piel que lo político, lo social, lo cultural y lo económico estaba fuertemente unidos a la vida de las personas y a los emplazamientos que estas habitaban” (Mesías-Lema, 2018, p. 21).

Gutiérrez-Rubí (2021), realiza una taxonomía de múltiples lenguajes y formatos artísticos que entienden el arte como una nueva forma de acción, protesta y comunicación política. Aladro-Vico et al. (2018), entiende el *artivismo* como un nuevo lenguaje o una nueva herramienta educativa para romper con los roles tradicionales de la comunicación social, pero, sobre todo, para desbordar las paredes de los espacios educativos museísticos, propios de la creación artística en los espacios sociales y, en la mejor forma de la co-creación participativa comentada al inicio de este texto, con la finalidad de invertir los roles entre creador y espectador, alumno y profesor.

El *artivismo*, sin embargo, no es privado de controversias. Entendido como evolución del arte performática, convierte la protesta social en arte público. Delgado (2013) analiza ciertas acciones artísticas en barrios marginales y conflictivos por parte de colectivos externos y extraños a las dinámicas sociales de estos espacios urbanos. Los efectos del arte público pueden ser un problema, ya que los barrios degradados, a veces, se integran en la mercantilización de las dinámicas arrendatarias de una ciudad, transformándolos en lugares bohemios y de contracultura, produciendo estancamiento en la redención social por la que se pensaron las acciones artísticas y haciendo subir el valor inmobiliario de las ventas y alquileres. De esta forma, según Delgado, el *artivismo* puede contribuir a la acumulación del capital y reducir la propuesta en mera estetización de los problemas relacionados con los espacios urbanos: “autofraude que convierte en plusvalía lo rupturista y lo imaginativo” (p. 73). Dinámicas de postpolíticas donde la

dureza y constancia de las luchas sociales se convierten en algo fácil e inmediato que permite dar la sensación de cumplir de forma esporádica y no continua con la reivindicación de los derechos y la justicia social, que se hacen celebres y olvidan los motivos originarios por los cuales fueron pensadas.

Seguramente, existen ejemplos de *artivismo* muy coherentes y congruentes que difícilmente se harán notorios y se mantendrán fieles a su lucha política. Son estas las acciones artísticas que, como bien define Baigorri en su trabajo, se recogen en el paraguas de *hacktivismo* (2003). Sin embargo, más allá de su autenticidad y lucha social en espacios físicos, el *artivismo* también apela a la lucha de espacios simbólicos como lo es la corporalidad, en las luchas feministas. Así, crear acciones que generen una contracultura del cuerpo que necesitan ser difundidas y ser notorias por contrarrestar lo invisibilizado y lo marginado. Ese es el caso de artistas como la fotógrafa argentina Gabriela Liffschitz y la artista chicana Laura Aguilar, explicadas por Scerbo (2020), que hacen de las biografías sociales activismo biopolítico.

A nivel formativo, el *Artivismo* es una metodología didáctica que implica situaciones de aprendizaje artísticas desde una inmersión política, ética, social, creativa, cultural y sensible al contexto de la obra de arte o el objeto patrimonial que se quiera tratar, que resuelve en una acción social el papel del espectador que de otra forma es visto por el alumnado pasivo y transmisivo. Es indudable su capacidad educativa, como lo expresa López-Ganet (2022) en su experiencia llevada en el aula para promover cohesión de grupo desde el respeto a través de acciones antirracistas y decoloniales. La pedagogía *artivista* responde a la necesidad de transgredir en la formación del profesorado para formar docentes capaces de moverse entre las fisuras de las instituciones educativas a partir de prácticas transformadoras sociales que suponen asumir éticamente un riesgo (Mesías-Lema, 2018). Permite tener la esperanza de dejar atrás modelos docentes anacrónicos e incorporar nuevas rutinas culturales desde la ciudadanía activista que contemple en sus luchas prácticas educativas para la reflexión de la igualdad y equidad de género, la recuperación de la memoria de los olvidados y de los oprimidos y la lucha para la justicia social. Es necesario valorar el activismo patrimonial como una formación "micro-utópica", provocadora, transformadora y revolucionaria de llevar la educación formal al campo de las luchas y reivindicaciones sociales (Mesías-Lema, 2018) en una versión realmente transformadora del papel de la escuela dentro de la sociedad.

4. El activismo patrimonial, ciudadanía y patrimonio: experiencias didácticas en la formación del profesorado

Teniendo en cuenta la categorización realizada por Lucas Palacios y Delgado-Algarra (2019), partimos de la enseñanza del patrimonio (con perspectiva simbólico-identitaria, la tipología patrimonial histórico-artística y las visitas), la enseñanza de la ciudadanía (conceptualmente crítica y democrática radical, con la implicación del ciudadano activista y la participación cívica) y la enseñanza de la educación para la ciudadanía a través del patrimonio (enseñando identidad, con imbricación plena y visión socio-crítica. En este caso adaptamos las subcategorizaciones a las propuestas presentadas, introduciendo matices que hacen referencia a nuestro objeto de práctica fuera del aula.

A continuación, se explican las siete propuestas didácticas llevadas a cabo en las facultades de educación de las universidades Rovira i Virgili, campus Terres de l'Ebre y Barcelona en los grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria. Se realizan dentro de las áreas de conocimientos específicas de Didáctica de la Historia para la Educación Primaria y Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil y Primaria o Doble Grado. Se resumen en la tabla 1.

Tabla 1. Descripción experiencias de activismo patrimonial y su impacto.

Propuesta	Ámbito	Participantes	Finalidad	Entidades	Implicación activista
Propuesta 1. <i>Acción participativa Encaja la diversidad y la Igualdad (2018-2019)</i>	Perspectiva de género y Coeducación patrimonial	50 alumnos del grado de Educación Infantil 3r curso 55 alumnos del grado de Educación Primaria y Doble Grado 4º curso 2000 alumnos de 5 centros de Educación Secundaria de: <i>Terres de l'Ebre</i> y Tarragona 1000 usuarios de 4 Centros Cívicos de Tarragona	Entender la diferencia como una riqueza de lo diverso y construir un modelo social tolerante, cívico y cohesionador.	Universidad Rovira i Virgili URVIART. URV CTE. ¹ Institutos de Terres de l'Ebre: Dertosa, Despuig, Les Planes, La Sénia, Camarles y Ramon Berenguer IV. Instituto de Tarragona: Torreforta. Servicios Territoriales de Terres de l'Ebre del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya. Centros Cívicos de Tarragona: <i>Sant Pere i Sant Pau</i> , Sant Salvador, Bonavista y Torreforta.	Diversidad Reflexión Concienciación identitaria Empatía Tolerancia Participación ciudadana Pluralidad Implicación Derecho a opinar Creación
Propuesta 2. <i>Exposición Invisibles pero decisivas. Mujeres presentes en la Guerra Civil y la Batalla del Ebro</i>	Social: Perspectiva de género Fuentes históricas	40 alumnos del grado de Educación Infantil 3r curso 55 alumnos del grado de Educación Primaria y Doble Grado 4º curso	Recuperar la Memoria histórica. Visibilizar y reivindicar las tareas de las mujeres en los conflictos bélicos, más allá de los trabajos de cuidados feminizados.	COMEBE. Consorci Memorial dels Espais de la Batalla de l'Ebre. Centro de Interpretación <i>115 días</i> Departament de Justícia, Drets i Memòria de la Generalitat de Catalunya	Reflexión Concienciación desigualdades Memoria histórica Pensamiento crítico Perspectiva de género
Propuesta 3. <i>Abecedario de la libertad</i>	Ciudadanía Valores Paz Justicia	40 alumnos del grado de Educación Infantil 3r curso	Iniciar a los más pequeños en la lectura a través de un itinerario con letras del abecedario. Conocer la obra artística de 25 artistas para trabajar la paz y la justicia desde la creación del itinerario del abecedario	Asociación Poble Vell. Corbera d'Ebre Espacio declarado Bien de Interés Cultural, Lugar Histórico Protegido y Monumento a la Paz por la Generalitat de Catalunya	Entorno memoria histórica Expresión artística activista Asociación Activista Reconocimiento Empatía Participación ciudadana

