



# I Congreso Internacional de Educación Patrimonial

Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Comunicaciones

Madrid, 15 - 18 de octubre de 2012

**Coordinación:**

Olaia Fontal Merillas

Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE)

Paloma Ballesteros Valladares

Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE)

María Domingo Fominaya

Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE)

*Esta publicación se ha editado mediante la colaboración del Instituto del Patrimonio Cultural de España (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) y el Observatorio de Educación Patrimonial en España.*

Fotografía de cubierta: Lorenzo Martín (IPCE)

© De los textos y fotografías: sus autores

I.S.B.N.: 84-695-5296-1

# I Congreso Internacional de Educación Patrimonial

Mirando a Europa: estado de la cuestión y  
perspectivas de futuro



**Comunicaciones del  
I Congreso Internacional  
de Educación Patrimonial**

**Mirando a Europa:  
estado de la cuestión  
y perspectivas de futuro**

**Madrid, del 15 al 18 de octubre de 2012**

En este libro se presentan las actas del I Congreso Internacional de Educación Patrimonial, evento que ha supuesto un espacio común para el encuentro de profesionales en el campo de la investigación y praxis de la educación patrimonial, difundiendo aquellas acciones que se vienen desarrollando a nivel nacional e internacional en este ámbito.

Las comunicaciones se han ordenado siguiendo las cinco líneas temáticas que han articulado el congreso:

- Línea 1: LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN ESPAÑA Y EUROPA
- Línea 2: ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS DE MUSEOS Y ESPACIOS DE PATRIMONIO EN ESPAÑA
- Línea 3: PROGRAMAS EMERGENTES EN EDUCACIÓN Y PATRIMONIO
- Línea 4: FORMACIÓN Y ACCESIBILIDAD AL PATRIMONIO
- Línea 5: INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Las comunicaciones seleccionadas por el Comité Científico, presentes en estas actas, avalan el interés internacional de este evento, aportando investigacio-

nes, nuevos enfoques teóricos y experiencias prácticas generadas en un ámbito emergente como es la Educación Patrimonial.

Esta edición es posible gracias a la colaboración entre el IPCE (Instituto del Patrimonio Cultural de España) y el OEPE (Observatorio de Educación Patrimonial en España). El IPCE ha situado la Educación Patrimonial como eje prioritario de sus actuaciones en los últimos años, impulsando un Plan Nacional de Educación y Patrimonio; el OEPE (I+D+i financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad), ha presentado sus conclusiones tras tres años de investigación y un nuevo proyecto de I+D+i que continuará los tres años siguientes.

El IPCE y el OEPE continuarán juntos, tras este congreso, en un camino que pretende potenciar la educación patrimonial a nivel nacional, e integrar a nuestro país en el circuito europeo de redes, proyectos, programas y acciones educativas en torno al patrimonio.

Olaia Fontal Merillas, Paloma Ballesteros Valladares y María Domingo Fominaya  
*Coordinadoras del Congreso*



<b>Patrimonio e identidad: La educación patrimonial como vínculo entre individuo y entorno .....</b>	<b>15</b>
Carmen Gómez Redondo	
<b>El programa de Educación Patrimonial en Canarias: una estrategia para la conservación preventiva y la participación activa en las aulas .....</b>	<b>23</b>
Saturnino Fuentess	
<b>Educación científica: didáctica del patrimonio en el IAPH .....</b>	<b>34</b>
Beatriz San Juan y Susana Limón	
<b>El patrimonio industrial de Valladolid en las aulas de Secundaria: un gran desconocido. La Azucarera de Santa Victoria. ....</b>	<b>44</b>
Luis Carretero, Sonia González, Ana M. <sup>a</sup> Manso y Justino Rodríguez	
<b>Os Ambientes do Ar. Un proyecto para la sensibilización patrimonial .....</b>	<b>51</b>
Ana M. <sup>a</sup> Barbero	
<b>La Institución Libre de Enseñanza como iniciadora de la Educación Patrimonial en España .....</b>	<b>64</b>
M <sup>a</sup> Carmen Hernández Perelló	
<b>Monastry of Santa Clara-a-Velha in Coimbra: heritage education and mathematics .....</b>	<b>72</b>
Pedro Providência, Constança Tavares, Artur Côrte-Real y Carlota Simoes	
<b>El patrimonio documental compartido como origen de la colaboración entre el Servicio Educativo de los Archives nacionales (Francia) y el Liceo Luis Buñuel de París : Bachibac y Comenius como ejemplos. ....</b>	<b>84</b>
Christophe Barret, Isabel Alonso y César Quelle	
<b>El patrimonio en la escuela. La contribución del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en España .....</b>	<b>94</b>
Jorge Ortuño, Sebastián Molina, Raquel Sánchez y Cosme J. Gómez	

	<b>Pág.</b>
<b>La fotografía como estrategia educativa en el museo</b> .....	<b>104</b>
Guadalupe Pérez y Jaime Mena	
<b>Aspectos culturales y artísticos del deporte y su inclusión en la Educación Patrimonial</b> .....	<b>114</b>
Inés López , Juan Carlos San Pedro, Jaime López y Belén San Pedro	
<b>Hacia una visibilización de las mujeres en el Museo del Prado:La colaboración entre el Área de Educación del Museo y el Instituto de Investigaciones Feministas de la UCM</b> .....	<b>120</b>
Fernando Pérez	
<b>La Didáctica del Patrimonio, ¿una cuestión del museo o de educadores del arte?</b> .....	<b>132</b>
Maria Isabel Moreno y Ana Tirado	
<b>Aprendizaje ubicuo en el museo a través de los programas de mochilas</b> .....	<b>140</b>
Elena Pol	
<b>El derecho a la memoria. Arqueología de la Guerra Civil, educación patrimonial y sublimes lecciones</b> .....	<b>151</b>
M <sup>a</sup> Carmen Rojo	
 <b>LÍNEA 2: ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS EN MUSEOS Y ESPACIOS DE PATRIMONIO EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL</b>	
<b>De palacio a museo. Programa educativo del Museo Nacional de Cerámica.</b> .....	<b>162</b>
Liliane Cuesta y Sara Juchnowicz	
<b>Contribución social de las nuevas tecnologías aplicadas al patrimonio y la museología</b> .....	<b>175</b>
Casandra Carpintero	
<b>El juego como herramienta educativa para el aprendizaje de la Historia: Los Amos del Foro</b> .....	<b>182</b>
Laura Arias y Sara Pernas	
<b>Los museos arqueológicos como recursos educativos en la Educación Primaria e Infantil</b> .....	<b>192</b>
Teresa M <sup>a</sup> Fernández y M <sup>a</sup> José Pérez	
<b>De los Talleres didácticos a la Cultura Científica</b> .....	<b>205</b>
Carlos Otero y Beatriz Gómez	



<b>Educación en procedimientos en entornos patrimoniales:</b>	
<b>El Programa de Actividades Escolares (PAE) de Barcelona</b> .....	<b>214</b>
Julia Quintela	
<b>Plan de evaluación del proyecto Retrats del programa Museu Espai Comú d’Integració del Museu Nacional d’Art de Catalunya</b> .....	<b>220</b>
Teresa González, Josep M <sup>a</sup> Sanahuja y Mar Morón	
<b>Patrimonio industrial y programas intergeneracionales: el caso del Museum Cemento Rezola</b> .....	<b>229</b>
Amaia Llorente, Iratxe Gillate, Cristina Aguirre, Naiara Vicent y Alex Ibáñez	
<b>Pincelada comprometida. Arte y ciudadanía en el MHCAT</b> .....	<b>238</b>
Maria Feliu Torruella	
<b>Las páginas web educativas de los museos virtuales de arte en España. Modelos didácticos y actividades didácticas interactivas</b> .....	<b>247</b>
Carmen Tejera	
<b>Museos de arte, tecnologías móviles y educación: ¿hacia una nueva manera de interpretar el arte?</b> .....	<b>257</b>
M <sup>a</sup> Victoria López Benito	
<b>La Educación en paisaje rural como diálogo entre los nuevos modos de vida y la herencia material e inmaterial del pasado</b> .....	<b>265</b>
Imanol Iraola y Daniel David Martínez	
<b>Museo Efímero: narrativas artísticas contemporáneas y patrimonio. Movilización de relaciones entre personas y bienes culturales</b> .....	<b>275</b>
Lilian Amaral	
<b>El Proyecto de Investigación Europeo ARTSENSE sobre el uso de la realidad aumentada en educación patrimonial: evaluación de contenidos de la “(re)Cocina” Valenciana del Museo Nacional de Artes Decorativas</b> .....	<b>281</b>
Ana Cabrera, Cristina Villar, Isabel Rodríguez y Mikel Asensio	
<b>Los Arqueo-kits: un proyecto educativo patrimonial para el tratamiento de la arqueología en el Territorio Vetón</b> .....	<b>292</b>
Tania Martínez y Laia Coma	

### LÍNEA 3: PROGRAMAS EMERGENTES EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL

<b>Perspectivas para un futuro más vivenciado patrimonialmente</b> .....	<b>304</b>
Ana Maeso y Joan Vallés	
<b>Nuevas miradas, antiguas tradiciones</b> .....	<b>311</b>
Idanise Hamoy	
<b>Reflexionart-Tutories d'art</b> .....	<b>319</b>
Carmina Borbonet, Lluís Vallvé y Esther Fuertes	
<b>La adopción escolar de conjuntos patrimoniales: el programa PEAM de la Universidad Autónoma de Barcelona y el Camp d'Aprenentatge de la Noguera</b> .....	<b>331</b>
Antoni Bardavio y Paloma González	
<b>Patrimonio videográfico contemporáneo para una alfabetización audiovisual</b> .....	<b>342</b>
Ángel García	
<b>La fotografía comparativa, un recurso educativo para la difusión del patrimonio fotográfico</b> .....	<b>351</b>
Maria Josep Mulet y Jaume Gual	
<b>Desarrollo, comunidad y gestión del patrimonio cultural intangible: la fiesta patronal de Santa Gertrudis la Magna, en Ensenada, Baja California, México</b> .....	<b>358</b>
Leticia Bibiana Santiago	
<b>Interpretación de fuentes patrimoniales por alumnos portugueses: una aproximación desde la didáctica de la historia y las ciencias sociales</b> .....	<b>370</b>
Maria Helena Pinto	

### LÍNEA 4: FORMACIÓN Y ACCESIBILIDAD AL PATRIMONIO

<b>Museo de diversidad autobiográfica. Patrimonio, arte y educación, vía para la inclusión social y conformación de identidades</b> .....	<b>380</b>
Silvia García	

<b>Espacios interpatrimoniales para la aproximación al colectivo sordo. El patrimonio como herramienta de intercambio cultural</b> .....	<b>388</b>
Sara Pérez	
<b>El patrimonio se crea y se transforma. Una investigación sobre como “accesibilizar” nuestro patrimonio a través de la educación</b> .....	<b>396</b>
Sofía Marín	
<b>El Prado para todos: Accesibilidad cognitiva en el Museo Nacional del Prado</b> .....	<b>402</b>
Luciana Cánepa	
<b>Contenidos, metodologías y prácticas: formación de profesores como agentes de valoración del patrimonio cultural</b> .....	<b>411</b>
Samira Bueno	
<b>Un punto de encuentro entre los que trabajan con el patrimonio y los que proyectan y reflexionan la “sobre él: El Máster de Rehabilitación de Uax.</b> .....	<b>421</b>
M <sup>a</sup> Isabel Sardón	
<b>Realidad aumentada y Educación Patrimonial</b> .....	<b>438</b>
Remedios Moril y Javier Campos	
<b>En crisis permanente: Cuando la accesibilidad del Patrimonio depende de otros condicionantes distintos a los exclusivamente económicos. Arte, Educación y Discapacidad en el Museo de Bellas Artes de Granada</b> .....	<b>440</b>
Gema Guerrero Higuera y Josefa Cano García	
<b>El arte contemporáneo como herramienta para la integración social. Tres casos prácticos en Sala Rekalde</b> .....	<b>450</b>
Eztizen Esesumaga Salsidua	
<b>El Máster Universitario en Educación y Museos: Patrimonio, Identidad y Mediación Cultural (eMus): una propuesta para la formación en educación patrimonial</b> .....	<b>456</b>
Rosa M <sup>a</sup> Hervás, Raquel Tudela, Elena Tiburcio y Jose Mariano Luján	
<b>Acciones de integración y accesibilidad social en el Museo de Bellas Artes de Murcia (MuBAM)”</b> .....	<b>468</b>
Juan García Sandoval	
<b>La gran Historia y el patrimonio de mi ciudad: “A mí no me lo enseñaron en la escuela”</b> .....	<b>480</b>
Ana Isabel Ugalde	

<b>Experiencias de musealización desde el aula. La palabra y la imagen del barrio como constructores de patrimonio</b> .....	<b>493</b>
--	------------

Ricard Ramón Camps

<b>Aprender con el patrimonio. Atención a la diversidad y patrimonio arqueológico en la educación secundaria obligatoria: estudio de casos en Cataluña</b> .....	<b>501</b>
--	------------

Gemma Cardona

<b>Un proyecto hispano-egipcio para la formación avanzada de profesionales del patrimonio arqueológico. La escuela de campo de la excavación del templo funerario de Tutmosis III en Luxor.</b> .....	<b>510</b>
---	------------

Asunción Jódar, Myriam Seco Álvarez, y Ricardo Marín Viadel

## LÍNEA 5: INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL

<b>La importancia del recuerdo. Investigación didáctica para la creación de un modelo de Educación Patrimonial con personas mayores</b> .....	<b>520</b>
---	------------

Ana Sánchez Ferri

<b>Arte y memoria. Praxis co colectivos de mayores en espacios de educación no formal</b> .....	<b>528</b>
---	------------

Raquel Olalla

<b>Pescadores, dólmenes y cabras, o cómo hacer de la investigación una realidad participativa</b> .....	<b>537</b>
---	------------

Andrés Payá y Pablo Álvarez

<b>Pensar la educación desde las TIC y la recuperación del patrimonio educativo</b> .....	<b>546</b>
---	------------

Andrés Payá y Pablo Álvarez

<b>El patrimonio en los libros de texto de conocimiento del medio natural, social y cultural. El caso de Andalucía</b> .....	<b>555</b>
--	------------

Mario Ferreras y Jesús Estepa

<b>El paisaje en los libros de texto de Ciencias Sociales. Una perspectiva patrimonial integral</b> .....	<b>564</b>
---	------------

M<sup>a</sup> Carmen Morón

<b>Recopilación, análisis y transmisión sistemática del Patrimonio Inmaterial en formato audiovisual de alta definición</b> .....	<b>574</b>
---	------------

Gaizka Aranguren

<b>Propuesta metodológica para el desarrollo del estudio de caso en el museo de Huelva</b> .....	<b>579</b>
--	------------

Myriam Martín Cáceres y José M<sup>a</sup> Cuenca López

<b>Fotografía, patrimonio y vida cotidiana: Una investigación basada en las artes visuales sobre el uso de la fotografía para la educación patrimonial</b> .....	<b>590</b>
--	------------

Carolin Bohner

<b>Educación Patrimonial y Ambiental: Desarrollo Sostenible del entorno urbano y conciencia patrimonial en la Enseñanza Secundaria</b> .....	<b>601</b>
--	------------

Patricia Prado

<b>Investigación en didáctica del patrimonio: la propuesta de modelos y nuevas líneas de actuación con dispositivos móviles</b> .....	<b>609</b>
---	------------

Laia Coma

<b>La sensibilización hacia el patrimonio construido en los estudios de Ingeniería de Edificación de la Universidad de Alcalá</b> .....	<b>622</b>
---	------------

Juan Manuel Vega Ballesteros

<b>Aprender transforma el museo: una metodología artística de enseñanza de las artes visuales para la formación inicial del profesorado</b> .....	<b>631</b>
---	------------

Ricardo Marín Viadel, Joaquín Roldán y Asunción Jódar

# **LÍNEA 1**

***La Educación Patrimonial  
en España y Europa***

# Patrimonio e identidad: La educación patrimonial como vínculo entre individuo y entorno

Carmen Gómez Redondo  
Universidad de Valladolid  
carmen.gomez.redondo@gmail.com

15

## Resumen

Considerando la identidad individual y colectiva como un universo polisustancial y dinámico, en continua dialéctica con un entorno que las transforma, comienza a configurarse un nuevo paradigma identitario que incluye otros agentes en el proceso de identización.

Del mismo modo, planteando el patrimonio desde las nuevas concepciones que lo definen como un vínculo atribuido por los sujetos que lo significan, es posible trazar líneas y conexiones entre ambas orillas: patrimonio e identidad, que dibujen espacios, significaciones y simbolismos que amplíen, superponiéndose, ambos paradigmas.

A través de este trabajo se pretende, por tanto, profundizar en este nuevo espacio de interconexión a través de las herramientas que puede aportar la educación patrimonial.

## Palabras clave

Patrimonio, identidad individual, identidad colectiva, educación patrimonial, proceso de identización.

## Abstract

Considering the individual and collective identity as a dynamic polisustancial universe in continuous dialectic with an environment that transforms them, it begins to take shape a new identity paradigm to include other actors in the identization process.

Similarly, explaining heritage from the new concepts that define it as a link assigned by the subjects that mean it, lines and connections can be drawn between both sides: the heritage and identity which draw spaces, meanings and symbolism to expand, overlapping, both paradigms.

Through this work is intended, therefore, deep into this new area of interconnection through the tools that can be provided by heritage education.

## Keywords

Heritage, individual identity, collective identity, heritage education, identization process.

## Introducción

Tras proponer una conformación polisustancial de la identidad (Gómez, 2012), en la cual no sólo tienen cabida las identidades, sino también afectos, experiencias, significados propios y apropiados, pertenencias, propiedades simbólicas, etcétera, es posible plantear el papel esencial que desempeña el patrimonio en cuanto a conformador a nivel individual y colectivo de las diversas identidades; como sustancia en cuanto a su valor simbólico y como herramienta vinculadora en cuanto a su valor de uso (Ballart, 1997):

“[...] cuando las personas reciben información referente a un determinado entorno patrimonial codifican la información y la almacenan en rela-

ción a otra información. En esa misma línea, se argumenta que los modelos mentales que poseemos son el resultado de experiencias pasadas, y estas experiencias pueden haberse generado en los más distintos contextos intelectuales o vivenciales. En la medida en que proliferan contactos de un determinado entorno, la información y las unidades de información aumentan creando un mapa.” (Hernández, 2004: 43).

En este ámbito de lo contextual, el patrimonio aporta en primer lugar, un soporte, un signo físico o en la fisicidad, al que anclar lo abstracto de la cognición, tanto al vincularlo con la memoria, como veíamos más arriba, como con la identidad en cuanto a su definición:

“El problema que se plantea es saber cuál es el grado de fluidez identitaria. No es el mismo el grado de fluidez del hormigón fresco o la lava, que el del mercurio o el del aceite. Porque, aunque la metáfora de la fluidez de la identidad puede servir de imagen para entender inquietudes actuales, también hay que tener en cuenta que la identidad necesita de una cierta consolidación. La densidad del ‘fluido identitario’ es un elemento a tener en cuenta si se quiere evitar el riesgo de individuos ‘fluidos’ que, en última instancia, acaben no sintiendo la necesidad de arraigo, pertenencia o compromiso.” (Rodrigo y Medina, 2006: 131).

De este modo, el patrimonio actúa en favor de la solidez y el anclaje identitario, a través de las redes de vínculos tanto individuales como colectivos. El patrimonio actúa de nuevo como arrecife de significados, de identidades, de encuentros, de vínculos y demás manifestaciones culturales.

### **El patrimonio como parte de la identidad.**

No es difícil extraer de la literatura especializada una relación estrecha entre patrimonio e identidad. Este hecho queda patente a través de la institucionalización. Muchas de las políticas destinadas al patrimonio se hacen efectivas en torno a esta idea, el patrimonio como emblema de la identidad: política, territorial, local, nacional... Sin embargo esta idea, parece en principio superficial, el patrimonio no se agota en su cualidad de emblema (desde una visión interna) o anuncio (desde una visión externa), el patrimo-

nio forma nexos relacionales entre personas, forma vínculos entre los diversos grupos identitarios, aporta raíz a las identidades colectivas y contribuye a la generación de nuevos significados y uniones en el universo identitario de cada individuo. Por tanto, patrimonio e identidad no son dos esferas que se tocan en un punto, sino que son piezas de un puzzle que se completan retroactivamente para formar un significado conjunto. Así pues más allá del emblema identitario el patrimonio se configura como parte vinculante y vinculada a la identidad:

- El patrimonio como señalizante: en muchas ocasiones se emplean patrimonio e identidad dentro de la misma idea de una forma un tanto enciclopédica, ambas son definidas, pero no vinculadas; es decir, su única vinculación es pertenecer a la misma página. De esta forma, en muchas ocasiones, el objeto patrimonial ha sido establecido como señalizante a nivel colectivo, y, sin embargo, las personas que se identifican dentro de esas comunidades no consiguen lo común en el patrimonio, es decir, esa señal no es consensuada, no se relaciona con el resto de señales y por tanto no existen derivaciones. Emplearemos un ejemplo para arrojar luz sobre este concepto, utilizando para ello la obra de Esteban Vicente. Ser segoviano es una identidad colectiva, que no solo ancla a un concepto territorial, a costumbres, actitudes y modos; también vincula a objetos, como el acueducto, la catedral y la obra de Esteban Vicente, a través del museo que hay en la ciudad. Esta manera de entender el patrimonio recuerda a ese glosario enciclopédico al que hacíamos referencia, las señales son establecidas de manera estanca e individual. El caso contrario estaría representado por el patrimonio como señal vinculada.
- El patrimonio como señal vinculada: frente al anterior tipo aparece la señal vinculante, el objeto patrimonial se interpreta y dota de significados polisémicos que le ayudan a establecer relaciones con otras señales de la identidad. Siguiendo el ejemplo de la obra de Esteban Vicente, al interpretarla y dotarla de significados se vincula con otras señales. Por ejemplo: parte de la obra de Esteban Vicente se caracteriza por un empleo de los tonos tierra, una gran gama de amarillos, ocres y óxidos, que se relacionan en diferentes composiciones; estos colores se vinculan con el paisaje propio de la zona, que supone otra señal de identidad. De esta manera al vincularse las señales entre sí, se genera una narratividad identitaria.



- El patrimonio como contexto identitario: el patrimonio en tanto que construcción social, como conjunto significativo de cada cultura, supone un contexto, un locus en torno al que generar identidades. Existen muchas identidades que no están asociadas al patrimonio y muchas culturas que no han generado una categoría que sea similar al patrimonio y sin embargo crean identidades. En cuanto a esto, en cuanto a la optatividad, el patrimonio se configura como un contexto sobre el que generar identidades, donde las manifestaciones culturales tienen un gran poder simbólico y por tanto identitario. Surge así una adjetivación, una cualidad más que añadir a ciertas identidades, las identidades patrimoniales.
- El patrimonio como encuentro interidentitario: el patrimonio en su interpretabilidad se hace polisémico, alude a más significados que sí mismo, no se agota y por tanto puede ser arrecife de diversidad de identidades, provocando de nuevo el encuentro, y aportando cohesión al individuo en su patchwork identitario (Rodrigo, 2009). Siguiendo con la obra de Esteban Vicente como ejemplo propuesto, es posible entenderla como polisémica, y lugar de encuentro identitario, por su pertenencia como seña a la identidad segoviana, e igualmente a la identidad newyorkina, en tanto en cuanto, el autor cuenta con otro museo en aquella ciudad y pueden generarse estos mismos procesos, ambas identidades se vinculan a la obra del autor quedando por tanto entrelazadas. Del mismo modo se generaría a otros niveles que puedan tener cabida en el individuo, tal puede ser el caso de la Sagrada Familia, configurada como seña identitaria catalana e incluso católica, por lo que ambas identidades pueden encontrarse en el patrimonio, actuando éste como cohesionador en la identidad del individuo.
- El patrimonio como vínculo identitario entre personas: este concepto está muy unido a lo que se entiende como dimensión humana del patrimonio. El patrimonio en cuanto a sustancia identitaria supone un punto inicial para la unión entre personas, vinculadas ya bajo una misma identidad, o como detonante en la construcción de nuevas identidades. De este modo y como exponíamos, la unión de las experiencias personales con el patrimonio puede configurarse como cimiento para la construcción de identidades colectivas, que tienen como hito referencial una serie de experiencias significativas con el patrimonio. Este tejido de vínculos desde lo

personal generan una red protectora del patrimonio, que explica la necesidad de la mediación educativa para la conservación y transmisión del patrimonio.

- El patrimonio como parte de la autodefinición personal: al tratar en esta tesis la identidad como entidad polisustancial referimos en una de estas sustancias al patrimonio. El objeto patrimonial puede despertar una propiedad simbólica, una unión en lo inmaterial, cargada de significados que definen al individuo. De esta manera, en la propiedad es posible encontrar autodefinición: este patrimonio forma parte de mí, porque me define, por la cantidad de experiencias individuales asociadas a él, por el afecto que siento por él, porque me veo en los significados que se han proyectado.

La relación entre identidad y patrimonio es también retroactiva, es decir, la identidad cultural de una comunidad forma parte de su patrimonio (Massó, 2006). Las identidades colectivas se constituyen en base a acciones, costumbres, significados, formas de relacionarse con el entorno, patrimonio, conocimientos... que unen a una comunidad de personas que comparten estos rasgos. Estas identidades son transmitidas en un proceso de enculturación, junto al resto de nociones culturales, por ser consideradas significativas y necesarias para las nuevas generaciones. Se sigue así un proceso y justificación parejo al patrimonial, como herencia transmitida por su significación y necesidad atemporal. Podría hablarse de la identidad como seña caracterizadora de las culturas a lo largo del tiempo, por ejemplo, el aumento de las identidades nacionales en la postmodernidad, podría ser una característica significativa de este periodo y por tanto susceptible de entenderse como patrimonializable.

## Propiedad y pertenencia

De los diversos ámbitos y enfoques desde los que el patrimonio configura la identidad expuestos en el punto anterior, puede sustraerse una doble esencia, dos categorías desde donde enfocar los puntos expuestos, estos son propiedad y pertenencia (Fontal, 2003). En este caso la autora al tratar el patrimonio desde una dimensión humana, expone un tercer punto que es la identidad. Sin embargo, a nuestros ojos, estos tres

ámbitos en los que se manifiesta el carácter social y culturalmente significativo del patrimonio no son entancos, los tres están interrelacionados, de esta forma:

“Dónde he nacido, dónde vivo y de dónde me siento...pasan a ser preguntas todavía significativas para la propia identidad. Son significativas porque permiten establecer un anclaje identitario, es decir son punto de referencia para la construcción identitaria” (Rodrigo y Medina, 2006: 127).

A esta propuesta de Rodrigo y Medina (2006), que sitúa el patrimonio como contexto identitario, se puede añadir el anclaje de la identidad individual y el nexo de unión entre diferentes esferas identitarias, en tanto que, como propiedad simbólica, como nodo abstracto, aporta cohesión al universo identitario individual.

De este modo podemos hablar de la propiedad real o simbólica (Fontal, 2003). Al proponer lo patrimonial en términos de objeto, es posible plantear una propiedad física y legal, sin llegar a hacer uso específico de la legislación. La propiedad se define en base a relaciones de individuos con objetos; estas relaciones generan unos derechos y obligaciones sobre los objetos, de forma que si se violan puede entenderse como una renuncia y una ruptura de dicha relación. En la propiedad legal queda implícito un contexto comunitario (institución) que juzga las relaciones entre individuo y objeto, posicionándose como jurado en la observación de estas relaciones. Esta propiedad física y manifiesta es independiente de otro tipo de propiedad, la propiedad simbólica.

La propiedad simbólica hace referencia a la vinculación entre individuo y objeto mediante la generación de significados de propiedad. Por lo tanto, no es necesaria una propiedad física sobre el patrimonio, sino que éste queda posicionado dentro del mazeway del individuo, generándose la propiedad simbólica a la que hacemos referencia.

Propiedad simbólica y propiedad física van unidas en tanto en cuanto una propiedad física genera, por lo general, una propiedad simbólica. Sin embargo, y como capacidad atribuida a los objetos patrimoniales, la propiedad simbólica se presenta como una potencialidad más allá de su propiedad física y legal. El patrimonio en su cualidad polisémica puede dar cabida a los significados atribuidos por otros individuos y colectivos. Este tipo de propiedad, como enuncia Fontal (2003) es más diluida. La autora, respecto a esta propiedad simbólica, define además otro nivel de especificidad respecto a ésta en lo contextual; de

esta forma, la propiedad simbólica alude también a cierta propiedad física, en cuanto posesión por pertenencia al contexto y así, respecto de esa propiedad contextualizada en lo local y que se vincula con cierto grado de propiedad física, propone una propiedad simbólica totalmente descontextualizada, la propiedad de la humanidad:

“Otro tipo de propiedad es aquella relativa a la proximidad simbólica, son los bienes o valores que integran determinado patrimonio y que no necesariamente van ligados a un contexto. Así, por ejemplo, el patrimonio de la humanidad simbólicamente, pertenece a todos los habitantes del planeta.” (Fontal, 2003: 34).

Incluso una propiedad indirecta, es decir, la generada, no del contacto directo entre individuo y patrimonio, sino la generada por otras fuentes como imágenes, o narraciones: “en cambio, para que exista la conciencia de propiedad simbólica, no es necesario que haya existido un contacto directo con ese patrimonio [...]” (Fontal, 2003: 34).

Propiedad y pertenencia parecen pertenecer al mismo campo semántico, y a pesar de ello suponen un salto cualitativo desde la propiedad a la pertenencia. La pertenencia dibuja un nuevo ámbito de propiedad relativo a un conjunto, es decir, la propiedad deja de ser dialógica, para posicionarse en relación a una otredad involucrada. Esta relación simbólica precisa entonces de un catalizador que permita concebirlo dentro de lo relacional. A nuestros ojos este catalizador pasa por la emoción y la afectividad, en tanto en cuanto la emoción es el estimulante sensorial de la afectividad (Damasio, 1999) en cuanto a sustancia (mielina, si se permite la metáfora) de la relación. Es necesario por tanto hablar de emociones en la construcción de pertenencias simbólicas:

“[...] los elementos que nos emocionan comienzan a llamarse ‘nuestro patrimonio’ porque es así como se sienten; se ha producido un primer vínculo de apropiación simbólica a través de la emoción.” (Fontal y Valle, 2007: 362-363).

Así pues, a través de la emoción, se producen relaciones de pertenencia incluidas en la relación del patrimonio con el individuo; el patrimonio en cuanto a objeto, a través de la emoción y, posteriormente de la afectividad, genera una red de relaciones con el resto de patrimonios individuales. De igual manera, el individuo se vincula al patrimonio en cuanto contexto al compartir emociones y afectos con el resto de individuos que se consideran parte de ese escenario, se

genera pues una pertenencia por parte del individuo.