<p>Propuesta 4 La Bienal de Corbera d'Ebre. Arte y derechos humanos</p>	<p>Social: Derechos Humanos Artístico-creativo: Manifestaciones</p>	<p>55 alumnos del grado de Educación Primaria y Doble Grado 4º curso</p>	<p>Relacionar el contexto, con los derechos humanos y la creación artística. Conocer los artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos del año 1948. (ONU, 1948) Experimentar, mediante una visita, qué es una acción activista y concienciar y sensibilizar, interpretándolos.</p>	<p>Asociación Poble Vell. Corbera d'Ebre Artistas participantes Ajuntamiento de Corbera d'Ebre Espacio declarado Bien de Interés Cultural, Lugar histórico protegido y Monumento a la Paz por la Generalitat de Catalunya COMEBE Diputació de Tarragona</p>	<p>Reivindicación de los derechos humanos a través del arte Identidad Reconocimiento Implicación y reivindicación Concienciación Sensibilización</p>
<p>Propuesta 5. <i>Revivim La Model de Barcelona</i></p>	<p>Pensamiento crítico, Perspectiva de género</p>	<p>90 alumnos del grado de Educación Primaria 3r curso 15 alumnos del CFA Víctor Català 60 visitantes</p>	<p>Revivir espacios de memoria a través de la reconstrucción dramatizadas de diálogos y situaciones imaginadas, con la simulación del método histórico. Desarrollar empatía histórica a partir de la combinación de experiencias personales y estudio de biografías históricas.</p>	<p>Centro Penitenciario la Model CFA Víctor Català (Brians 2) Archivo Pabellón de la República Archivo Nacional de Catalunya Memorial Democrático Fundación Arrels</p>	<p>Reivindicación de los espacios públicos de la ciudadanía con funciones libres y abiertas en contra de su institucionalización y servicio administrativo predeterminado</p>
<p>Propuesta 6. <i>Revivim el Sevillano</i></p>	<p>Perspectiva de género Diversidad</p>	<p>50 alumnos del grado de Educación Primaria 3r curso 15 alumnos CFA Bon Pastor 15 alumnos CFA Víctor Català 80 visitantes</p>	<p>Aproximarse al trabajo de archivo aplicado a la educación. Contactar con entidades patrimoniales de memoria histórica educativas.</p>	<p>Museo Historia de la Inmigración CFA Víctor Català (Brians 2) CFA Bon Pastor Memorial Democrático Museo Historia de Barcelona</p>	<p>Creación de un espacio compartido de concienciación sobre el fenómeno de la inmigración para intercambiar experiencias interculturales</p>
<p>Propuesta 7. <i>Revivim la Maternidad de Elna</i></p>	<p>Perspectiva de género Pensamiento crítico</p>	<p>45 alumnos del grado de Educación Primaria 3r curso 50 alumnos Escola Ferran i Segarra</p>	<p>Programar salidas didácticas en entidades de entornos sociales diversos como muestra de ciudadanía activa.</p>	<p>Memorial Democrático Museo Historia de la Inmigración de Barcelona (MhIC) Escola Ferran i Segarra</p>	<p>Visibilizando de la presencia de niños y mujeres en procesos de guerra y reivindicación de responsabilidades sociales de la figura profesional docente</p>

Propuesta 1: Encaja la diversidad y la igualdad

La iniciativa de la exposición *Encaja la diversidad y la igualdad* (figura 1) surgió en 2019 en el marco de URVIART, Espacio de creación colectiva, dirigido por AUTOR y producido por Bestratén (2019), en el Campus Terres de l'Ebre de la Universitat Rovira i Virgili (URV de aquí en adelante). El objetivo era crear nexos participativos entre el alumnado de Magisterio de la URV, más tarde se añadieron estudiantes de Educación Secundaria de cinco centros públicos de *Terres de l'Ebre*, uno de Tarragona y de cuatro Centros Cívicos de la ciudad de Tarragona. Las imágenes fueron realizadas por ilustradores profesionales: Marta Viladrich, Ignasi Blanch, Hernán en H y Agustí Sousa. Los apartados fundamentales de la propuesta partieron, por un lado, de la ilustración o dibujos de figuras presentados en soportes en forma de cubos sobrepuestos, y por otro, en las tiras de cartas para colgar en los paneles.

Con esta experiencia se quería profundizar en la participación cívica y en el concepto de la diversidad de género promoviendo reflexiones sobre la igualdad. En la exposición se podían intercambiar los cubos paralelepípedos tridimensionales que representaban múltiples posibilidades de identificación y orientación sexual de las personas. Paralelamente, se invitaron a los y las participantes a crear figuras adhiriendo tiras de cartas entre ellas y llenando el panel de infinitos personajes. En el debate posterior se realizó una coevaluación grupal reflexiva, incitando al intercambio de opiniones sobre la diferencia de género y de orientación sexual entendida como una riqueza de lo diverso, poniendo de manifiesto la necesidad de trabajar para construir un modelo de sociedad abierto, democrático, respetuoso, tolerante, coeducador, cívico y cohesionador. Después de publicarse en medios de comunicación, varios centros de educación secundaria, centros cívicos y servicios territoriales del Departamento de Educación de la demarcación de Tarragona solicitaron los materiales para la exposición-acción participativa, llegando a itinerar en trece espacios. En la figura 1 se puede observar una de las acciones participativas.