Es en este punto donde se hace patente la necesidad de la educación patrimonial como mediación entre individuo/s y patrimonio, visto como detonante de relaciones emocionales entre los sujetos del proceso.

## Patrimonio y esferas identitarias.

El patrimonio, en su dimensión identitaria, hace referencia a una múltiple naturaleza propia y relacional. Aludiendo a su esfera propia, el patrimonio puede referir a sí mismo en cuanto a objeto, a sí mismo en cuanto a canal y finalmente en cuanto a contexto.

En el punto anterior, además de plantear algunos conceptos básicos de la relación entre identidad y patrimonio, hemos puesto de manifiesto estas relaciones tomando el patrimonio como objeto a través de la propiedad y la pertenencia. Es en este punto donde se tratará la relación del patrimonio como canal.

El patrimonio como fenómeno cultural reproduce metonímicamente el sistema cultural; referimos a la relación dialógica individuo sociedad a través del patrimonio utilizando éste como canal identitario o de acción identitaria.

De este modo, el patrimonio se entiende aquí como lenguaje, como comunicación entre las diferentes esferas identitarias, es decir, entre lo individual y lo colectivo. Este hecho refiere tanto a la conformación de la sociedad, o dicho de otro modo, a la relación exterior del individuo, como a su propia configuración interior:

“Todos tenemos un patrimonio personal, un cúmulo de vivencias que han ido marcando nuestra vida y que guardamos en forma de objetos, de recuerdos o de sus representaciones [...]. Un pequeño acervo que cuando se comparte en sus significados con el grupo humano de la familia configura el patrimonio familiar. Es por ello que enfatizo la idea de ‘compartir significados’ porque no es patrimonio cultural la mera acumulación de los bienes patrimoniales de cada uno de los miembros que constituyen una familia, sino aquel conjunto de bienes con el que el colectivo familia se identifica.” (Aguirre, 2008:100).

Esa relación y comunicación entre individual y colectivo, no es una relación estructurada dentro de un proceso, sino que trenza, a través del canal patrimonial, numerosos hilos; éstos, a su vez, divergen o con-

vergen o incluso desaparecen, se rompen y vuelven al punto de origen, dando lugar a multitud de tipos de trenzado. Es, en la forma en que se configura el canal, en la que queda patente la capacidad de una cultura de formar sociedad, de comunicarse y dotar de sentido a través de sus manifestaciones. Así, a modo las valencias identitarias, el patrimonio vendría a ser una fuerza transorbital, que comunica todas las esferas, a nivel individual y, en cuanto a la cualidad holográfica del individuo con la sociedad, a nivel colectivo. Esta visión del patrimonio como canal deja patente la existencia de ciertos significados identitarios compartidos, que utilizan el código patrimonial para establecer relaciones identitarias.

De esta manera, la clasificación propuesta por Fontal (2012) en la que describe las fases de la identidad, puede servir aquí de guía hacia la explicación más exhaustiva de los conceptos señalados. La autora entiende el patrimonio, en cuanto canal, como objeto potencial catalizador de identidades. En estos términos es posible plantear, las siguientes posibilidades o fases:

- Ausencia de identidad: la ausencia de identidad se produce, para Fontal, en la ausencia de conocimiento. El individuo desconoce el patrimonio y le resulta imposible establecer lazos de pertenencia y propiedad, por lo que no es posible generar una identidad. En lo que refiere al patrimonio en cuanto canal identitario, una ausencia de identidad supone el desconocimiento de los códigos que se empujan en estos procesos, es decir, no se es capaz de generar vínculos de propiedad y pertenencia simbólica, significados emocionales...
- Identidad latente: en este caso, los individuos conocen el patrimonio en tanto que objeto pero no en su cualidad de patrimonial. Existe un potencial que aún no ha sido explorado para la generación de identidades, hay una identidad latente, por tanto, esperando ser generada. En cuanto a canal identitario, ocurre lo mismo que en el caso anterior, aunque en este caso se conocen el canal y los códigos con los que se opera, y sin embargo no es posible encontrar cómo asociarlos. Es en este punto en el que la acción educativa puede funcionar como puente para una identización.
- Identidad patente: en este caso el individuo ha generado ya una identidad a nivel individual con el objeto patrimonial. El individuo queda definido en su relación de propiedad simbólica, hay una identización con el objeto a nivel individual y subjetivo. Al comprender el patrimonio como

canal identitario el hecho de haber generado un canal identitario, supone haber generado herramientas comunicativas en lo patrimonial y en lo identitario, supone interiorización, y siguiendo la metáfora empleada más arriba, supone haber atravesado todas las órbitas del átomo identitario. Es posible, en tanto en cuanto se conocen los códigos, emplear el canal hacia la exteriorización de lo identitario.

- Identidad expandida: la identidad es compartida por otros miembros, se colectivizan los rasgos, se encuentran señas comunes y se desarrollan procesos de pertenencia simbólica y significación común. Hablamos entonces de una identidad colectiva. En lo que refiere al patrimonio como canal, se ha exteriorizado, el patrimonio ya es efectivamente canal de comunicación, a lo largo de las fases anteriores, se han ido generando las infraestructuras para esta vía, se han construido cimientos, carriles, canales... Ahora, ya es efectiva la circulación de significados identitarios por este canal. Queda de manifiesto en la colectivización, en el consenso, en la generación de ámbitos conceptuales, afectivos, procedimentales entre los miembros que conforman esa identidad a través del patrimonio.

### **Acercarse al patrimonio desde su dimensión identitaria.**

Hemos enfocado la relación entre identidad y patrimonio desde el papel que el patrimonio, en su cualidad de objeto y canal, juega en la conformación de las diferentes identidades individuales y colectivas. Queda por tanto hablar del patrimonio como contexto y en esta nueva configuración, como contexto se abre a la polisemia cultural. Es aquí donde se comporta, en cuanto a construcción cultural, como parte de su sistema, relacionándose con otros ámbitos de la cultura. Para comprender el papel del patrimonio como contexto es necesario reflexionar sobre él desde un punto de vista cultural, no como producto, sino como manifestación que genera unas actitudes, normas, valores, propios. De este modo entenderlo como contexto supone entenderlo como una simbolización de lugar, un locus cognitivo especial, un lugar público de nadie y de todos, pero a la vez propio. Es en esta apropiación del contexto donde se generan actitudes y procedimientos propios del contexto patrimonial y de otros contextos que han sido apropiados.

Dicho de otro modo, frente a un espacio público no propio, donde los individuos no interactúan, no se relacionan con el entorno y no establecen vínculos ni significados, como podría ser una sala de espera, el espacio patrimonial (no necesariamente un espacio físico, vinculado a la arquitectura, sino por ejemplo, el espacio alrededor de una escultura o el espacio cognitivo generado, el locus) se configura como un lugar de interacción entre individuos, de significación en lo patrimonial y fuera de lo patrimonial, un lugar emocional y para la afectividad. Por tanto, hemos dibujado un locus caracterizado por vínculos identitarios.

Comprender el patrimonio como contexto (ahora caracterizado por un locus de vínculos identitarios), supone asumir que el entorno condiciona lo que ocurre en su interior y adjetivarlo a través de esta naturaleza. De esta manera, acercarse a un contexto patrimonial supone una posición y actitud relativa del individuo para con el entorno. Hablar de actitud y de significación del entorno supone adoptar un enfoque antropológico pero con un cristal educativo, la educación por tanto es un fenómeno latente en esta conceptualización del patrimonio en cuanto a identidad, contexto y actitud. Es por tanto necesario tomar aquí referentes de la educación que aporten estructura a la argumentación del punto.

Siguiendo a Calbó, a través de su enfoque educativo, propone tres posiciones o perspectivas para acercarse al patrimonio: un conocimiento sobre el patrimonio, un conocimiento a través del patrimonio y un conocimiento para el patrimonio. (Juanola, Calbó y Vallés, 2006). Si bien aquí nos centraremos en lo identitario y contextual dejando latente el ámbito educativo, las perspectivas propuestas por la autora proporcionan una estructura para la explicación de los diferentes aspectos e interacciones en y del contexto patrimonial. De este modo podemos proponer actitudes desde el contexto patrimonial en base a las conjunciones propuestas:

- Para el patrimonio: la autora establece una finalidad del conocimiento en el propio patrimonio, supone, por tanto, generar actitudes que están enfocadas a esta finalidad. Podríamos decir, en su aplicación de las actitudes al contexto y en base al locus asociado, cuando el contexto ejerce demasiada influencia, es decir, es tan fuerte lo patrimonial que no deja ver horizontes más lejanos, las relaciones identitarias quedan establecidas en este entorno. Es el caso, por ejemplo, de agrupaciones vecinales unidas por la salvaguardia de bienes patrimoniales propios; dichas identidades quedan reducidas a su carác-

ter reivindicativo sin aportar referentes más allá de este hecho.

- Sobre el patrimonio: la autora, aquí, establece vínculos de conocimiento conceptuales. En nuestra aplicación de lo propuesto, entendemos una aplicación en cuanto al contexto identitario, es decir, la adquisición de identidades colectivas en lo referente a lo patrimonial: propiedad, pertenencia, significación... Es un paso más allá del epígrafe anterior, hay una identización con el patrimonio y en su contexto, pero a diferencia del caso anterior en el que el contexto y las actitudes se agotaban en un bien concreto, en las actitudes sobre patrimonio existe una ampliación a todo lo patrimonial, no se agotan en un hecho aislado, sino que se ha impregnado del contexto y las generadas identidades son ahora un referente de identización.
- A través del patrimonio: el conocimiento a través del patrimonio supone su empleo como medio, es decir, aludiendo a un ámbito procedimental. En el caso de enfoque contextual del patrimonio, aquí adoptado, supone adquirir unas actitudes en lo patrimonial y establecer el contexto como campo de ampliación, es decir, supone una forma de enculturación y educación que impregne la identidad más allá de lo patrimonial, pero aportando un enfoque patrimonial. Vendría a ser lo que Fontal define como educar en el patrimonio y patrimonializar en la educación (Fontal, 2008), es decir, un modelo de educación orientado a la construcción de referentes identitarios en el grupo y sujeto que aprende (Fontal, 2008: 103), de nuevo tomamos como referencia la educación, como propulsora de actitudes y significaciones del contexto, como detonante de este acercamiento a través o en el patrimonio. Este tipo de contexto identitario vendría a ser un caracol, los individuos aprenden a generar procesos de identización en lo patrimonial, conscientes de su carácter agente y dotados de las herramientas que se adquieren en lo patrimonial, aportan un contexto patrimonial en ámbitos que no son específicamente patrimoniales, como un caracol con su casa encima. Este tipo de perspectiva es necesaria para la construcción de nuevos patrimonios en el presente y para el presente.

De este modo, en el proceso de identización es posible considerar el patrimonio como un fenómeno integral en cuanto a su cualidad conformadora. Así pues, patrimonializar en la educación (Fontal, 2008),

es decir, enfocar la formación del individuo desde la educación patrimonial, supone generar herramientas para su desarrollo en sociedad, para la comunicación:

“Cuando la mediación educativa tiene por objetivo la configuración de identidades, se tratan cuestiones como la propiedad simbólica, la apropiación emotiva y cognitiva, la experimentación de situaciones empleando el patrimonio como escenario, la construcción de creaciones artísticas basadas o inspiradas en torno al patrimonio y, en definitiva, todas aquellas estrategias y acciones destinadas a hacer que los elementos patrimoniales formen parte de nuestra memoria individual, colectiva y social.” (Fontal, 2003: 180).

## Conclusiones

El patrimonio es tratado aquí como construcción social que debe ser tratada desde un enfoque educativo. El objeto patrimonial puede ser tratado desde enfoques turísticos, económicos, artísticos, funcionales, políticos... Pero todos ellos responden a una cuestión básica e inicial ¿Cómo nos relacionamos con los productos que generamos?. Tanto a nivel físico como conceptual el patrimonio no deja de ser un ámbito cultural, una forma particular en la que las personas interaccionan con lo generado por ellos y por sus antecesores, tradiciones, historias, lenguas, objetos forman una categoría propia con normas, actitudes, sentimientos, sensaciones propios de del ámbito.

Esto deja al descubierto una necesidad de comprensión y de inclusión en este ámbito, una suerte de enculturación. Una educación patrimonial que permita a los individuos generar sus propias herramientas para entender y entenderse dentro del ámbito patrimonial y lo que es más importante que lo patrimonial llegue a ser una de esas herramientas, a través de la cual, el individuo entienda y se sienta incluido en su contexto.

Así pues, al hablar de educación patrimonial no hablamos de dar a conocer objetos herméticos, desvinculados, rígidos y atemporales que imponen códigos propios de comunicación, sino que hablamos de personas que se entienden y relacionan gracias a los significados y actitudes que giran en torno al objeto patrimonial. Podríamos decir que la educación patrimonial transforma el objeto visto como un mensaje pasado, en un canal de comunicación con el entorno.

## Referencias bibliográficas.

AGUIRRE, I. (2008): “Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio”, en V.V.A.A.: *El acceso al patrimonio cultural. Retos y Debates*. Universidad Pública de Navarra, Pamplona: 67-118.

BALLART FERNÁNDEZ, J. (1997). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Ariel, Barcelona.

DAMASIO, A. (1999): *El error de Descartes*. Andrés Bello, Santiago de Chile.

EISNER, E. W. (2004): *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós, Barcelona.

FONTAL, O. (2003): *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e internet*. Trea, Gijón.

— (2008): “La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio”, en Mateos, S. (coord.), *La comunicación global del patrimonio cultural*. Trea, Gijón: 53-109.

— (2012): “Una mirada educativa a los museos de arte contemporáneo: hacia la inclusión social”, en *Actas IV Congreso de Educación Artística y Visual. Aportaciones desde la Periferia*. Jaén, Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados.

FONTAL, O., y VALLE, R.E. (2007): “Del museo al aula: disfrutar la cultura desde la diversidad”, en Calaf, R., Fontal, O. y Valle R. E. (coords.): *Museos de arte y*

*educación: Construir patrimonios desde la diversidad*. Trea, Gijón: 361-385.

GÓMEZ-REDONDO, C. (2012): “Identización: la construcción discursiva del individuo”, *Arte, Individuo y Sociedad*, 24 (1): 21-37.

HERNÁNDEZ F. X. (2004): “Didáctica e interpretación del patrimonio”, en Calaf, R. y Fontal, O. (coords.): *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Trea, Gijón: 35-49.

JUANOLA, R., CALBÓ, M., y VALLÉS, J. (2006): *Educació del patrimoni: visions interdisciplinars*. Institut del Patrimoni Cultural de la Universitat de Girona, Girona.

MASSÓ, E. (2006): “La identidad cultural como patrimonio inmaterial: relaciones dialécticas con el desarrollo”, *Theoría*, (001) 15: 89-99.

PASTOR, M.I. (2004): *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Ariel, Barcelona.

RODRIGO, M. (2009): “La identidad como patchwork”, *IC: Revista científica de información y comunicación*, (6): 285-305.

RODRIGO, M., y MEDINA, P. (2006): “Posmodernidad y crisis de identidad”, *IC: Revista Científica de Información y Comunicación*, (3): 125-146.

SEBASTIÁN, S. (1996): *Mensaje simbólico del arte medieval: arquitectura, iconografía, liturgia*. Encuentro, Madrid.

# El programa de Educación Patrimonial en Canarias: una estrategia para la conservación preventiva y la participación activa en las aulas

Saturnino (Sanjo) Fuentes Luis

Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. Gobierno de Canarias

sanjofuentes@yahoo.es

## Resumen

En esta comunicación se quiere dar a conocer los objetivos y resultados de el programa de Educación Patrimonial que desde el curso 2003/04 se desarrolla en Canarias y que tiene como propósito impulsar estrategias educativas que fomenten el acercamiento y la intervención creativa en el patrimonio cultural de las Islas, favoreciendo un mayor conocimiento, sensibilidad y participación respecto a éste. Durante estos años han participado más de 200 Centros de Enseñanza Secundaria de las Islas, en los que más de 32.000 alumnos y alumnas han demostrado el interés, la responsabilidad y creatividad por la recuperación, documentación y difusión del patrimonio cultural.

Utilizando lenguajes de la pedagogía moderna, y representados en diferentes soportes creativos (maquetas didácticas, videos, cómics o Webs), el alumnado participante en este Programa documenta y recupera muchos Bienes Patrimoniales que se encuentran amenazados o se desconocía su existencia, creando así una nueva sinergia entre los educadores y los expertos en la gestión del patrimonio.

## Palabras clave

Canarias, gestores del patrimonio, Educación Patrimonial y competencias básicas.

## Abstract

The objectives and results of the project Heritage Education are hoped to be shown in this report. It has been developing in the Canary Islands since 2003 and its main purpose is to drive educative strategies which encourage the approach and the creative contribution in the Isles' cultural heritage looking upon with the great knowledge, sensitivity and taking any involvement in it. More than 200 secondary schools have participated during these years and about 32.000 students have shown interest, responsibility and creativity about restoration, documents and spreading of the Cultural Heritage.

By using specific language of the modern pedagogy and introduced in different creative mediums (didactic lay-outs, videos, comics or webs..), the participating students do research and recover heritage properties which are threatened or they are not known, making a synergy between the teachers and the experts on the subject.

## Keywords

Canary Islands, Heritage Experts, Educational Heritage and Basic Skills

## La dimensión educativa del patrimonio cultural

Sin duda alguna, uno de los grandes retos que afronta la gestión patrimonial ante el nuevo milenio es tratar de acercar el legado patrimonial al conjunto de la ciudadanía, que supere el círculo reducido de los gestores de la misma y amplíe su mirada hacia nuevos horizontes de comunicación con el fin de lograr que la sociedad se vea reflejada en su patrimonio cultural y lo considere como propio para así garantizar una mayor salvaguardia del mismo. Desgraciadamente, resulta muy común que las intervenciones patrimoniales (ya sean de naturaleza arquitectónica, etnográfica o arqueológica) no son entendidas por el conjunto de la ciudadanía que las considera muchas veces un freno al “progreso”; una trasnochada gestión de la nostalgia o un gasto innecesario de recursos humanos y económicos dada la actual coyuntura económica<sup>1</sup>. Creemos que esta situación obedece a que uno de los déficits de la acción patrimonial tiene que ver con la carencia de estrategias didácticas o pedagógicas que posibiliten la “traducción” de los resultados científicos de las intervenciones patrimoniales -especialmente las arqueológicas- para que éstos sean comprendidos y valorados por un público masivo. En efecto, se echa en falta un mayor esfuerzo por los gestores patrimoniales para que incorporen a su trabajo estrategias comunicativas más atractivas y emotivas con el fin de lograr ese acercamiento y comprensión por el conjunto de los ciudadanos. En relación con ello, la Educación Patrimonial se presenta como una herramienta oportuna para trazar puentes de diálogos entre los gestores y la sociedad en su conjunto, no sólo por lo que supone como disciplina formativa al entender al patrimonio como un recurso educativo para el desarrollo curricular, sino, también, como estrategia eficaz para potenciar una mayor participación social en la conservación y difusión del patrimonio, creando así una nueva sinergia entre los gestores y la comunidad educativa.

Afortunadamente, cada vez son más las experiencias que potencian la dimensión educativa del patrimonio (ya sean en contextos formales, no formales e informales) y apuestan por una gestión preventiva del

mismo, en la que la enseñanza-aprendizaje juega un papel relevante. Organismos internacionales como la UNESCO tienen entre sus objetivos la educación por el patrimonio a través del “Proyecto Internacional del Patrimonio en Manos de los Jóvenes”<sup>2</sup> y, para traducir en acciones concretas sus ideales, dicha Institución inició en 1953 la Red del Plan de Escuelas Asociadas (redPEA) formada por un conjunto de escuelas de todos los niveles educativos no universitarios que están comprometidas con el fomento y la práctica de una educación de calidad, la justicia social así como el respeto a la diversidad cultural y el patrimonio como elemento importante de la misma<sup>3</sup>. Esta iniciativa ha tenido su reflejo en el Estado Español en la creación de el Programa Patrimonio Joven que busca, trabajando directamente con los jóvenes, lograr involucrar indirectamente a la mayor cantidad de población posible a favor de la concienciación y divulgación del patrimonio. Sus objetivos e intercambios de experiencias se dan a conocer a través de la celebración del Foro Juvenil Iberoamericano del Patrimonio Mundial celebrados desde el 2009 en el que participan alumnos y alumnas de diferentes centros educativos de España y América Latina<sup>4</sup>.

Fruto del interés que está suscitando el debate acerca de una mayor presencia del patrimonio cultural en las aulas, es la demanda que hace un grupo de profesores de la Facultad de CC de la Educación de la Universidad de Santiago (Galicia) en las que han puesto el acento en la necesidad de incorporar, en el contexto actual de reformas del llamado plan Bolonia de la UE, la Educación Patrimonial como asignatura en la etapa de secundaria. Esta demanda se argumenta desde una doble dimensión: los especialistas en CC de la Educación serían los que difundieran en las aulas las concepciones y valores respecto al patrimonio cultural, y los que formarían a aquellos profesionales que desarrollan su labor en el ámbito no formal (museos, centros de interpretación, etc.) para que de este modo las llamadas industrias culturales contarán con especialistas cualificados en la Educación Patrimonial (Herrero, 2008: 125-137). Algunas experiencias han puesto el acento en la necesidad de vincular el patrimonio arqueológico a la enseñanza y para ello, desde

1 Las intervenciones patrimoniales, por su propia naturaleza ya que la mayoría de las ocasiones se llevan a cabo en espacios públicos, suponen muchas veces una “carga” para los ciudadanos que se ven afectados por la paralización de las obras en una carretera muy demandada al descubrirse un yacimiento arqueológico en el subsuelo; o cuando se declara como BIC un conjunto histórico con las consiguientes limitaciones que supone para los vecinos que viven en él.

2 Para conocer en detalle este proyecto es interesante consultar la publicación *El Patrimonio Mundial en manos jóvenes: conocer, atesorar y actuar. Paquete de Materiales Didácticos para Docentes* editado por la UNESCO en 2002.

3 Algunos de los proyectos realizados en el marco de la redPEA en España son Los asentamientos visigodos en nuestro entorno del centro educativo los Abetos o Los Canteiros del IES Luis Seoane (Pontevedra).

4 Para una mayor información consultar el enlace <http://www.patrimoniojoven.com/home.php>



1996, se celebra en Cataluña los Seminari Arqueologia i Ensenyament con el propósito de poner en común experiencias sobre las posibilidades que supone la arqueología para la enseñanza y viceversa<sup>5</sup>. Otros trabajos se han centrado en conocer la presencia del patrimonio en los diferentes currículos educativos, tanto en primaria como en secundaria, y ver el desarrollo y la adecuación de éstos a la práctica docente (González y Pagés, 2005: 55-67; Colón Cañellas, 2006: 571-596). En otros casos, se trata de construir una teoría de la acción patrimonial que dé participación a la mirada educativa del patrimonio, que éste se introduzca en el proceso educativo como una enseñanza transversal desde los niveles de la educación primaria hasta la formación universitaria (Estepa; Cuenca 2006: 51-73). Resultado de esta preocupación por conocer cuál es la presencia del patrimonio en las aulas, es la creación del Observatorio de Educación Patrimonial de España (OEOE) en el que se persigue llevar a cabo un análisis exhaustivo del estado de la cuestión respecto al desarrollo de la Educación Patrimonial en la última década en España (Fontal, 2012: 10-13).

### ¿...y el patrimonio cultural de Canarias y su presencia en las aulas?

Sin querer hacer un análisis exhaustivo -al no ser objeto de este artículo- de la situación en Canarias respecto a la presencia del patrimonio en las aulas y su desarrollo en la práctica docente, sí hay que hacer constar que hasta la fecha no conocemos la existencia de un inventario o catálogo en el que se recojan las publicaciones, programas o acciones que se llevan a cabo en las Islas en relación con esta temática<sup>6</sup>. Al respecto, solo conocemos una encuesta realizada en

el 2005 por el Cabildo de Lanzarote en el marco de la celebración del V Congreso de Patrimonio Histórico y dirigida al resto de los Servicios de Patrimonio de los diferentes Cabildos para conocer sus estrategias de difusión del patrimonio al conjunto de la sociedad. Unos datos que revelaron, por una parte, la falta de dotación presupuestaria para llevar a cabo estas acciones, la carencia de personal específico para realizar las mismas y, sobre todo, la ausencia de un plan integral en el que la Educación Patrimonial se considere como una apuesta decidida para llevar a cabo la llamada gestión preventiva. Por tanto, estas carencias impiden conocer el estado de la cuestión en las Islas respecto al patrimonio y su educación y dificulta también el que se puedan propiciar encuentros e intercambios de esta naturaleza.

Sabemos de algunas experiencias que se han llevado a cabo en los últimos años en las que se ha tratado de acercar el patrimonio cultural a la comunidad educativa (ya sea en el ámbito formal o no formal), pero, desafortunadamente, en la mayoría de las ocasiones estas iniciativas no cuentan con el apoyo institucional y económico suficiente y, muchas veces, quedan relegadas a acciones puntuales sin solución de continuidad en las aulas. Muchas de las mismas surgen gracias a la buena voluntad del profesorado que se siente preocupado por la actual situación del patrimonio y su escasa presencia en las aulas, a pesar de que, como se tratará de hacer ver más adelante, en la ESO el nuevo marco normativo posibilita que materias tan alejadas aparentemente a la realidad patrimonial como las matemáticas o la física permitan desarrollar contenidos patrimoniales<sup>7</sup>. En otras ocasiones, ese acercamiento entre el patrimonio y su educación viene impulsado por los Cabildos Insulares, concretamente desde los Servicios de Patrimonio Histórico, a través de charlas en los centros educativos o visitas guiadas a determinados yacimientos arqueológicos o conjuntos históricos. Una estrategia muy recurrida por estos Servicios es la realización de diferentes maletas didácticas como la de el patrimonio arqueológico de Gran Canaria, la maleta del gofio, la de cerámica canaria, el costurero guanche o la cultura del agua en Lanzarote en las que el objetivo princi-

5 Los trabajos publicados en dichos Seminarios que organizan la Universidad Autónoma de Barcelona se pueden consultar el siguiente enlace, [http://cepap.uab.cat/web\\_cast/cast\\_seminaris/cast\\_seminaris\\_ae.htm](http://cepap.uab.cat/web_cast/cast_seminaris/cast_seminaris_ae.htm)

6 Sí existe, sin embargo, un interesante trabajo realizado por García González (2008: 1550-1561) en el que se llevó a cabo una serie de entrevistas a un extracto del profesorado que imparte la docencia en la isla de Gran Canaria en las áreas de Conocimiento del Medio (Educación Primaria), de Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria) y de Geografía e Historia (Bachillerato) para conocer el estado de conocimiento de estos docentes acerca del patrimonio arqueológico de Gran Canaria y su proyección en las aulas. A partir de esos resultados se pudo detectar los siguientes problemas: escaso interés personal y académico del profesorado por el patrimonio arqueológico y todo lo que supone la etapa prehistórica en la historia de Gran Canaria; baja formación científica y didáctica docente para la enseñanza del patrimonio arqueológico insular; escasez en la frecuencia de salidas y visitas escolares a yacimientos y museos arqueológicos de la Isla, hecho que se corrobora en la aplicación de una metodología todavía tradicional basada casi exclusivamente en el libro de texto.

7 En relación con esto, en un artículo publicado en los XVII Coloquio de Historia Canario-America mostrábamos cómo, por ejemplo, un estudio sobre el origen y difusión del Juego de Palo canario permitió abordar contenidos matemáticos (tipos ángulos que se forman en el juego, medidas de los palos, cálculos de la longitud de circunferencia que se describe en el juego, etc.) cuando dos personas juegan al palo (Fuentes; Martín, 2008: 1308-1328).

pal de todas ellas es la de dar a conocer la realidad patrimonial a la comunidad escolar y que las mismas sirvan de recurso didáctico. Sin embargo, reconociendo positivamente esta iniciativa llevada por los Cabildos, hay que señalar también que muchas de las mismas se hicieron con anterioridad al 2006 (fecha de la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación)<sup>8</sup> y que, por tanto, no están actualizadas ni contextualizadas con el nuevo marco educativo en el que el desarrollo y la adquisición de las competencias básicas juegan un papel relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, priorizando los nuevos enfoques constructivistas, las metodologías más activas y transversales en las que los alumnos y alumnas construyen su propio proceso de aprendizaje partiendo de los conocimientos previos y, sobre todo, presentando el aprendizaje como <problema>: por descubrimiento. En definitiva, apostando decididamente por un aprendizaje significativo.

Por ello, se demanda una mayor relación entre los gestores del patrimonio y la comunidad educativa, más concretamente con los docentes, ya que son estos últimos los que trabajan directamente con el alumnado a quienes van dirigidas esas maletas didácticas y, por tanto, conocen la concreción y posibles adaptaciones curriculares de éstos, sus inquietudes y capacidades. Además, el profesorado posee los conocimientos y las capacidades formativas necesarias para traducir a un lenguaje más legible, más pedagógico, el resultado de las intervenciones patrimoniales que se llevan a cabo para recuperar y conservar el patrimonio cultural.

## El programa de Educación Patrimonial en Canarias: características

Desde esta perspectiva, el programa de Educación Patrimonial desarrollado en Canarias pretende hacer llegar a la comunidad educativa -futuros herederos de esa herencia cultural- los valores y beneficios de la conservación del Patrimonio Cultural, favoreciendo un mayor conocimiento, sensibilidad y participación respecto a éste. Para ello, desarrolla

<sup>8</sup>Recientemente el Servicio de Patrimonio Histórico del Cabildo de Lanzarote ha llevado a cabo un proyecto de revisión y actualización de las maletas didácticas realizadas por este Servicio. Este proyecto surge del convenio suscrito entre el Excmo. Cabildo de Lanzarote (Área de Patrimonio Histórico), el Servicio Canario de Empleo y la Unión Europea en el marco del Fondo Social Europeo y denominado "Patrimonio 2011. Recursos Didácticos".

nuevos lenguajes de la pedagogía moderna, mostrando de manera creativa las múltiples caras, usos y destinos de ese Patrimonio Cultural, tratando de establecer puentes de diálogos entre lo producido en el pasado y los nuevos usos del presente.

## Objetivos

Para tratar de atender la problemática señalada más arriba, los objetivos pedagógicos y de gestión patrimonial de este Programa son los siguientes:

- Dotar al alumnado de los instrumentos formativos que les permitan entender y valorar las claves interpretativas del Patrimonio Cultural y Natural de Canarias y sus peculiaridades específicas. Valorando las múltiples posibilidades que ofrece el patrimonio como recurso educativo para desarrollar contenidos curriculares, favoreciendo así la adquisición de las competencias básicas.
- Fomentar la participación activa, creativa y responsable de los estudiantes, a través de la investigación participante, en la problemática de la conservación del Patrimonio Cultural y Natural. Se trata de que el alumnado participe aportando ideas creativas y elaborando distintos proyectos didácticos sobre posibles usos que quieran darles a determinados elementos de su Patrimonio más inmediato.