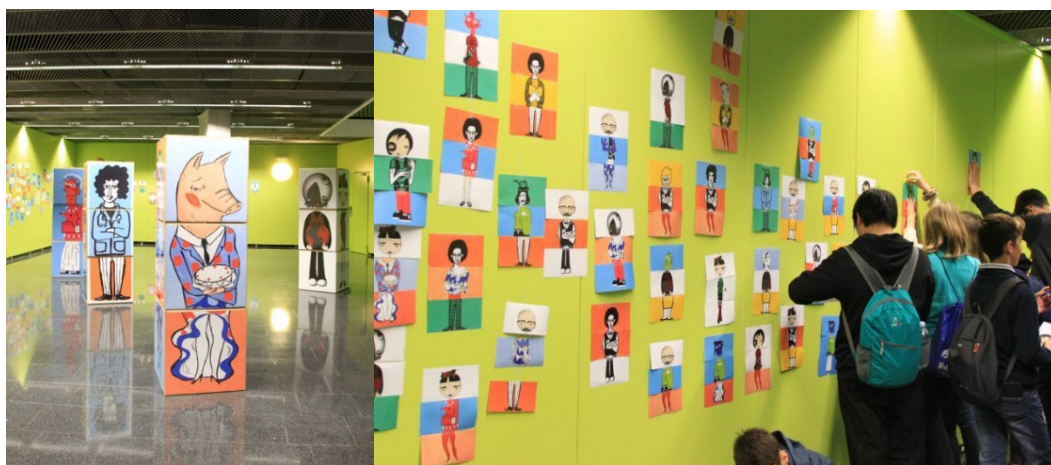


Figura 1. Propuesta 1: Encaja la diversidad y la igualdad Universitat Rovira i Virgili. Campus Terres de l'Ebre. Elaboración propia.

Propuesta 2: Invisibles però decisives. Dones presents a la Guerra Civil i la Batalla de l'Ebre

En primer lugar, los estudiantes del grado de Educación Primaria visitaron el *Centre 115 dies* del COMEBE (Consortio Memorial de los espacios de la Batalla del Ebro), en Corbera d'Ebre. Su exposición permanente tiene por objetivo recuperar hechos concretos ocurridos durante la Batalla del Ebro. El *Centre 115 dies* es uno de los cinco centros de interpretación del lugar, que junto con diversos espacios de memoria representan un recurso educativo de primer orden para conocer el pasado, fomentar la cultura de la paz y los valores democráticos y sociales (Batalla del Ebro, s.f.). En ocasiones, el alumnado desconocía la historia de ese período, por lo tanto, antes de realizar la salida contextualizábamos y explicábamos los hechos, tal como indica Benejam (1996).

En segundo lugar, nos centramos en la exposición temporal *Invisibles però decisives. Dones presents a la Guerra Civil i la Batalla de l'Ebre* (Departament de Justícia, drets i memòria de la Generalitat de Catalunya, 2024), visibilizando las historias de vida de cinco mujeres (figura 2) que participaron como milicianas en la última fase de la Guerra Civil, realizando, además, tareas de cuidados comunitarios, de trabajo en las fábricas y en los campos, que compaginaban escribiendo en diversas publicaciones como el *Noticiari dels Pobles* o *Companya*. La exposición, comisariada por la historiadora Mary Nash, incide en los cambios normativos de la Segunda República donde se reconocía el principio de igualdad de la ciudadanía femenina y el impulso de las organizaciones de mujeres que obtuvieron un papel decisivo en el contexto bélico. Esta experiencia permitió reflexionar sobre la representación histórica y se visibilizó el lugar ocupado por las mujeres durante la guerra. Se propuso un debate *in situ* y una posterior investigación en el entorno local de cada alumno y alumna de distintas procedencias. En el debate aparecieron unas conclusiones dicotómicas de la experiencia emancipadora y transformadora de estas mujeres versus las represiones vividas en la dictadura franquista. Durante la visita el alumnado se removió al reconocer los hechos de la batalla y el sufrimiento de las víctimas que se incrementó por ser mujeres. Se produjo un entorno de alta emotividad e implicación activista y tomaron concienciación del pasado controversial y del conflicto, desde el punto de vista de la perspectiva de género.



Figura 2. Propuesta 2: Invisibles però decisives. Dones presents a la Guerra Civil i la Batalla de l'Ebre. Corbera d'Ebre. Fuente: Departament de Justícia, drets i memòria de la Generalitat de Catalunya (2024).

Propuesta 3: Abecedario de la libertad en Corbera d'Ebre

El Poble Vell de Corbera d'Ebre simboliza el dolor resultado de la Batalla del Ebro durante la Guerra Civil Española. Se trata de un pueblo testimonio de la violencia y las consecuencias del conflicto. La justificación de *El Abecedario de la Libertad entrelaza* los permanentes anhelos de la humanidad, como la paz y la justicia, la cooperación y la creación artística. La iniciativa la creó la asociación Poble Vell, de Corbera d'Ebre, y está formada por veintiocho obras de artistas que representan al conjunto del abecedario. En 1997 diferentes escritores y poetas introdujeron palabras a las letras del Abecedario, acompañando a las pinturas y esculturas. La creación artística se denominó «Abecedario de la Libertad-Mensaje Escrito». A la vez, la Asociación del *Poble Vell* (s.f.), creó una exposición fotográfica itinerante para poder divulgar el proyecto en ciudades que, por estar alejadas, no podían visitar la instalación artística del abecedario, en Corbera. Una de las más representativas fue la que se expuso en la prisión Modelo, de Barcelona, en noviembre de 2023.

Se trata de una propuesta con indicadores históricos y artísticos de tratamiento didáctico fuera del aula y en contexto, que reúne las premisas de activismo social mediante el arte, la memoria y la identidad. En la visita a *L'Abecedari de la llibertat*, se explicó brevemente el motivo de la destrucción del pueblo *Corbera d'Ebre* y, posteriormente, se realizó una acción participativa para buscar las letras-obras de arte del abecedario. Los grupos de estudiantes propusieron la forma de organizar la dinámica. Los futuros maestros reconocieron *in situ* las posibilidades de la visita y crearon su propia experiencia didáctica, facilitando los objetivos que trazamos en la formación de maestros: concienciar al significado histórico del episodio bélico desde una acción aplicable a un público infantil. En la figura 3, podemos observar, de izquierda a derecha,

las obras correspondientes a la A, a la G y a la L de Jesús Pedrola: “La primera letra de nuestro abecedario es la letra A”; la de Vidal Marcó, “G de Gaia, la Madre Tierra”; y la de Magda Zaragoza hasta la L: “Antes del 1939. Libertas Perfundet Omnia Luce”.



Figura 3. Abecedari de la llibertat en Corbera d'Ebre. Letras A, G y L. Corbera d'Ebre. Poble Vell (s.f.). Elaboración Propia.

Propuesta 4: Los Espacios de la Batalla del Ebro. La Bienal de Corbera d'Ebre. Declaración Universal de los Derechos Humanos

La visita realizada a *La Bienal de Corbera d'Ebre*, con el alumnado del grado de Educación Primaria puso en contexto los espacios de la Batalla del Ebro, en este caso de la Bienal de Corbera de Ebro, observando e interpretando las creaciones artísticas de la última edición, sobre igualdad y género y analizando el hilo conductor de todas las ediciones de la bienal y la temática de los derechos humanos.

Desde la Asociación *Poble Vell* se programaron exposiciones artísticas bianuales, con la participación de creadores de diferentes países. La propuesta ejemplifica la integración de la memoria histórica, con los derechos humanos y la creación en contexto, durante siete ediciones. Las ediciones bianuales, 2009-2023, se presentaron en la antigua iglesia bombardeada, posteriormente rehabilitada, tras quedar sin techo. El hilo conductor basado en diferentes artículos de la Declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948) siguió con las temáticas: En la I edición: Paz, exilio, entender al otro, mujeres ocultas; en la II edición, la temática se centraba en los 5 primeros artículos; en la III, sobre el derecho a una vivienda digna; en la IV muestra, en el derecho a la libertad de expresión y a la cultura; en la V, al derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad y al derecho de asilo; en la VI, a las garantías legales fundamentales que se deberían ofrecer a la personas en todos los ordenamientos jurídicos; y en la VII, a la Igualdad y género, en ésta última se basa la propuesta presentada.