## Metodología, estrategia de actuación e instrumentación

Esta iniciativa se viene desarrollando desde el curso 2003/04 y ha supuesto la participación de más de 200 centros de enseñanza secundaria de Canarias, alcanzando a un volumen aproximado en torno a 32.000 alumnas y alumnos y más de 250 propuestas creativas (Fuentes, 2007: 9-29). Se trata de complementar el proceso formativo de los estudiantes con un programa piloto que les permita a éstos adquirir los conocimientos y características generales del Patrimonio Cultural y Natural de Canarias, incorporando al desarrollo de los diseños curriculares la temática del Patrimonio como materia formativa, posibilitando que ésta se incluya en las distintas programaciones didácticas diseñadas por los respectivos departamentos educativos a comienzos del curso escolar. Para el desarrollo del mismo, la metodología se estructura en dos grandes fases de actuación:

## FASE I. Educación y Patrimonio. Formación en el centro educativo

### Módulo Teórico: Formación del profesorado

Antes de dar comienzo el desarrollo del Programa se forma a la comunidad docente que participará en el mismo. Para ello, en colaboración con la red de Centros del Enseñanza del Profesorado (CEP) de la Consejería de Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias, se lleva a cabo durante los meses de octubre/noviembre un curso de formación a los docentes en el que se aborda los objetivos y contenidos del Programa y se establece una coordinación y agenda con el profesorado participante. En este módulo teórico se pretende que el profesorado reflexione y valore la necesidad de conservar el Patrimonio Cultural de Canarias y sus posibilidades para la práctica docente. El programa general de contenidos a impartir en estos cursos es el siguiente:

- Teoría y valores del patrimonio cultural:
  - El concepto de Patrimonio Cultural. Evolución histórica.
- Usos y destinos. Conservación vs progreso. Criterio de Relevancia.
- El patrimonio cultural de Canarias y su problemática: la Educación Patrimonial.
  - El patrimonio cultural de Canarias: análisis de una problemática.
  - La Educación Patrimonial: Objetivos, contenidos y metodología.
  - El patrimonio cultural y las competencias básicas (CCBB).
  - Las CCBB en educación. El Patrimonio como recurso educativo: la enseñanza integral.
- Taller “el patrimonio cultural de Canarias: propuestas creativas”.
  - El patrimonio cultural de Canarias: características, diagnóstico y valoración.
  - Pedagogía activa en las aulas. Discursos expositivos.
  - Nuevos discursos educativos: Cómic, animación, maquetas, spots publicitarios...

### Módulo práctico: Educación y ciudadanía activa en las aulas.

Una vez que el alumnado ha adquirido los conocimientos básicos de los Bienes Patrimoniales, durante los meses de noviembre a abril se lleva a cabo una práctica-taller en la que los estudiantes diseñan diferentes propuestas creativas de intervención patrimo-

nial. Estas propuestas se concretan en la realización de spots publicitarios, Webs de parques arqueológicos, cómics históricos, juegos patrimoniales, agendas temáticas o maquetas didácticas. Se trata de que el alumnado aporte posibles soluciones creativas a problemas que afecten al Patrimonio de su municipio o Isla, adaptando algunas de las soluciones dadas en el pasado a las necesidades del presente. Estos distintos soportes creativos se complementan con la elaboración de las Unidades Didácticas Patrimoniales (UDIPAS)<sup>9</sup>.

La metodología desarrollada en esta fase viene determinada por los conceptos de la pedagogía activa, en concreto de lo que se ha venido en llamar la investigación participante. Una herramienta educativa que en su sentido más genérico puede comprender todas las estrategias en las que la población involucrada participa activamente en la toma de decisiones y en la ejecución de una o más fases del proceso de investigación. En este sentido, la Educación Patrimonial enfatiza en la importancia de aprender por medio de actividades prácticas que supongan la participación activa de los estudiantes. Este enfoque de carácter experimental, “obliga” al alumnado hacer uso de su imaginación, destreza y creatividad.

Todas las propuestas creativas siguen una misma dinámica de trabajo que se desarrolla en las siguientes etapas de ejecución:

- Documentación e investigación: En esta primera etapa se pretende que el alumnado se documente de los valores patrimoniales, haciendo acopio de todo tipo de fuentes necesarias para la realización de su propuesta creativa: archivísticas, bibliográficas, orales, cartográficas, etc. Esto implica poner en contacto directo a los estudiantes con otros tipos de fuentes y recursos educativos que no suelen ser habituales en el aula, lo que supone acercarlos a otras instituciones más allá de las meramente educativas (visita a las oficinas técnicas de los ayuntamientos, concejalías de asuntos sociales, servicios de patrimonio histórico, etc.).
- Diagnóstico y evaluación: En esta fase se busca el conocimiento directo de los estudiantes con el área donde se va a intervenir, haciendo un estudio lo más detallado posible de las características de los bienes patrimoniales y de su entorno más próximo: recursos potenciales, fragilidad de los valores patrimoniales, condiciones ecológi-

<sup>9</sup>En relación con esto, hemos tratado de formalizar un modelo de elaboración de UPIPAS en las que estén presentes y desarrolladas el mayor número posible de competencias básicas (Fuentes, 2008: 9-21; Fuentes; Hernández (en prensa)).



Figura 1: Gráfico.

cas del entorno, etc. Esto permite obtener una “radiografía” lo más detallada posible del estado de esos bienes patrimoniales, conocer su problemática y, a partir de ella, proponer una posible mejora. Esta fase permite que el alumnado desarrolle un trabajo de campo en su entorno inmediato (visita a barrancos, playas, montañas, etc.), muchas veces desconocidos para ellos mismos.

Una vez detectada la problemática que afecta al bien patrimonial en que se va trabajar, los Centros envían a la dirección del Programa la ficha técnica de su propuesta creativa. Un documento en el que se detalla el título de la propuesta, los objetivos, la metodología a seguir y el soporte creativo en el que se presenta. Esta ficha técnica permite que desde la dirección del Programa se pueda hacer un seguimiento y una asesoría a los trabajos que se están realizando en cada Centro y colaborar en la búsqueda de la documentación necesaria para el desarrollo de los mismos (bibliografía, material gráfico, documental, etc.).

- Propuestas creativas de documentación y recuperación patrimonial: Finalmente, se procede al desarrollo de los objetivos y a la ejecución plástica de las diferentes propuestas creativas, identificando y señalando en cada una de ellas cuáles son los valores<sup>10</sup> que destacan en las propuestas de mejora del patrimonio en cuestión. Resultando en unos casos una mayor atención a

los valores de tipo estético que contienen, por ejemplo, las propuestas de recuperación de un determinado inmueble que llama la atención por ser referente de la arquitectura tradicional o racionalista, u otros casos en los que sobresale el valor simbólico que supone la restauración de un determinado yacimiento arqueológico.

El número y la variedad de los soportes en los que se presenta cada propuesta de mejora del patrimonio es diverso, y éstos dependen de las habilidades propias de los alumnos y alumnas, de los recursos técnicos disponibles en cada centro educativo y de los departamentos o ciclo formativos implicados. Así, encontramos trabajos tan originales como la creación de una agenda escolar para dar a conocer los ataques piráticos a los que fueron sometidas las Islas Canarias durante los siglos XVI y XVIII; el uso del 3D ha posibilitado la recreación en imágenes virtuales del futuro Parque Arqueológico del Tendal, importante cueva de habitación ocupada durante un largo período por la población prehistórica de la Palma (los Benahoaritas); o la utilización de las prendas de vestir -y en general la moda- como soporte para dar a conocer los grabados rupestres de Lanzarote.

La elaboración de las UDIPAS en los centros educativos se presenta como una estrategia excepcional para acercar el patrimonio a los estudiantes y favorecer la enseñanza integral. En efecto, las diferentes propuestas creativas que se realizan en los Centros, y las UDIPAS que acompañan a las mismas, permiten que, a modo de puzzle, cada área de conocimiento aporte una pieza más en el desarrollo y ejecución de dichas propuestas creativas. Así, de manera general, el departamento de Ciencias Sociales, con el

<sup>10</sup>En relación con esto, coincidimos con la propuesta del Dr. Gándara (1999: 271-287) que ha tratado de teorizar sobre las razones que justifican la salvaguarda y conservación del patrimonio cultural (especialmente el arqueológico), señalando que son cinco los valores que integran el mismo: el estético, el histórico, el simbólico, el científico y el económico.



Figura 2: Proceso de realización de la maqueta de las Cantoneras del IES Arucas (Gran Canaria).

alumnado al frente, es el encargado de llevar a cabo el acopio de toda la documentación histórica necesaria para la buena marcha de la propuesta creativa; el departamento de lengua son los responsables de dar cuerpo definitivo a la redacción y estructura del texto que se presenta en las UDIPAS; el departamento de educación plástica y visual o tecnología son los que finalmente diseñan y ejecutan el soporte creativo en el que se presenta la propuesta fig. 1).

El uso del patrimonio como herramienta educativa permite a los docentes explorar nuevas estrategias para desarrollar determinados contenidos curriculares que, en principio, pudieran parecer ajenos a la temática patrimonial y que en muchas ocasiones resultan ser tediosos o aburridos para los estudiantes. Algunas experiencias desarrolladas en los Centros han permitido al profesorado ver en el patrimonio un recurso innovador para desarrollar contenidos matemáticos, físicos o lingüísticos. En este sentido, en el IES Roques de Salmor (El Hierro) se desarrollaron los contenidos del área de lengua y literatura a través de la creación de la Web del futuro Centro de Interpretación del Julan. De tal manera que aspectos como la comprensión, la capacidad de síntesis o la inferencia oral encontraron en el patrimonio un recurso idóneo para cubrir los objetivos curriculares que se indican en la ESO (Hernández, 2007: 97-107). En otros casos, el trabajo realizado por el IES Arucas sobre la impor-

tancia histórica del agua en Gran Canaria, permitió al profesorado desarrollar los contenidos matemáticos a través de las medidas de las cantoneras, la toponimia vinculada a la cultura del agua posibilitó desarrollar el área de lengua y los contenidos de física se abordaron a partir de la presión y la fuerza que ejerce el agua en las cantoneras (Melcón, 2008: 23-31).

También abundan los trabajos en los que se ha puesto el acento en la conservación y mejora del patrimonio inmueble de su localidad, favoreciendo así un impulso al desarrollo local. En concreto, el IES Alonso Pérez Díaz (La Palma) centró su propuesta creativa en la recuperación y puesta en uso público de la Torre de Santo Domingo (s. XVIII) como espacio para las artes escénicas (Daranas, 2008: 77-83). El trabajo desarrollado por el CEO Betencourt y Molina (Tenerife) ha proyectado la restauración del antiguo Molino de gofio de Barranco Grande y convertir este inmueble en la estación del futuro tranvía que unirá las ciudades de Santa Cruz y La Laguna (Hernández Hernández, 2008: 149-157). Otros trabajos han puesto su mirada en la documentación y recuperación del olvido de determinadas prácticas populares con un marcado carácter etnográfico. Es el caso de los alumnos y alumnas del IES Tegui (Lanzarote) que han desarrollado en el aula una propuesta de documentación y difusión del ancestral carnaval de los Diabletes (Valencia, 2008: 103-110). Tampoco han faltado



Figura 3: Algunas imágenes de las dos cajas de cedro (baúles) realizadas por el CEO Manuel de Falla.

las iniciativas que han puesto su atención en el uso pedagógico de las nuevas tecnologías, especialmente aquellas vinculadas con el lenguaje audiovisual. El IES Eusebio Barreto (La Palma) ha diseñado una Web y una recreación en 3D en la que muestran el trabajo de documentación del futuro museo virtual dedicado al patrimonio etnográfico de la Isla (Arvelo, 2008: 85-89).

Si la utilidad del patrimonio como recurso educativo queda fuera de toda duda en los proyectos señalados anteriormente, la elaboración de materiales didácticos en los Centros pone de manifiesto, aún más si cabe, esa fructífera relación entre la gestión patrimonial y la actividad docente. El proyecto realizado por el CEO Manuel de Falla (Tenerife) ha prestado especial atención a la elaboración y edición de materiales curriculares en los que el patrimonio adquiere un papel protagonista como soporte para abordar determinados contenidos académicos. De este modo, los alumnos y alumnas del CEO Manuel de Falla han diseñado dos cajas de cedro (baúles) que contienen reproducciones en miniatura de antiguas herramientas de labranza. Unos materiales que son utilizados por alumnos y alumnas de otros institutos en préstamos itinerantes (Reyes; Borges, 2008: 138-147).

De este modo, la aplicación del patrimonio como herramienta educativa genera un diálogo bidireccional: el profesorado puede desarrollar contenidos cu-

rriculares a través del patrimonio como soporte educativo, y el alumnado, en el proceso de conocimiento de su patrimonio más inmediato, adquiere determinados contenidos curriculares.

## **FASE II. Tagoror de Estudiantes Canarios. Patrimonio a la Carta.**

Entre las diferentes propuestas elaboradas por los centros educativos, un comité técnico selecciona una por cada Isla. Las siete propuestas resultantes se hacen públicas y se discuten mediante la celebración y escenificación del Tagoror de Estudiantes Canarios. Para ello, cada centro educativo aporta un número determinado de alumnado. Este evento se desarrolla dentro del programa de actos con motivo de la celebración del Día de Canarias (30 de mayo). Esta actividad se desarrolla en dos sesiones:

### **Inauguración de la exposición “El patrimonio cultural en manos jóvenes”.**

Esta exposición muestra en soporte físico los materiales didácticos elaborados por los centros participantes (publicaciones, juegos didácticos patrimoniales, maquetas de rehabilitación de edificios históricos, pa-



Figura 4: Algunas imágenes de la inauguración de la exposición el patrimonio cultural en manos jóvenes.



Figura 5: Algunas escenas de la celebración del Foro Estudiantes y Patrimonio.



Figura 6: Detalle de algunos de los recursos didácticos editados por el Programa.

neles, etc.). Una exposición que despierta gran interés en la comunidad educativa y atrae a numerosos medios de comunicación.

### Foro Estudiantes y Patrimonio.

En este acto, que se desarrolla en la Sede de Presidencia del Gobierno de Canarias, cada centro educativo expone en formato audiovisual (videos, webs, powerpoint, etc.) los proyectos didácticos de difusión y recuperación del Patrimonio Cultural y Natural. Como si se tratara de una sesión en la Cámara del Parlamento de Canarias, los alumnos y alumnas actúan de Parlamentarios. Para ello, dos alumnos y alumnas en representación de cada centro educativo suben al atril para exponer su propuesta creativa. Con este foro de reflexión y debate se pretende que los estudiantes den a conocer a las administraciones con competencias en la gestión del patrimonio los trabajos realizados por ellos, con el propósito de que estos organismos se hagan eco de los mismos y en la medida de lo posible se ejecuten algunos de ellos<sup>11</sup>. En cierto modo, este evento se comporta como una especie de “patrimonio a la carta” en el cual los responsables públicos disponen de “platos patrimoniales” elaborados por los futuros herederos del pasado, en los que no faltan ni el rigor científico, la calidad

<sup>11</sup> Hay que señalar que algunas de las propuestas creativas realizadas por el alumnado han sido ejecutadas por las administraciones competentes. Es el caso de la experiencia llevada a cabo en el IES Poeta García Cabrera (La Gomera) en la que el alumnado participó de forma activa en los trabajos de excavación del yacimiento arqueológico Acceso al Pescante de Vallehermoso llevados a cabo por la Unidad de Patrimonio Histórico del Cabildo de la Isla y que, como fruto de esa participación, se decidió instalar en el propio yacimiento el cartel diseñado por los alumnos que explica las labores arqueológicas allí cometidas. También es destacable la restauración realizada por el Cabildo de La Palma de la Torre de Santo Domingo (s. XVIII). Una iniciativa que fue posible gracias al proyecto diseñado por el alumnado del IES Alonso Pérez Díaz.

técnica y, sobre todo, un gran entusiasmo y voluntad en participar de manera activa, creativa y responsable en los aspectos de la vida pública, en concreto en la conservación y difusión del patrimonio.