Estas exposiciones bianuales denotan una sensibilidad intrínsecamente relacionada con el ámbito social y el activismo político, asimismo están muy enraizadas no sólo a las manifestaciones artísticas *per se*, sino al propio territorio y su memoria histórica (Gil, 2013). Esta protección y desarrollo creativo plenamente artístico deviene de hechos históricos que impregnan la memoria y el recuerdo de las individualidades y de la comunidad, entendida como grupo social. Los artistas, convierten este resquemor del resultado de la guerra, con la esperanza de la paz (Gil, 2013).ⁱⁱ

La propuesta aporta Enseñanza de la educación para la ciudadanía a través del patrimonio (Lucas Palacios y Delgado Algarra, 2019). La participación del alumnado obtuvo indicadores sociocríticos y permitió contactar con el patrimonio histórico-artístico, con perspectiva de género. En la figura 4 podemos ver la antigua iglesia de San Pedro, en Corbera d'Ebre y la obra de *la artista* Maïs, una de las obras que permitieron analizar e interpretar el significado del lugar, contextualizando el espacio histórico y de memoria y analizando el mensaje, a través del arte, de la arquitectura amenazada por el conflicto, así como el *leitmotive* de la edición del 2023: Igualdad y género, mediante el activismo artístico.



Figura 4. Bienal de Corbera d'Ebre (2023). Leitmotive: Igualdad y género. Elaboración propia.

Propuesta 5, 6 y 7: Revivimos espacios de memoria: La Model de Barcelona, El Sevillano, La Maternidad de Elna.

En diferentes cursos académicos (2019-2020, 2022-2023, 2023-2024), se han dramatizado experiencias en espacios patrimoniales relacionados con la guerra civil, el exilio y el franquismo, en la asignatura Didáctica de la Historia de la Universidad de Barcelona en el Grado de Maestro de la Educación Primaria. Son proyectos de innovación docente que han contado con el soporte del *Programa de Recerca, Innovació i Millora de la Docència i Aprentatge*, promocionados por la misma universidad. La idea principal era revivir, de forma co-creativa, espacios de memoria histórica tratando de imaginar situaciones y diálogos sucedidos en ellos. Para su realización se crearon guiones dramatizados llevados en escena *in situ* y abierto a toda la ciudadanía. Las dramatizaciones son resultados de la simulación de la metodología histórica por parte del alumnado que reconstruyen estos pequeños episodios, de duración aproximada entre 3 y 4 minutos, con la búsqueda, análisis, contrastación e interpretación de fuentes históricas primarias y secundarias. Tras ello, los estudiantes escriben sus hallazgos en guiones que vienen representados de forma dramatizadas por ellos mismos en estos espacios. La propuesta Esta práctica supone una reflexión sobre la “función” social del patrimonio y genera acciones de salvaguarda y reflexión sobre su “utilidad”, como espacios comunitarios para el intercambio social y cultural.

Para su realización han colaborado tanto en la búsqueda de la información, como en la puesta escena, entidades patrimoniales y de memoria histórica, entidades educativas y

servicios sociales a la ciudadanía, especialistas del ámbito de la dramaturgia, entre otros. Las experiencias no tienen la pretensión de ser recreaciones históricas fidedignas, pero tampoco se pueden entender como meros episodios lúdicos debido a lo que conlleva la preparación, creación, ejecución y evaluación de las propuestas. Podríamos decir que con estas experiencias se tiene una función didáctica-propedéutica para acercar el futuro profesorado al método histórico, materializar el pasado a lugares patrimoniales que forman parte de la cotidianidad del alumnado, y comprender estos lugares como espacios vivos que proporcionan y animan a la reflexión sobre nuestra historia y nuestro presente, y activan posicionamientos críticos para las decisiones a tomar para el futuro de la comunidad. Para ello, los temas históricos relacionados con las tres experiencias se tratan en el aula desde las mismas historias familiares y personales del alumnado, sea cual sea su origen cultural buscando conexiones y diferencias en todo caso. Esto permite trascender la historia local en conocimientos históricos interconectados con la globalidad.

A continuación, se describen cada una de ellas, y se pueden observar algunas imágenes de su ejecución en la figura 5.



Figura 5. Revivim La Model, el Sevillano y la Maternidad de Elna. La Model de Barcelona, Museu d'Història de la Immigració de Catalunya, aula escuela de Primaria en Santa Coloma de Gramanet. Elaboración propia.

*Revivim La Model*ⁱⁱⁱ

Se trata de una escenificación de dieciocho situaciones ambientadas en diferentes espacios del centro penitenciario de la Model de Barcelona entre el 1939 y el 1975. Este espacio patrimonial ha estado al centro de debates públicos sobre su función una vez desmantelada su función presidiaria en 2017. Actualmente es un espacio memorial y se espera que no se someta a ninguna reforma urbanística y se mantenga para seguir acogiendo iniciativas ciudadanas relacionadas con la memoria histórica, el presente de la función social y reeducadora de las cárceles, situaciones de injusticia social y represalia alrededor del mundo. Acoge charlas, conferencias, actuaciones performáticas, teatrales y de danza y es un espacio absolutamente único en Europa. Para la realización de este proyecto, el texto de referencia básico es el de Rosario Fontova, *La Model de Barcelona. Històries de la presó*, de 2010, pero ha sido necesaria la ayuda del Archivo Nacional de Catalunya, el del Pabellón de la República y el Archivo Fotográfico de Barcelona.

Se ha podido contar con la ayuda excepcional de una de las hermanas de Salvador Puig Antich, Carme Puig Antic, y la historiadora Anna Sallarés Bonastre, que pasó varios meses en la Modelo como presa política en los años 60. La documentación histórica se ha alternado a la documentación de carácter más vivencial a partir de dos experiencias didácticas: una realizada en el Centro de Adultos Víctor Catalá, escuela del centro penitenciario Brians 2, que se dedica a la obtención del graduado escolar de los internos de la prisión; la otra con el taller de la Fundación Arrels, orientado al trabajo con personas sin hogar.

Revivim El Sevillano^{iv}

Aquí se ha llevado a cabo una escenificación que contó con nueve diálogos ambientados en el vagón del tren El Sevillano que se encuentra en el Museo de Historia de la Inmigración de Catalunya (en el trayecto a la inversa se le conocía como el Catalán), sobre el fenómeno migratorio español durante el franquismo entre los años 50 y 70. El Sevillano era el nombre que se le daba al tren que recorría el trayecto Andalucía-Cataluña durante el proceso de promoción de la industrialización del norte de España y el abandono de las zonas rurales de parte de sus habitantes. Es un tema que pertenece a la memoria familiar de muchos habitantes de Cataluña que tienen raíces en varias partes de la península. Su intención era valorar positivamente el fenómeno de la inmigración, siendo uno de los temas candentes de nuestra actualidad, reconstruyendo las historias de inmigración de las propias familias. El 95% de los familiares de los estudiantes que participan del proyecto han vivido un proceso inmigratorio y el 75% relacionado con el periodo de interés del proyecto. Una versión auténtica del vagón de tren de los años 70 se encuentra en el Museo de Historia de la Inmigración de Catalunya, y es aquí donde se han realizado las escenas creadas dentro y fuera de él. Para este proyecto, también se contó con la colaboración del Museo de Historia de Barcelona, el Memorial Democrático y el CFA Víctor Catalá del centro penitenciario Brians 2. Se reconstruyeron los viajes de los familiares, se crearon estadísticas de estos movimientos con relación al género, la edad, las comunidades autónomas de nacimiento y retorno (si es el caso), los años de movilidad de los familiares. Se mapearon los movimientos y se entrevistaron a los familiares creando un banco de datos sobre las experiencias directas o indirectas de los familiares del alumnado.

Revivim La Maternidad de Elna

Esta experiencia es la única que no se ha podido realizar *in situ* debido a las condiciones arquitectónicas de la Maternidad de Elna a la hora de realizar el proyecto. Por ello, se optó por realizar las representaciones para dos grupos de quinto de primaria en la escuela Ferran i Segarra de Santa Coloma, en el barcelonés. Escuela, que estaba realizando un proyecto de memoria similar sobre la Maternidad de Elna. Sí que contamos con una visita en los lugares de la Maternidad: el Museo del Memorial del Exilio a la Junquera, la playa de *Argelers-sur-mer* y, finalmente, la misma Maternidad, que se pudo visitar solo por fuera. Este proyecto también trata de conectar la vivencia del propio nacimiento con el de la Maternidad de Elna, por un lado, empatizando con

las dramáticas situaciones en las que se encontraban las mujeres embarazadas durante el periodo de exilio francés, y por el otro, simulando el trabajo histórico, analizando la historia del propio nacimiento del cual conocemos, como todo hecho histórico del pasado, solo las narrativas externas transmitidas. Este proyecto ha sido el más íntimo de los tres, el más delicado, y han colaborado las familias que nos han querido abrir historias y vivencias en formato libre y que nos han permitido compartir el significado simbólico de la maternidad y de la paternidad, el valor del cuidado, los procesos obstétricos y las condiciones de los nacimientos. Nos ha facilitado conectar con la gravedad de los hechos históricos explicados en la maternidad, dar sentido a estas historias y comprender la realidad de las personas más vulnerables en un proceso bélico: los recién nacidos, las condiciones del parto o las personas enfermas. Hechos actuales que se han conectado con la situación de la guerra de Ucrania y Gaza.

6. Conceptualización y línea-guía para una educación patrimonial activista

Las experiencias descritas, junto al marco teórico de referencia, y los antecedentes seleccionados, nos inducen a definir EPA como una manera para abordar la competencia social y ciudadana en la formación inicial del profesorado desde experiencias didácticas prácticas, que actualizan los contenidos históricos y promueven la reflexión y el pensamiento crítico.



Figura 6. Conceptualización EPA. Elaboración propia.

En la figura 6 se visualiza el punto de partida de EPA y se señalan características, objetivos, habilidades implicadas y tipologías de acciones que se contemplan para su

desarrollo. Tal como se ha definido, la EPA comporta una acción o una intervención directa co-creativa en espacios patrimoniales y musealizados, los cuales se convierten en lugares para reconocerse como comunidad y dota de un valor sociocultural el legado material e inmaterial del pasado en el cual ejercer ciudadanía.

Por lo tanto, la educación activista supone una reacción o impacto social, sea esto en el momento inmediato a la propuesta, o a medio plazo, involucrando entidades culturales y diferentes sectores de la ciudadanía. En estos casos, las universidades URV y UB han colaborado con centros cívicos, museos, escuelas, institutos de educación secundaria, centros de arte, asociaciones, memoriales, etc., además de hacerlo con sus usuarios habituales.

La tipología de estos espacios puede ser de varia naturaleza y no es necesario que sean lugares patrimoniales catalogados. Cuanto más específica sea la idea, más creatividad habrá a la hora de buscar un lugar. En el caso de que se trate de lugares o espacios musealizados es importante dar valor al mismo espacio y no solo a su contenido.

Las propuestas presentadas han representado un activismo real en las propias autoras de este documento, también protagonistas, quienes han deslizado su implicación adhiriendo interés al estudiantado. Desde URVIART, *Espacio de creación colectiva* de la URV, con *Encaixa la diversitat i la Igualtat* se han potenciado prácticas de desarrollo para alcanzar objetivos que nos conduzcan al anhelado pensamiento crítico del alumnado y a la presencia constante de la perspectiva de género en el imaginario personal y escolar. De la misma forma, el COMEBE ha aportado exposiciones como *Invisibles però decisives. Dones presents en la Guerra Civil i la Batalla de l'Ebre* con múltiples posibilidades para concienciar colectivamente a los futuros maestros sobre la incidencia de la memoria histórica y la coeducación en su futuro profesional y sociocultural de su entorno, haciendo incidencia en pasados controversiales y en el papel de la mujer en los conflictos. La divulgación y aplicación didáctica realizada desde hace años entre la asociación *El Poble Vell* y las autoras, ha sido perseverante, valorando la aportación artística del *Abecedari de la llibertat* y *La Biental de Corbera d'Ebre. Art i drets humans* al conocimiento de los derechos humanos, mediante la creatividad y el activismo, y su posterior aplicación a los futuros maestros, dando a conocer recursos valiosos. En el caso explicado de *Revivim la Modelo de Barcelona*, hemos participado en procesos deliberativos del Ayuntamiento de Barcelona sobre el destino de los usos de este espacio, amenazado de ser demolido en parte y reconvertido para supuestas necesidades del barrio. En nuestra propuesta hablábamos de la importancia de la “inutilidad” de algunos espacios históricos, y hemos insistido en su valor simbólico-educativo-ciudadano. Así como en *Revivim El Sevillano*, estamos en proceso de compartir con el Museo de Historia de la inmigración de Cataluña los testimonios que hemos estado recogiendo sobre las experiencias de inmigraciones de los familiares del alumnado participante al proyecto.

El activismo patrimonial se debe realizar fuera del aula, pero el mismo espacio educativo puede considerarse lugar para ejercer la acción, representando un entorno simbólico para comunicar o expresar ideas, como en la propuesta 1 aquí descrita (consultar tabla

1). En el caso de la propuesta 4, por ejemplo, aunque las acciones se realicen en lugares de memoria, la prisión, la inmigración y la maternidad, son cuestiones que apelan a los valores humanos y la acción activista se podría realizar en diferentes espacios simbólicos y metafóricos. De esta forma, la propuesta 2 y las propuestas 3 y 3.1., también tienen este valor metafórico de visibilizar lo ignorado u olvidado de la guerra civil. El objetivo es claro: convertir estos espacios en situaciones reflexivas, más que en escenarios decorativos de estas acciones co-creativas.