Para garantizar una acertada coordinación entre el elevado número de Centros participantes en el Programa, se ha hecho necesaria la creación de una plataforma virtual que permita a los distintos centros educativos estar permanentemente conectados entre sí y recibir asesorías técnicas desde la coordinación del Programa para la elaboración de las distintas UDIPAS<sup>12</sup>.

Dada la calidad de las propuestas creativas realizadas, y con el ánimo de hacer llegar estos trabajos de investigación y recuperación del Patrimonio Cultural de Canarias al conjunto de la comunidad educativa, se han editado una serie de libros y DVD que sirven de material de consulta, estímulo y apoyo didáctico al resto de los centros educativos de las Islas.

### Consideraciones finales.

De todo lo expuesto hasta aquí, se deduce que el desarrollo integral de La Educación Patrimonial incide y potencia los siguientes aspectos educativos:

- Permite poner en contacto directo a los distintos departamentos de enseñanza secundaria que, unas veces por la propia dinámica educativa y otras por la carencia de estrategias integradoras, viven de “espalda” unos a los otros. Esta enseñanza integral posibilita que el alumnado obtenga una lectura más amplia y completa de su proceso formativo, al trabajar al mismo tiempo

<sup>12</sup> Esta plataforma es la Web del programa que puede consultarse en el siguiente enlace: <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/udg/pro/EducPatrimonial/index.asp?categoria=2586>

y desde un mismo proyecto todas las áreas de conocimiento. De tal modo, que cada una de las áreas o materias que componen el currículo contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las CCBB se alcanzarán como resultado del trabajo en varias áreas o materias.

- Potencia el trabajo en grupo, aumentando la autonomía del alumnado.
- Al ser un Programa dinámico, permite que el alumnado desarrolle toda su creatividad, imaginación y talentos artísticos y estéticos.
- Para alumnos y alumnas con ciertas problemáticas de aprendizaje (alumnado de Diversificación), las posibilidades de la Educación Patrimonial son muy estimulantes, al generar en ellos una mayor motivación dado que éstos se muestran más predispuestos para la praxis que para los contenidos teóricos.
- El manejo de las fuentes orales, y las entrevistas que se hacen a personas mayores para documentar sus experiencias de vida y elaborar así los llamados archivos de la memoria, generan en el alumnado valores como el respeto, la escucha y la emotividad.
- El proceso de documentación e investigación necesario para la realización de las propuestas creativas ponen en contacto al alumnado con otro tipo de fuentes no habituales en el aula (archivísticas, hemerotecas, etc.) y acercan a éstos a otras instituciones más allá de las educativas (ayuntamientos, cabildos o archivos), fomentando así una ciudadanía en las aulas.
- Al trabajar directamente en “su proyecto”, el alumnado se siente protagonista, reforzando su motivación, autoestima y espíritu crítico y constructivo con todo lo que atañe a su entorno más inmediato, en este caso el patrimonio cultural.

## Bibliografía

ARVELO GIL, Lourdes (2008): “Museo Virtual”, en *Educación Patrimonial, propuestas creativas desde el espacio educativo 04/05*. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, Gobierno de Canarias, Las Palmas de Gran Canaria: 85-89.

COLOM CAÑELLAS, A. *et al.* (2006): “Educación y patrimonio. A propósito de una investigación de campo en las Islas Baleares”. *Revista de educación*, 340. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: 571-596.

DARANAS VENTURA, Facundo (2008): “La torre de la iglesia de Santo Domingo en Santa Cruz de La Palma”, en *Educación Patrimonial, propuestas creativas desde el espacio educativo 04/05*, Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, Gobierno de Canarias, Las Palmas de Gran Canaria: 78-83.

ESTEPA JIMÉNEZ, J.; CUENCA LÓPEZ, J. M. (2006): “La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica”, en *Miradas al patrimonio*, Ediciones Trea, Gijón: 51-73.

FONTAL, Olaia (2012). “Patrimonio y Educación: una relación por consolidar”, en *Aula de Innovación Educativa*. n.º 208, Editorial Grao, Barcelona: 10-13.

FUENTES LUIS, Sanjo (2007). “Mirando al pasado con futuro: la Educación Patrimonial”, en *Educación Patrimonial, propuestas creativas desde el espacio educativo. 03/04*, Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, Gobierno de Canarias, Las Palmas de Gran Canaria: 9-29.

— (2008): “Estrategias creativas para una enseñanza integral. El Patrimonio como recurso educativo en el desarrollo de las competencias básicas”, en *Educación Patrimonial, propuestas creativas desde el espacio educativo 04/05*, Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, Gobierno de Canarias, Las Palmas de Gran Canaria: 9-21.

FUENTES LUIS, S.; MARTÍN ÁLVAREZ, J. (2008): “El patrimonio como recurso educativo: nuevos actores, nuevas estrategias”, *Actas del XVII Coloquio de Historia Canaria Americana*. Cabildo de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria: 1308-1328.

FUENTES LUIS, S.; HERNÁNDEZ VALERÓN, C. (en prensa): “Patrimonio y educación: Estrategias metodológicas para la elaboración de materiales didácticos en el aula”, *XV Jornadas de Estudio sobre Fuerteventura y Lanzarote*. 19-23 septiembre 2011. Fuerteventura.

GÁNDARA, Manuel (1999): “La protección del patrimonio arqueológico: nuevos actores, nuevas condiciones, nueva visión”, en *Cuicuilco*, vol. 6, n.º 16. México: 271-287.

GARCÍA GONZÁLEZ, Abilio Daniel (2008): “Formación del profesorado en Ciencias Sociales y su relación con el conocimiento de los escolares sobre el patrimonio ar-



queológico de Gran Canaria”. *Actas del XVII Coloquio de Historia Canario Americana*, Cabildo de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria: 1550-1561.

GONZÁLEZ N., y PAGÉS, J. (2005): “La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de la ESO en Cataluña”, *Revista internacional de investigación e innovación escolar*, n.º 56, Diada Editores, Sevilla: 55-67.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, José Agustín (2008): “Propuesta de recuperación del Molino de Barranco Grande”, en *Educación Patrimonial, propuestas creativas desde el espacio educativo 04/05*. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, Gobierno de Canarias, Las Palmas de Gran Canaria: 149-157.

HERNÁNDEZ VALERÓN, Celso (2007): “Web del Julan”. en *Educación Patrimonial, propuestas creativas desde el espacio educativo. 03/04*. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, Gobierno de Canarias, Las Palmas de Gran Canaria: 97-109.

Herrero Pérez, Nieves (2008): “Educación Patrimonial: La experiencia de una asignatura sobre patrimonio cultural en titulaciones de CC de la Educación”, en

*Patrimonios culturales: educación e interpretación. Cruzando límites y produciendo alternativas. XI Congreso de Antropología de la FAAEE*. Ankulegi Antropologia Elkartea, Donostia: 125-137.

MELCÓN MARTÍNEZ, Pablo (2008): “Una ruta por el agua en Canarias. Las Cantoneras”, en *Educación Patrimonial, propuestas creativas desde el espacio educativo 04/05*. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, Gobierno de Canarias, Las Palmas de Gran Canaria: 23-31.

REYES NÚÑEZ, P., y BORGES RIPOLL, M. (2008): “Acércate a la cultura rural La Caja de Cedro”, en *Educación Patrimonial, propuestas creativas desde el espacio educativo 04/05*. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, Gobierno de Canarias, Las Palmas de Gran Canaria: 138-147.

VALENCIA MORENO, Antonio J. (2008): “Diabletes de Tegui”, en *Educación Patrimonial, propuestas creativas desde el espacio educativo 04/05*. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, Gobierno de Canarias, Las Palmas de Gran Canaria: 103-110.

# Educación científica: didáctica del patrimonio en el IAPH

Beatriz Sanjuán Ballano y Susana Limón Rodríguez  
Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico (IAPH)  
Consejería de Cultura y Deporte. Junta de Andalucía  
comunicacion.iaph@juntadeandalucia.es

34

## Resumen

El Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico (IAPH) es una entidad dependiente de la Consejería de Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía. Su reciente acreditación, en abril de 2012, como Unidad de Cultura Científica y de la Innovación (FECYT, Ministerio de Economía y Competitividad) ha marcado una potenciación de las actuaciones de Educación Patrimonial.

Para ello se ha diseñado un proyecto denominado IAPHeduca, centrado en una idea clave: el fomento de las vocaciones profesionales de los más jóvenes, una de las líneas estratégicas marcadas por la Red de Unidades de Cultura Científica y de gran adaptabilidad al Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, en tanto que instituto de investigación que desarrolla un trabajo científico en materia de patrimonio integral y ampliamente multidisciplinar. La experiencia de años de acercamiento a jóvenes visitantes pone de manifiesto que, además de transmitir conocimiento, el IAPH despierta vocaciones en torno al patrimonio cultural. Orienta el estudio, motiva y enfoca nuevas, y a menudo sorprendentes, posibilidades de futuro laboral.

## Palabras clave

Junta de Andalucía, Consejería de Cultura y Deporte, Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico (IAPH), Didáctica, Patrimonio cultural

## El IAPH como Unidad de Cultura Científica (UCC+i)

El Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico (IAPH) es la entidad científica de la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía dedicada al patrimonio desde 1989. Su sede principal se encuentra en el Monasterio de la Cartuja de Sevilla (figs. 1 y 2). Se trata de un centro que trabaja de forma integrada en todos los ámbitos del patrimonio cultural: investigación, documentación, conservación-restauración, análisis, difusión y formación. Y en todos los patrimonios, los más consolidados (arqueológico, mueble, inmueble...) y los emergentes (inmaterial, subacuático, contemporáneo, industrial, paisaje...).



Figura 1. Sede principal del IAPH en el Monasterio de la Cartuja de Sevilla. Fotografía: IAPH



Figura 2. Talleres de restauración del IAPH. Fotografía: IAPH

Su registro oficial como agente del Sistema Andaluz del Conocimiento, en la clasificación concreta de Instituto de Investigación, reconoce el papel fundamental del IAPH en la producción científica y su labor de transferencia hacia el tejido productivo andaluz y la sociedad en su conjunto. Recientemente, en abril de 2012, el Ministerio de Economía y Competitividad, a través de la Fundación Española para la Ciencia y Tecnología (FECYT), ha acreditado al Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, por su labor en materia de comunicación, educación y divulgación social, como Unidad de Cultura Científica y de la Innovación (UCC+i).

Como han expresado Aibar y Quintanilla, la cultura científica de un grupo social es la información cultural que comparten los individuos de ese grupo y que se refiere a las actividades científicas, sus métodos, sus resultados y sus relaciones con cualquier otra actividad social. Desde esta perspectiva, las Unidades de Cultura Científica y de la Innovación (UCC+i) son hoy día uno de los principales agentes en la divulgación de la ciencia y la innovación en España, y la Red de Unidades de Cultura Científica del Ministerio de Economía y Competitividad, a la que pertenecen instituciones como el CSIC y diversas universidades, constituye un servicio clave para mejorar e incrementar la formación, la cultura y los conocimientos científicos de los ciudadanos. Las UCC+i son unidades intermediarias entre los investigadores y los ciudadanos. Han de propiciar que la sociedad se interese por el conocimiento y que al mismo tiempo los investigadores se sientan más cercanos a la sociedad.

La ciencia del patrimonio ha sido escasamente comunicada a la sociedad y, cuando se ha hecho, se ha dirigido a públicos especializados a través de artículos en publicaciones y congresos. La cultura científica del patrimonio, por lo tanto, no ha prestado toda la atención que debiera a esos públicos que tradicionalmente no se han relacionado con los entornos científicos. Rara vez se transmite una cultura científica patrimonial inter y multidisciplinar, que trabaja en el patrimonio desde las Humanidades y las Artes, pero también desde la Química, la Geología, la Paleobiología, la Arqueología Subacuática y otras tantas disciplinas que desde el IAPH queremos dar a conocer a la ciudadanía y en las que se está investigando, aplicando y desarrollando tecnología e innovando.

Para FECYT, el fomento de la cultura científica de los ciudadanos es un deber de las instituciones, y se adquiere mediante tres vías complementarias, recogidas en el Libro Blanco de las UCC+i:

- la dirigida a la sociedad en general (divulgación),
- la destinada a periodistas y medios de información (comunicación)
- y la realizada especialmente para el público infantil y juvenil y la comunidad escolar (educación).

En las tres líneas viene trabajando complementariamente la Consejería de Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía, a través del IAPH. En lo referido a educación, los objetivos principales de la UCC+i del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico son: fomentar en la sociedad la cultura científica del patrimonio, sensibilizar a la opinión pública y, fundamental, despertar nuevas vocaciones científicas asociadas al conocimiento y conservación del patrimonio.

Es obvio que, en patrimonio especialmente, la educación de las generaciones más jóvenes ha de formar parte indisoluble de todas las acciones. Sin sensibilización y formación del público infantil y juvenil no existe garantía de continuidad de nuestro legado cultural. Necesitamos niños y jóvenes conscientes de la importancia de su patrimonio, para asegurar una sociedad futura que lo cuide y transmita a su vez a las siguientes generaciones. Se trata de una especie de "cadena de favores" que no se puede romper.

El patrimonio es una herencia, pero una herencia social, construida. Los mensajes y actuaciones de divulgación de las instituciones conforman en buena medida la realidad del patrimonio y orientan en positivo la relación que los ciudadanos mantienen con él. En este sentido, el Instituto valora también la comunicación en término general como un espacio de educación valioso para enfatizar la idea del patrimonio como bien común, para reconocer su identidad y autenticidad y salvaguardar, finalmente, su existencia futura.

## Experiencias en el tiempo

### Visitas educativas y talleres didácticos

Prácticamente desde su creación en 1989 el Instituto viene desarrollando diversos programas de visitas para la divulgación de su actividad y de la importancia patrimonial, tanto en su sede principal en Sevilla (Imágenes 3 y 4) -en torno al claustro de legos rehabilitado por Guillermo Vázquez Consuegra como en su sede de Cádiz (Imagen 5), ubicada en el Balneario de la Palma y dedicada al conocimiento, conservación



Figura 3. Visitas escolares en la sede de Sevilla. Fotografía: IAPH



Figura 4. Visitas escolares en la sede de Sevilla. Fotografía: IAPH



Figura 5. Visitas escolares en la sede de Cádiz (Centro de Arqueología Subacuática). Fotografía: IAPH



Figura 6. Talleres didácticos. Fotografía: IAPH

y difusión del patrimonio arqueológico subacuático.

El servicio de visitas del IAPH, con más de 20 años de existencia, ofrece, entre otros, itinerarios guiados y gratuitos para grupos de escolares. Estos recorridos guiados tratan de ofrecer una visión nueva del patrimonio cultural, a través de una institución única y singular, especializada en la investigación, la documentación, la restauración y conservación de bienes culturales.

Para los escolares y estudiantes, se ofrecen visitas guiadas adaptadas, que pueden ser completadas con la realización de un taller didáctico (Imagen 6), a través del cual los alumnos se aproximan al valor del patrimonio y a las labores de la institución en los ámbitos de la investigación, documentación, intervención, difusión y formación.