En la figura 7 hemos querido resumir algunos pasos necesarios para guiar al futuro profesorado como poder realizar propuestas didácticas del tipo EPA para facilitar el trayecto del activismo patrimonial, social y ciudadano a los futuros maestros. Estas son recomendaciones que, para las autoras, se han comprobado como eficientes y se resumen en ocho pasos.



Figura 7. Línea-Guía EPA para profesorado en formación. Elaboración propia.

Así, en primer lugar, nos proponemos salir del aula (1). Para ello debemos saber dónde podemos encontrar nuestro centro de interés. La suscripción a los *newsletter* (2) de la programación de museos, memoriales, espacios históricos o asociaciones nos mantiene informados y pueden ser de inspiración para propuestas didácticas del tipo EPA. Buscar antecedentes (3) de las experiencias realizadas por profesionales expertos, así como de grupos de trabajo que ofrecen reflexión y crítica social en sus experiencias compartidas. Empatizar (4), valorando el patrimonio cultural material e inmaterial para el reconocimiento de comunidad, de experiencias socioculturales colectivas, de las preocupaciones que nos son comunes como seres humanos entendiendo la controversialidad de estas experiencias. Comunicar (5), transmitiendo, revelando y contagiando la implicación por el patrimonio, implicando al alumnado, interesándose por

el entorno próximo y el territorio y sus problemáticas. Aplicar (6), diseñando y programando prácticas de EPA con contenidos transversales que hayan surgido de experiencias patrimoniales exploradas por el propio alumnado y las entidades. Convertirse en activista del patrimonio (7) practicando la reflexión y concienciación actuando como protagonistas, implicando a las familias, realizando acción social y creativa. Visualizar los beneficios (8) identificando los derechos patrimoniales, reconociéndolos como lugar y optimizándolos como comunidad.

Considerando el profesorado como activista que práctica la coeducación en sus aulas (Sánchez y Sánchez, 2023), se entiende éste como alguien capaz de potenciar una educación patrimonial que desbanca los límites del análisis histórico-artístico, para abordar la problematización y controversialidad del patrimonio vayan más allá de la vertiente artística (Ardèvol, Martorell y San Comelio, 2021). Recordemos la aseveración de la posición de Pilar et al. (2019) en considerar el patrimonio como algo interactivo y colaborativo donde usuarios, profesorado, alumnado y gestión curatorial interactúan en los procesos de significación del patrimonio cultural.

7. Reflexiones y consideraciones finales

Fontal (2006) asegura que el patrimonio permite investigar sobre los distintos tiempos de la cultura: la cultura del presente, la cultura del pasado, la cultura desde el presente y la cultura desde el pasado. Los puntos por los que hemos transitado promueven intersecciones entre las diferentes dimensiones del tiempo, siendo la temporalidad el eje de la historia. Los cambios y continuidades en el tiempo acontecen a través de múltiples variables como son la cultura del pasado y la cultura desde el presente. Por esta razón, la educación patrimonial no puede transmitirse de forma inflexible y, por lo contrario, debería actualizar los nuevos movimientos sociales y las perspectivas del siglo XXI. Ello implica inexorablemente introducir la educación patrimonial al ámbito cultural, a sus transmisiones y a su contexto patrimonial material e inmaterial, ejercido desde el activismo social.

En los términos de activismo, el docente innovador entiende el patrimonio desde una perspectiva simbólico-identitaria y desde un planteamiento holístico. Dada la importancia que se da a la acción, al compromiso y a la búsqueda de la justicia social, el docente debería asumir en su propia praxis aspectos conceptuales de la ciudadanía crítica y de la democracia radical (Lucas Palacios y Delgado-Algarra, 2019), aunque no aparezca en los libros de texto.

La educación patrimonial activista, en cuanto co-creativa, se basa en el reconocimiento mutuo de educadores y educandos de formar parte de una comunidad en cuanto que intervienen de forma recíproca en los procesos de significación de los contenidos musealizados o espacios patrimoniales. En cuanto práctica activista, lo educativo se extiende de forma autónoma y rizomática entre todos los usuarios (Rivero et al., 2021),

y permite una apropiación cultural del entorno y del territorio. En este sentido, los ámbitos formales de la educación no solo salen de las aulas y ocupan los espacios habituales de la reivindicación social, propios de otros contextos formativos, como es el caso del *artivismo* (Mesias-Lema, 2018), sino que esto se da en términos que trascienden lo material y ponen en juego esferas más íntimas, espirituales y emocionales, como definen Fontal y Sánchez-Macias (2024), acrecentando las posibilidades de la experiencia patrimonial en términos socioculturales. Esta trascendencia es justamente la que permite convertir el contacto con el patrimonio en una experiencia activista, transformándose en espacios de discusión, de debates, de reflexión sobre quienes somos como sociedad, sobre cuáles son los valores en que nos reconocemos como comunidad, y como realizamos el retorno simbólico a los espacios patrimoniales, entendidos como lugares deliberativos para el ejercicio de la ciudadanía.

Como se ha dicho, la valoración del patrimonio cultural material e inmaterial supone el reconocimiento de la comunidad, de las experiencias colectivas en lo sociocultural y de la controversialidad de estas experiencias. Por esa razón, podríamos hablar de una práctica socioeducativa que entiende el patrimonio cultural como una situación de empoderamiento ciudadano para el ejercicio de lo cívico, para impulsar el pensamiento crítico, para fomentar la sensibilización patrimonial (Fontal, 2003), para recoger y abrazar transversalmente la concienciación e inclusión desde la perspectiva de género. En definitiva, la EPA transforma la educación patrimonial en un proyecto de ciudadanía activa y la docencia en una fuerza transformadora convergiendo conocimientos teóricos y prácticos para la acción social.

8. Contributor Role Taxonomy (CRediT)

1. Introducción: Bellatti, Ilaria; 2. Marco teórico y Antecedentes: Bellatti Ilaria y Núria Gil Duran; 3. Metodología de las propuestas educativas: Bellatti Ilaria y Núria Gil Duran; 4. Administración de los proyectos: Bellatti Ilaria y Núria Gil Duran; 4. Conceptualización de las propuestas educativas: Núria Gil Duran; 5. Creación de línea-guía de trabajo: Bellatti Ilaria; 6. Redacción - borrador original: Bellatti Ilaria y Núria Gil Duran; 7. Redacción - revisión y edición: Bellatti Ilaria y Núria Gil Duran.

9. Agradecimientos

Al Programa RIMDA (*Recerca, Innovació i Millora de la Docència i l'Aprenentatge*) de la Universidad de Barcelona, Facultad de Educación, por haber sostenido las propuestas didácticas de Ilaria Bellatti

Asociación Poble Vell de Corbera d'Ebre, por idear, promover y compartir acciones sociales que son modelo de memoria, justicia, creatividad y participación para la EPA.