Las visitas didácticas al IAPH tienen una duración aproximada de 90 minutos. Se realizan de lunes a viernes, siempre previa cita. Hasta el momento, la experiencia del programa de visitas escolares en el

Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico es muy satisfactoria. En la sede de Sevilla se han venido atendiendo al año unos 2.000 alumnos, sumados a los aproximadamente 1.000 escolares de la sede de Cádiz.

Junto a las visitas escolares, existe también un programa de visitas más especializadas para grupos de universitarios (Imagen 7), atendidas por personal de comunicación del IAPH en colaboración con técnicos especialistas de la institución en las diversas materias (restauración, antropología, documentación...).

### Cuaderno “Yo, el Giraldillo”

Entre 1999 y 2005, la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, a través del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, llevó a cabo el proyecto de investigación e intervención de la figura de bronce popularmente conocida como Giraldillo, que culminó

con su reposición sobre la torre de la Giralda en julio del 2005. Con motivo de la exposición previa de los resultados y trabajos, en las Atarazanas de Sevilla, se desarrolló, acompañado de un cuaderno de dibujos, un cuaderno didáctico (“Yo, el Giraldillo”), dirigido al público infantil y en el que se recoge la historia y el proceso de restauración (fig. 8).

### “Sumérgete”

Financiado en 2009 por el Ministerio de Ciencia e Innovación y generado por la Consejería de Cultura (Centro de Arqueología Subacuática, IAPH), el proyecto “Sumérgete en el patrimonio arqueológico subacuático” conforma un conjunto de productos para difundir los valores del patrimonio arqueológico sumergido y fomentar actitudes de participación en su defensa y disfrute. Los tres productos básicos del proyecto (fig. 9) son la recreación de un centro de arqueología subacuática virtual, cuadernos didácticos



Figura 8. Cuaderno didáctico “Yo, el Giraldillo”

(“Matarile”) y carteles didácticos. Disponibles todos para su reproducción y difusión en la web institucional [www.iaph.es](http://www.iaph.es), cuentan con estos contenidos básicos: ¿Qué es la arqueología subacuática?, La arqueología y el mar, Buceando en los archivos, Busca que te busca, En la máquina del tiempo: la excavación, La clave es conservar, Resucitar el pasado: la interpretación histórica, y la difusión.



Figura 7. Visitas dirigidas a universitarios. Fotografía: IAPH



Figura 9. Cuaderno didáctico “Matarile”

## Programa “Entra a verlo”

La Consejería de Cultura –hoy Cultura y Deporte- de la Junta de Andalucía firmó en septiembre de 2009 un convenio de colaboración con la Fundación CajaMadrid y el Obispado de la Diócesis de Málaga para la redacción y ejecución de un proyecto de intervención en el programa iconográfico de la Iglesia del Santo Cristo de la Salud de Málaga. En el marco de este convenio, el programa educativo, dirigido principalmente a los colegios de Málaga, pretende acercar al público más joven al conocimiento y cuidado de su patrimonio. El IAPH colabora especialmente con la Fundación CajaMadrid en la elaboración de material didáctico sobre el proyecto de conservación, en forma de unidad didáctica tipo cómic (fig. 10) que incluye una propuesta de actividades. El IAPH desarrolla este material didáctico junto a los Gabinetes Pedagógicos de Sevilla y Málaga.

### PATRI

El IAPH, junto al Centro de Profesorado de Sevilla y el Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Sevilla, colabora con el Colegio Arias Montano en el desarrollo de un material didáctico de apoyo a la visita al Monasterio de la Cartuja de Sevilla, dirigido a alumnos de infantil y primaria en la fase ya iniciada, y de secundaria a medio plazo. La difusión de los valores de los patrimonios emergentes (patrimonio industrial, paisaje, contemporáneo, etc.) en Andalucía constituye una prioridad para la disminución de la brecha existente entre el reconocimiento académico y el desconocimiento público.



Figura 10. Boceto de la unidad didáctica en colaboración con la Fundación CajaMadrid

## Proyecto IAPHeduca

La reciente acreditación, en abril de 2012, del IAPH como Unidad de Cultura Científica y de la Innovación ha marcado una potenciación de la Educación Patrimonial en la institución.

Si bien en los últimos 20 años, el Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico ha desarrollado con más detenimiento la labor de información –que también es de educación y sensibilización- con los medios de comunicación (se emiten desde la institución unas 100 noticias al año) y la de divulgación –a través de un potente portal web con más de 5.500 páginas de contenidos ([www.iaph.es](http://www.iaph.es)) y presencia en redes sociales como facebook (12.000 seguidores en [www.facebook.com/patrimonioIAPH](http://www.facebook.com/patrimonioIAPH)) y canal propio de videos en YouTube (140.000 reproducciones en [www.youtube.com/iaphtube](http://www.youtube.com/iaphtube))- ahora es momento de ahondar en materia de Educación Patrimonial.

Para ello se ha diseñado un proyecto, denominado IAPHeduca, que está sustancialmente basado en el objetivo de despertar vocaciones científicas asociadas al conocimiento y conservación del patrimonio, partiendo de la posición única y singular como instituto de investigación e innovación patrimonial en Andalucía. La experiencia de años en el Instituto atendiendo a jóvenes visitantes a través del servicio de visitas pone de manifiesto que, además de transmitir mensajes y conocimiento, el IAPH despierta vocaciones. En este tiempo se ha podido constatar que conocer en profundidad la labor de esta institución llega incluso a orientar el estudio de los jóvenes, los motiva e ilusiona, y enfoca hacia nuevas posibilidades de futuro laboral, realmente sorprendentes y antes impensables para ellos.

Las múltiples profesiones en torno al patrimonio –todas presentes en la actuación científica y cotidiana del IAPH- coloca a los jóvenes ante un efectivo juego de roles. Imaginarse en su futuro dedicados al patrimonio es el modo más eficaz en esas edades para darles a conocer la variedad e importancia patrimonial, sus múltiples valores, necesidades de conservación compartida y corresponsabilidad a la hora de garantizar su futuro. Pero también supone despertar el interés por profesiones cualificadas y con un alto grado de incorporación al mercado laboral.

Se plantea un proyecto, IAPHeduca, que trabaje con público infantil y juvenil en varias líneas complementarias: presencial y online, en el colegio y con la familia, para el aprendizaje y el ocio, buscando reforzar la motivación por el conocimiento patrimonial, las ganas de disfrutar aprendiendo y la vinculación entre formación y orientación profesional.

## Aula del patrimonio ¿Cuál será tu profesión?

El apoyo a la enseñanza de las ciencias del patrimonio en todos los niveles educativos pasa por proponer herramientas y actividades que faciliten el trabajo docente, al tiempo que ofrecen una visión de la ciencia, la tecnología y la innovación, atractiva y dinámica. “Conocer y valorar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un valor de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia la misma” es una de las directrices recogidas en el currículo educativo de Andalucía.

Este es el objetivo que guía el diseño de la actividad “Aula del patrimonio ¿Cuál será tu profesión?”, una propuesta encaminada al fomento de las vocaciones científicas del patrimonio entre escolares a partir del contacto directo con el método y la práctica investigadora que se realiza sobre el patrimonio, la puesta en valor de su utilidad y su atractivo como profesión (fig. 11).

Las disciplinas científicas que intervienen en el trabajo patrimonial son múltiples, y esta acción trata de visibilizarlas y hacerlas atractivas para los escolares de cara a que conozcan la realidad patrimonial, sean más sensibles con ella y, si les resulta de interés, en futuro puedan desarrollar su labor profesional vinculados al ámbito patrimonial. Hay que recordar que socialmente se ha construido una imagen del patrimonio casi siempre asociada a las Humanidades y las Artes a través de disciplinas como la Historia del Arte o la Arqueología. Rara vez se transmite una cultura patrimonial inter y multidisciplinar -que también trabaja desde la Química, la Geología, la Antropología, la Paleobiología, la Arqueología Subacuática y otras tantas disciplinas científicas que desde el IAPH se quieren dar a conocer a los más jóvenes, como vía de acercamiento y atractivo respecto al patrimonio.

Las vocaciones científicas del patrimonio son el punto de interés inicial para hacer llegar a niños y jóvenes la potencialidad de su patrimonio. Precisamente, como apunta la V Encuesta de Percepción Social de la Ciencia y la Tecnología 2010, Andalucía ocupa el segundo puesto por comunidades autónomas en interés por las cuestiones científicas y, por edades, el interés es aún mayor en los más jóvenes.

Esta actividad tiene tres salidas complementarias: en la comunidad educativa (en coordinación con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, para facilitar y hacer posible su alcance en las aulas), en las sedes institucionales (como programa de visitas) y en el portal web institucional (a modo de juego

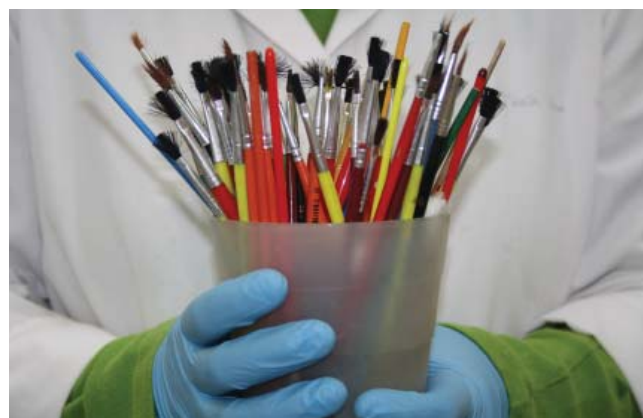


Figura 11. Despertando vocaciones en torno al patrimonio. Fotografía: IAPH

o recurso online para aprender en familia y como apoyo al profesorado).

La acción acerca a los estudiantes a las diversas profesiones a partir del contacto directo o virtual con los científicos que trabajan en las diferentes áreas del IAPH (biología, química, restauración, geología, arqueología subacuática, paleobiología...). Los grupos de escolares conocen en primera persona el trabajo que realizan los científicos del patrimonio: la toma de una muestra de una obra, la radiografía a un cuadro, el análisis de ADN antiguo, las inmersiones para investigar el patrimonio subacuático, la desinsectación de obras de arte, etc.

Los jóvenes se ponen a continuación en el lugar de los científicos del patrimonio, conocen los elementos más importantes de su metodología y la aplican experimentando, para finalmente escoger y compartir la profesión científica del patrimonio que más les guste a partir de un divertido juego de roles científicos.

La conexión del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico y los escolares sirve al mismo tiempo para ofrecer a los jóvenes asesoramiento y orientación formativa y laboral, aprovechando la información y experiencia de varios años del Servicio de Orientación Profesional del IAPH<sup>1</sup>.

En definitiva, el conjunto de actividades “Aula del patrimonio ¿Cuál será tu profesión?” busca reforzar la motivación por el conocimiento patrimonial, las ganas de disfrutar aprendiendo y la vinculación entre formación y orientación profesional.

Para su eficaz ejecución es indispensable la implicación del sistema educativo andaluz, a través de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Es preciso crear una red entre centros escolares y el IAPH,

<sup>1</sup> [www.iaph.es/web/canales/formacion/orientacion-profesional](http://www.iaph.es/web/canales/formacion/orientacion-profesional)



tanto para su puesta en marcha como para su difusión. Es interesante también la colaboración con empresas informáticas para el desarrollo de los recursos online, formando para ello un equipo de trabajo y colaboradores interdisciplinar y original en cuanto a sus perfiles: docentes y escolares, investigadores del IAPH.

Para desarrollar el rol y vocación científica de restaurador/a, una de las profesiones de interés para el fomento patrimonial y sensibilización de los más jóvenes, se elige como objeto de presentación un bien patrimonial, perteneciente al Museo de Cádiz: Pinocho (fig. 12).

Pinocho es un títere de madera de la compañía de principios del siglo XX “La tía Norica”. Debido a su preocupante estado de conservación, Pinocho ha de trasladarse a los talleres de restauración del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, para hacerle todas las pruebas necesarias para su intervención y proceder a su restauración. El alumno/a toma el rol de restaurador/a y va interactuando con otros profesio-



Figura 12. Títere Pinocho, de la compañía “La tía Norica”. Fotografía: Museo de Cádiz

nales implicados en el proceso (fotógrafo, historiador, químico, biólogo...).

Como se ha explicado anteriormente, el proyecto –en este caso en su actividad concreta “Restauramos a Pinocho”– tiene dos vertientes: una presencial de implicación directa de los escolares con el objeto y/o los profesionales, y otra virtual. La primera se desarrollaría a través de paneles explicativos del proceso de restauración, con un lenguaje cercano, y de un paquete de manualidades para el taller experimental-didáctico. La segunda consistiría en la adaptación del material a un proyecto online, donde a través de juegos y explicaciones didácticas, se conectarían las profesiones implicadas en la intervención del objeto con pruebas que se deberán superar para conseguir el diploma de restaurador/a.

Se trata de un juego de fases, que el niño ha de ir superando:

- Historia de la pieza: se cuenta la historia de Pinocho como bien patrimonial, de distinta forma para cada segmento de edad. Así, para el primer rango de edades por ejemplo, el personaje Pinocho es quien cuenta en primera persona, a través de viñetas tipo cómic, su propia historia, procedencia, edad y por qué necesita una restauración.
- Realización de fotografías y técnicas de imagen: se utilizaran, a modo de primer paso para el diagnóstico de Pinocho, radiografías, ultravioletas e infrarrojos reales, aplicados a la pieza en la sede del IAPH. Aquí conectamos un juego de buscar las diferencias y de encontrar errores.
- Desinsectación: el restaurador ha de localizar al biólogo, para que pueda desinsectar a Pinocho. Esta fase se conecta con un juego de sopa de letras, comparando letras con insectos que suelen vivir en la madera. El biólogo puede ayudar también a descubrir en qué tipo de madera está realizado Pinocho.
- Análisis químicos: utilizando una muestra estratigráfica y de tejido, y a través del microscopio, el niño/joven tiene que encontrar la respuesta a distintas preguntas que formula como restaurador/a.
- Restauración, de tejido y de madera. Se procede a la acción mediante puzzles, juegos de arrastre de elementos y una variedad de recortables (cartas, maquetas...) por niveles de edad.
- Divulgación: redactamos la noticia de la restauración de Pinocho, que aparece en la web, en Facebook, en la revista del IAPH, en los medios de comunicación...

Como fase final del juego, el joven restaurador aparece fotografiado junto a Pinocho. Este será su diploma del juego bajo el lema “Pinocho y yo”, para transmitir cercanía con el objeto patrimonial, además de acreditarlo como restaurador/a. Se completa el recurso online con una explicación más amplia de cada fase de la intervención. También es posible imprimir las piezas de recortable y la historia del objeto en viñetas.

Tras la vocación de restaurador/a, está previsto el desarrollo de la vocación de antropólogo/a, especialista en patrimonio inmaterial. La idea de partida es la elaboración del un kit de patrimonio cultural inmaterial para los niños y niñas (grabadora, cámara de foto, cuaderno de campo, fichas, cuestionarios...). De esta forma los jóvenes se incorporan en los procesos de identificación de su patrimonio cultural y en los procesos de transmisión, como es la tradición oral de los oficios, por ejemplo. El proyecto contaría con la participación de los mayores en la elaboración del material didáctico, mientras que en los colegios e institutos, los jóvenes pueden trabajar sobre los procesos

de investigación y transmisión de conocimiento sobre el patrimonio cultural de sus territorios.

### Sonidos y texturas del patrimonio

En el marco del proyecto IAPHeduca, sensibilizar a públicos con necesidades especiales, como pueden ser los jóvenes discapacitados, ha de ser un objetivo permanente. Ya el último desarrollo del portal web institucional en 2011 (www.iaph.es) cuenta con un nivel de accesibilidad AA y en esta línea es preciso seguir elaborando proyectos específicos.