10. Referencias

- Aladro-Vico, E., Jivkova-Semova, D. y Bailey, O. (2018). *Artivismo: un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora*. *Comunicar*, 26(57), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-01>
- Apraiz Sahagún, A. y Martínez Matía, A. (2021). *Patrimonio Cultural y Perspectiva de Género*. Libro Blanco. Women's Legacy.
- Arenas-Monreal, L., Pacheco-Magaña, L., Parada-Toro, I., Rueda-Neria, C. y Cortez-Lugo, M. (2019). Mapeo Comunitario para impulsar la participación comunitaria dentro del diagnóstico de salud poblacional. *Enfermería universitaria*, 16(2), 120-127. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.2.636>
- Arrieta Urtizberea, I. A. (Ed.). (2017). *El género en el patrimonio cultural*. Universidad del País Vasco.
- Baigorri, L. (2003). Recapitulando: modelos de artivismo (1994-2003). *No más arte, sólo vida, Panorama 2001*.
- Batalla del Ebro (s.f.). Espais de la batalla de l'Ebre. <https://batallaebre.org/>
- Benejam, P. (1996). L'objectiu de les sortides, *Perspectiva Escolar*, 24, 2-8.
- Bel, J.C. (2022). Las investigaciones sobre libros de texto de geografía e Historia: estado reciente de la cuestión y campos de estudio en España. En A. J. Farrujia de la Rosa (Ed.), *Patrimonio cultural, género y educación: Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria* (pp. 33-50). Ediciones Octaedro.
- Bellatti, I., Llorach, M., Barriga-Ubed, E. y Sáez-Rosenkranz, I. (2023). La dramatització com a instrument didàctic per a l'aprenentatge: Revivim el Sevillano. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 6. <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/417072>
- Bellatti, I., Villanueva Baselga, S. y Sánchez Gómez, L. (2021). La dramatització com a instrument didàctic per a l'aprenentatge: Revivim la Model de Barcelona, *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 5. <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/390032>
- Bestratén, C. (2019). #13 *Encaixa la diversitat i la igualtat*-URVIART. <https://bestratenferrando.com/urviart-13/>
- Birriel Salcedo, M. M. (2016). Patrimonio, turismo y género. Estrategias para integrar la perspectiva de género en el patrimonio histórico. *Revista PH*, 89, 128-133. <https://doi.org/10.33349/2016.0.3707>
- Borghì, B., Dondarini, R. y Galletti, F. (2023). *La Storia ci appartiene. Vent'anni di Festa internazionale della Storia*. Pendragon.
- Borghì, B. (2017). Ecomuseos y mapas de comunidad: un recurso para la enseñanza de la historia y el patrimonio. *Estudios pedagógicos*, 43(4), 251-275. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400013>

- Calderón, B. (2023). *Memoria, voz y espacios de mujer: aprendizaje del tiempo histórico mediante itinerarios patrimoniales en museos locales*. En I. Bellatti, C. Fuentes, P. Miralles y L. Sánchez (Coords.), *Las ciencias sociales y su didáctica: pensamiento histórico y educación democrática* (pp. 393-405) Octaedro.
- Coma, L. (2012). Investigación en didáctica del patrimonio en el marco de las ciudades educadoras. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 11, 53-60. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/263455>
- Criado-Boado, F. y Barreiro, D. (2013). El patrimonio era otra cosa. *Estudios atacameños*, 45, 05-18. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432013000100002>
- Cuenca, J. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96.
- Cuenca-Amigo, M. y Zabala-Inchaurreaga, Z. (2018). Reflexiones obre La Participación como Co-Creación en El Museo. *HerMus Heritatge Museography*, 19, 122-135. <https://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/336115>
- De la Montaña Conchiña, J. L. (2023). Patrimonio controversial, identidad, territorio y emociones: el lugar de los “miedos identitarios”. *REIDICS*, 12, 13-27. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.02>
- Delgado, M. (2013). Artivismo y pospolítica. Sobre la estetización de las luchas sociales en contextos urbanos. *Quaderns-e*, 18(2), 68-80. <https://raco.cat/index.php/QuadernselCA/article/view/274290>
- Departament de Justícia, drets i memòria de la Generalitat de Catalunya (2024). “Invisibles però decisives. Dones a la Guerra Civil i la Batalla de l'Ebre”. <https://justicia.gencat.cat/ca/ambits/memoria/Invisibles-pero-decisives/>
- Diari digital URV. (2019). La nova acció d'URVIART al campus Terres de l'Ebre reflexiona sobre el respecte a la diversitat. <https://diaridigital.urv.cat/la-nova-accio-durviart-al-campus-terres-de-lebre-reflexiona-sobre-el-respecte-a-la-diversitat/>
- Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. (2020). Heritage in Conflict: A Way to Educate in a Critical and Participative Citizenship. En E. J. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca-López (Coords.), *A Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 43-55). IGI Global.
- Español-Solana, D. y Franco Calvo, J. G. (2023). *Presentación*. En D. Español-Solana et al. (Coords.), *Recreación histórica e historia pública Educación, difusión y democratización de la historia y el patrimonio* (pp. 9-12). Trea.
- Estepa, J., Cuenca, J. M., y Martín, M. J. (2021). *Líneas futuras de trabajo desde el proyecto Epitec: patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía*. En J. M. Cuenca, M. Martín-Cáceres y J. Estepa (Eds.), *Investigación y buenas prácticas en Educación Patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 483-492). Trea.
- Farrujia de la Rosa, A. J. (Ed.). (2022). *Patrimonio cultural, género y educación: Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria*. Ediciones Octaedro.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Definición de un modelo integral y diseño de sensibilización* [Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo. <http://hdl.handle.net/10651/16781>

- Fontal, O. (2006). Claves del patrimonio cultural del presente y desde el presente para abordar su enseñanza. *Pulso*, 29, 9-31. <https://doi.org/10.58265/pulso.4940>
- Fontal, O. (2007). El patrimonio cultural del entorno próximo: un diseño de sensibilización para secundaria. *Enseñanza de las ciencias sociales: Revista de Investigación*, 6, 31-47. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127626004>
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/i/222481>
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez Rodríguez, 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), 79-95. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321>
- Fontal, O. y Sánchez-Macías, I. (2024). Personas y patrimonio compartidos. *Perfiles educativos*, 46(183), 128-148. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.59070>
- Fontova, R. (2010). *La Model de Barcelona. Històries de la presó*. Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia.
- Fuentes Moreno, C. y Gil Duran, N. (2019). La didáctica de la Historia del Arte y la educación competencial. Propuesta de replanteamiento curricular. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de investigación*, 18, 63-75. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/363103>
- Galletti, F. (2023). Gli eventi della Festa internazionale della Storia di Bologna: temi e metodologie. En B. Borghi et al. (Coords.), *La Storia ci appartiene. Vent'anni di Festa internazionale della Storia* (pp. 43-49). Pendragon.
- García, A. y de la Cruz, A. (2017). Coeducar para transformar: directrices educativas para combatir la violencia de género. *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad*, (2), 30-50. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/12160>
- Gil Duran, N. (2014). Triple aproximació a les biennals d'art contemporani de les comarques de Tarragona: vessant estètica, sociològica i didàctica. [Tesis Doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. TDX Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/129166>
- Gómez-Hurtado, I. (2023). Patrimonio inclusivo: a Fiesta de la Historia como buena práctica para atender la diversidad. En B. Borghi et al. (Coords.), *La Storia ci appartiene. Vent'anni di Festa internazionale della Storia* (pp. 97-106). Pendragon.
- Gutiérrez, N. y Laria, P. I. (2022). Turismo y patrimonio: producción del tiempo y el espacio en la crisis capitalista - una mirada desde Duncan Foley y David Harvey. Mérope. *Revista el Centro De Estudios En Turismo, Recreación E Interpretación Del Patrimonio*, 2, 29-33. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/merope/article/view/4259>
- Gutiérrez-Rubí, A. (2021). *Artivismo: El poder de los lenguajes artísticos para la comunicación política y el activismo*. Editorial UOC.
- Harvey, D. (2016). *Cultura y ciudad: El reto del turismo*. Conferencia Inaugural 23 Festival de Cine Independiente de Barcelona L' Alternativa 2016.

- López Benito, V. y Martínez Gil, T. (2014). El uso educativo de las emociones en los Museos de la Memoria. *Her&Mus: heritage & museography*, 15, 57-68. <https://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/313280>
- López-Ganet, T. (2022). Artivismo contra la opresión para transformar la educación, *Tercio Creciente*, 21, 7-25. <https://doi.org/10.17561/rtc.21.6471>
- Lucas Palacios, L. (2018). *La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de Ciencias Sociales. Un estudio de caso en ESO*. [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva. <http://hdl.handle.net/10272/15597>
- Lucas Palacios, L. y Delgado-Algarra, E. J. (2019). El profesor posmoderno de Ciencias Sociales: Un modelo de buenas prácticas en educación patrimonial. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 27-45. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.002>
- Lucas Palacios, L., López Fernández-Cao, M., & Sotelo, X. (2023). El museo como espacio para explorar las relaciones entre género y poder. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 17. <https://doi.org/10.6018/pantarei.549011>
- Macaya, A. (Coord.) (2017). *Art, educació i museus. Pedagogia des de la perspectiva de gènere*. Diputación Provincial de Tarragona.
- Madau, C. (2015). Le mappe di comunità: esperienze di cartografia partecipata per lo sviluppo locale, En *Atti della Conferenza* (pp. 541-548). ASITA 29.
- Martín, M., Estepa, J., y Cuenca, J. M. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. En C. J. Gómez, X. M. Souto y P. Miralles (Eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática: Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (pp. 109-122). Octaedro.
- Martínez, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45. <https://doi.org/10.35362/rie8223596>
- Martínez Matía, A., Ardèvol, R., Martorell, S., y San Comelio, G. (2021). El mito en las narrativas visuales del activismo medioambiental en Instagram. *Comunicar*, 68, 59-70. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-05>
- Mesías-Lema, J. M. (2018), Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 57, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>
- Navarro, E. (2012). *La Enseñanza de la Historia en España y el desarrollo de las competencias ciudadanas. El conocimiento del alumnado al finalizar el Bachillerato*. [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/27952>
- Organización Naciones Unidas. [ONU, 1948]. *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización Naciones Unidas. [ONU, 2015]. *Agenda 2030. Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

- Poble Vell (s.f.). Abecedari de la llibertat. Monument a la Pau. <https://www.poblevell.cat/ca/abecedari.php>
- Raposo, P. (2008). Performando cultura: Recreaciones históricas e interpretaciones patrimoniales. En X. Pereiro y S. Prado (Coords.), *Patrimonios culturales: educación e interpretación: cruzando límites y produciendo alternativas* (pp. 75-91). Ankulegi Antropologia Elkartea.
- Raposo Camacho, R., Arroyo Mora, E. y Sampedro-Martín, S. (2023). La deconstrucción de los roles de género a través del patrimonio cultural en Educación Infantil. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 67-84. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.05>
- Rivero, P., Jové Monclús, G. y Sebastián Novell, C. (2021). Educomunicación en las redes sociales de los museos en la era post covid: el paradigma co-creativo, *Her&Mus. Heritage & Museography*, 22, 8-17. <https://doi.org/10.34810/hermusv22id394966>
- Rivero, P., Jové-Monclús, G. y Rubio-Navarro, A. (2023). Edu-Communication from Museums to Formal Education: Cases around Intangible Cultural Heritage and the Co-Creative Paradigm. *Heritage*, 6, 7067-7082. <https://doi.org/10.3390/heritage6110368>
- Sáez-Rosenkraz, I y Martínez-Gil, T. (2022). Apéndices de la historia reciente: sujetos, patrimonio y vida cotidiana en libros de texto. En A. J. Farrujia de la Rosa (Ed.), *Patrimonio cultural, género y educación: Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria* (p. 69-87). Octaedro.
- Sánchez, B. y Sánchez S. (2023). Educação na cultura visual mista: professores como ativistas pela igualdade. *Educação em Foco*, 26(48), 1-23. <https://doi.org/10.36704/eef.v26i48.7053>
- Scerbo, Ro. (2020). ARTivismo político y teoría queer: hacia una politización de la autobiografía femenina. *Debate feminista*, 59, 48-71. <https://doi.org/10.22201/cieq.2594066xe.2020.59.03>
- Sospedra Roca, R., Jardón Giner, P., Boj-Cullell, I., & Hernández-Cardona, F. X. (2023). Recreación y aprendizaje-servicio en el contexto de la Guerra Civil española. *Clío. History and History teaching*, 49, 187–208. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2023499521
- Subirats, M. (2022). Libros de texto: una cultura androcéntrica. En A. J. Farrujia de la Rosa (Ed.), *Patrimonio cultural, género y educación: Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria* (pp. 17-32). Octaedro.
- Universidad de Murcia (17 de junio de 2024) [Actividades - Unidad para la Igualdad entre Mujeres y Hombres \(um.es\)](https://www.um.es/actividades-unidad-para-la-igualdad-entre-mujeres-y-hombres)

Notas

ⁱ URVIART, Espacio de creación colectiva en Universitat Rovira i Virgili Campus Terres de l'Ebre. (2016-2020). Idea y dirección: Núria Gil Duran.

ⁱⁱ Lamentablemente, en febrero de 2024 la Asociación Poble Vell de Corbera d'Ebre, cesó su inestimable actividad de divulgación, sensibilización y recuperación por la memoria histórica del Poble Vell, por falta de relevo generacional, después de una acción de tres décadas por parte de sus impulsores.

ⁱⁱⁱ La descripción de la experiencia se puede leer aquí: Bellatti, I.; Villanueva Baselga, S. y Sánchez-Gómez, L. (2021). La dramatització com a instrument didàctic per a l'aprenentatge. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 5. <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/390032>. El producto se puede visualizar en este documento audiovisual: <https://www.youtube.com/watch?v=lvBI3NqDCx0>

^{iv} La descripción de la experiencia se puede leer aquí: Bellatti, I.; Llorach-Segalà, M.; Barriga-Ubed, E. y Sáez-Rosenkranz, I. (2023). La dramatització com a estratègia per aprendre a ensenyar Història». *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 6, <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/417072>. El producto se puede visualizar en este documento audiovisual: <https://www.youtube.com/watch?v=eKB4X2oPYuc>

Publicado bajo licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike4.0. Se permite copiar, usar, distribuir, transmitir y exhibir públicamente, siempre que: i) se reconozca la autoría y la fuente original de publicación (revista, editorial y URL del trabajo); ii) no se utilice con fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia.