La acción denominada “Sonidos y texturas del patrimonio” consiste en el desarrollo de un material (tipo maleta didáctica) con versión online para jóvenes invidentes basado en una conexión con el patrimonio a través fundamentalmente de sus sonidos y texturas, pero también sus olores y gustos. Para la concepción, adecuación y corrección de los contenidos se solicitará la colaboración de la Fundación ONCE.

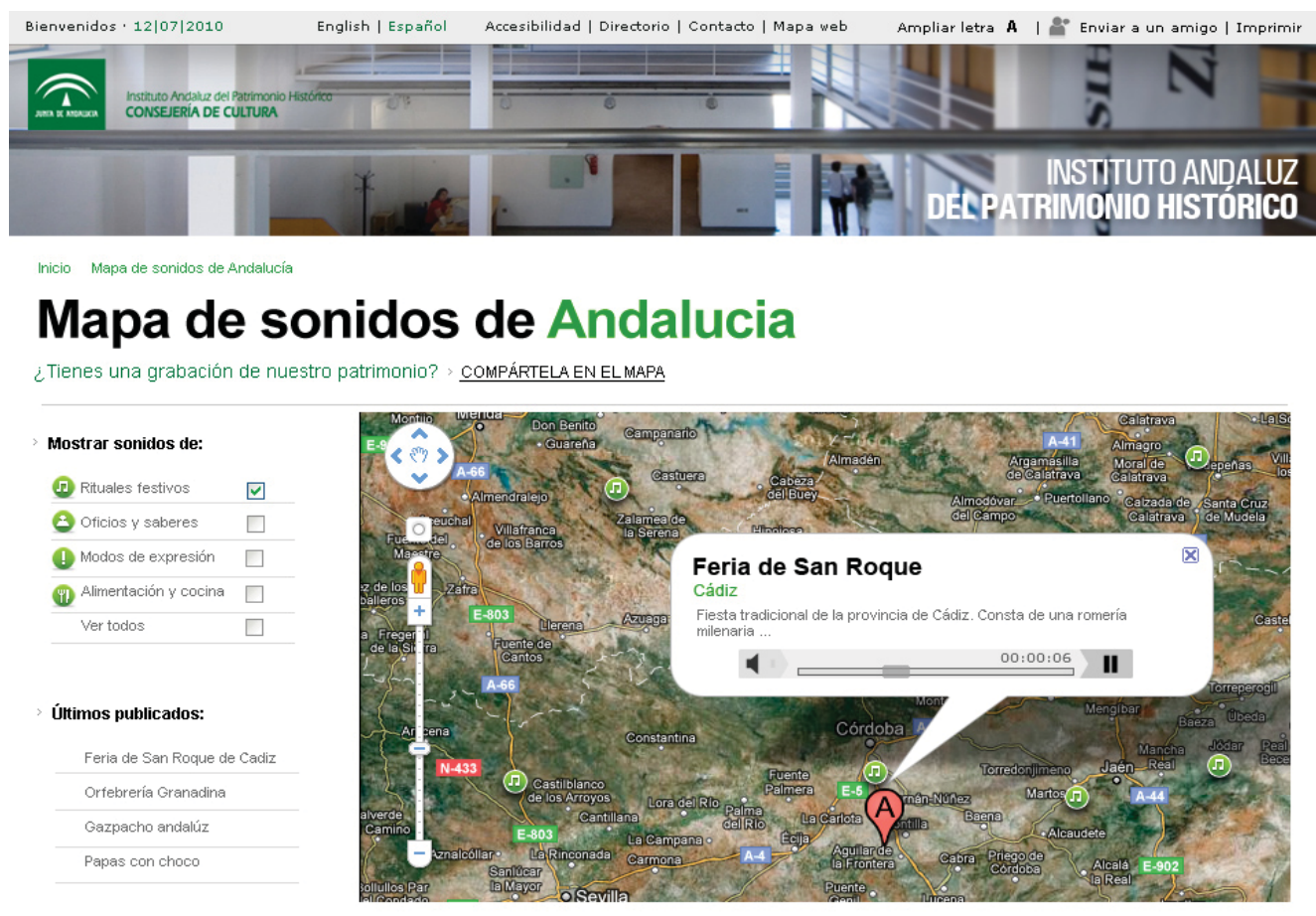


Figura 13. Plantilla del mapa de sonidos de patrimonio

La acción se caracteriza por llevar el patrimonio a jóvenes invidentes, innovar en el desarrollo tecnológico y creativo con un producto de divulgación del patrimonio dirigido a invidentes, acercar el patrimonio cultural desarrollando los sentidos, especialmente el oído y el tacto, pero también el olfato y gusto, y desarrollar una línea creativa online (fig. 13) apoyada en un discurso presencial: pack didáctico y visitas.

## Zona Didáctica online

La Zona Didáctica del portal web del IAPH (www.iaph.es/nav/juegospatrimonio) se plantea desde 2012 como un espacio de información y recursos sobre Educación

Patrimonial, destinados preferentemente al público infantil y juvenil, y que sea de utilidad tanto para escolares y profesorado como familias en general. La zona didáctica online (fig. 14) va integrando progresivamente las acciones educativas del propio IAPH (acceso a juegos y proyectos didácticos, servicio de visitas y talleres didácticos...) y recursos externos de referencia en la materia: proyectos, enlaces recomendados, páginas web de referencia, fuentes de información útiles, bibliografía específica, publicaciones monográficas y artículos sobre el tema, experiencias de interés, etc. Sirve de apoyo y proyección del resto de acciones de Educación Patrimonial, al constituirse como espacio virtual contenedor y difusor de todos los proyectos didácticos del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico.

The screenshot shows the 'Zona Didáctica' section of the IAPH website. At the top, there is a navigation bar with links for 'Bienvenido 11/07/2012', 'English | Español', 'Ayuda | Directorio | Contacto | Mapa web | Ayuda buscador', 'A+ | A-', 'Enviar a un contacto', and 'Imprimir'. Below this is the IAPH logo and the 'Andalucía CULTURA' logo. A search bar is located on the right side of the header.

The main content area is titled 'Zona Didáctica' and includes a sub-header 'Envíanos tu sugerencia | [Juegos, recursos y proyectos online](#)'. Below this, there is a paragraph: 'Esta sección está dedicada a difundir juegos, recursos y proyectos online de referencia, con el fin de acercar el patrimonio cultural en toda su dimensión a escolares y jóvenes.'

The section is titled 'Recursos elaborados por el Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico (IAPH)'. It features three resource cards:

- Sumérgete en el patrimonio arqueológico subacuático:** Productos y actividades realizadas por el Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico para difundir los valores del patrimonio arqueológico sumergido y fomentar actitudes de participación en su defensa y disfrute. [Saber más](#)
- Recursos de ámbito andaluz:**
  - La catedral de Sevilla para niños:** Reconstrucción de la maqueta de la catedral y juegos sobre el tesoro de la catedral. [Saber más](#)
  - Conjunto arqueológico Madinat al Zahra:** Visita virtual al Yacimiento ( Portal de Museos y Conjuntos Monumentales de Andalucía ). [Saber más](#)

On the left side, there is a sidebar with a menu:

- El Instituto
- Servicios
- Patrimonio Cultural
- Conoce el Patrimonio
- Arqueología Subacuática
- Conservación y Restauración
- Formación
- Ciencia y Patrimonio

Below the menu, there are three sections: 'PUBLICACIONES' (Revista ph, Cuadernos), 'SERVICIOS EN LINEA', and 'DE INTERÉS' (Cursos del IAPH 2012, Alertas y Novedades, Enlaces de interés, Bases de datos, Biblioteca, Mediateca, Archivo).

On the right side, there is a sidebar with the 'FECYT' logo and the text 'Información relacionada' with a list of links: 'Video del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico', 'Visita virtual al IAPH', and 'Servicio de visitas al IAPH'.

Figura 14. Zona Didáctica online, en www.iaph.es/nav/juegospatrimonio

# El patrimonio industrial de Valladolid en las aulas de Secundaria: un gran desconocido. La Azucarera de Santa Victoria.

Luis Carretero Ajo

Sonia González Álvarez

Ana M<sup>a</sup> Manso Martínez

Justino Rodríguez Poncela

Grupo de trabajo Azucarera Santa Victoria

44

## Resumen y objetivos de la comunicación

- Revalorizar el patrimonio industrial, de tal forma que los alumnos, las instituciones y las organizaciones sociales lo consideren un patrimonio necesitado, como mínimo, del mismo nivel de protección que los bienes patrimoniales histórico-artísticos.
- Dar a conocer el mejor ejemplo de patrimonio industrial conservado en la ciudad de Valladolid, en estado de abandono porque todavía a la mayor parte de los edificios fabriles no se les ha dado un uso.
- Explicar una experiencia didáctica interdisciplinar llevada a cabo por profesores de diferentes institutos, incluyendo contenidos de las materias de Geografía, Historia, Tecnología y Plástica.

## Palabras clave

Patrimonio industrial, Azucarera Santa Victoria, Parque de las Norias, Materiales didácticos sobre patrimonio industrial, Experiencias didácticas en Secundaria.

## Abstract and objectives of communication

- Introduce to students, through an specific example, the industrial heritage closer to their environment

- Value the historical, patrimonial and technological importance of the industrial areas
- Make the students aware of the necessity to preserve the significant industrial areas which have not a industrial function today
- Tackle in an interdisciplinary way the analysis of the industrial heritage integrating the historical, architectural, urban and technological perspective.

## Key Words

Industrial heritage, Santa Victoria's Sugar Refinery, Educational materials about industrial heritage, Learning experiences in the secondary school.

## Presentación del proyecto

Este proyecto que hoy presentamos con el título *El patrimonio industrial de Valladolid en las aulas de Secundaria: un gran desconocido. La Azucarera de Santa Victoria* surgió de la colaboración de un grupo de profesores de Educación Secundaria de la provincia de Valladolid. Este grupo de trabajo se constituyó de forma autónoma en el curso 2009/2010, integrado por profesores pertenecientes a los departamentos de Geografía e Historia, Educación Plástica y Tecnolo-

gía, que ya habían trabajado en otras ocasiones sobre conjuntos patrimoniales.

El objetivo que nos marcamos fue analizar un ejemplo de patrimonio industrial relevante de la ciudad y acercarlo al conocimiento de los alumnos de Cuarto de Secundaria de las asignaturas de Historia, Tecnología y de la optativa de Geografía Económica. Se eligió el estudio de la Azucarera Santa Victoria, convertida hoy en Parque de las Norias, por ser un caso excepcional en Valladolid de conservación del patrimonio industrial, aunque se haya modificado su uso.

El análisis se centró en una triple perspectiva: patrimonial, tecnológica y geográfica.

## Objetivos que se pretenden

- Tras años de docencia en Secundaria teníamos la certeza de que nuestros alumnos respetaban más fácilmente aquellos contenidos que para ellos tenían un valor afectivo o emocional, por eso nos planteamos darles a conocer el patrimonio de manera que éste formase parte de su identidad. De ahí que hayamos centrado nuestro estudio en un espacio industrial poco conocido y escasamente valorado de la ciudad de Valladolid: la Azucarera de Santa Victoria.
- Sabíamos que nuestros alumnos podrían citar ejemplos de monumentos artísticos del casco histórico de la ciudad, sin embargo, el patrimonio industrial, de localización periférica, muestra de la evolución económica y urbanística, era desconocido para ellos.
- Considerábamos importante explicarles las transformaciones socioeconómicas que tuvieron lugar en la España del siglo XIX, fundamentalmente la Revolución Industrial, el surgimiento de la sociedad de clases y la aparición de las nuevas formas de vida urbanas, tomando como ejemplo paradigmático la introducción del cultivo y la fabricación de azúcar en la ciudad de Valladolid, en la que confluyeron una serie de factores favorables como su ubicación estratégica al ser un nudo de comunicación entre Madrid y las zonas industriales periféricas, y el desarrollo de una burguesía financiera que buscaba nuevos negocios de inversión tras los cambios producidos por la pérdida de Cuba en 1898.
- Este ejemplo de la Azucarera de Santa Victoria además nos permitía mostrar las nuevas corrientes de arquitectura industrial que se estaban ex-

tendiendo en la Europa del momento así como enseñar a los alumnos los procesos de la fabricación del azúcar a principios del siglo XX. Dicho desarrollo industrial estuvo en pleno auge hasta el inicio de la gran crisis industrial de los años 80 y la consiguiente desindustrialización. La Azucarera es el único ejemplo de entorno industrial de principios de siglo XX que se ha conservado, aunque reconvertida en el Parque de las Norias.

## Metodología en la elaboración de los cuadernos didácticos

Con este planteamiento seleccionamos la Azucarera de Santa Victoria de Valladolid y nos propusimos elaborar cuatro cuadernos didácticos. A continuación explicaremos la metodología que hemos utilizado en la elaboración de los mismos.

- Una vez seleccionado el objeto de estudio, buscamos información bibliográfica, visitamos el Archivo Municipal de Valladolid e iniciamos el trabajo de campo, tomando datos e imágenes *in situ*.
- Ante la escasa información escrita, intentamos localizar los restos de documentación de la fábrica y contactar con personas que tuvieron alguna relación con la empresa propietaria de la fábrica en el momento de su cierre (1991). Nos entrevistamos con don Vicente Ruiz de Larramendi, químico responsable de laboratorio, y con profesorado de la Universidad de Valladolid como son doña M<sup>a</sup> Teresa García Cubero, profesora del Departamento de Ingeniería Química, que había realizado un trabajo de investigación sobre las Industrias Agroalimentarias en general, y en particular sobre la Industria de Transformación de Carbohidratos (las Azucareras), don Fernando Manero Miguel, catedrático de Geografía y doña Henar Pascual Valdepeñas, profesora de Geografía, ambos especialistas en Geografía Industrial. Además, contactamos con don Pablo Gigosos, arquitecto municipal. Gracias a ellos obtuvimos una importante información sobre el proceso de fabricación del azúcar, la transformación de los espacios industriales en desuso de la ciudad y documentación gráfica que incluía imágenes y planos detallados de las instalaciones de la fábrica cuando se inició la intervención para transformar el espacio en el Parque de las Norias.

- A continuación elegimos el nivel educativo de Cuarto de Secundaria al que iría dirigido el trabajo, teniendo en cuenta que hubiera áreas desde las que se pudieran abordar esos contenidos.
- Con la información obtenida elaboramos un primer borrador dirigido al profesorado, organizado por materias.
- Dada la necesidad de explicar de forma sencilla y clara el proceso de fabricación al alumnado, optamos por visitar las instalaciones de las que Ebro disponía en Toro (Azucarera de Toro), lo que nos permitió elaborar un nuevo borrador clarificado sobre la parte tecnológica.
- En ese momento, nuestra preocupación era la falta de información sobre el proceso de fabricación del azúcar en el primer tercio del siglo XX. Encontramos una reseña en el *Boletín de la Sociedad Castellana de Excursiones* sobre una visita realizada a las instalaciones en 1902 y un libro de 1930 sobre química general aplicada a la industria, en el que se detallaba el proceso de fabricación a partir de la remolacha azucarera.
- Posteriormente contactamos con don Antonio Sinova, ingeniero que había trabajado en la fábrica realizando una fase de ampliación dentro del propio proceso de fabricación que nos facilitó la memoria que él había redactado sobre dicha ampliación y nos explicó in situ las propias instalaciones.
- Finalmente redactamos un borrador en el que incluimos información para el profesorado desde las tres áreas de conocimiento y las actividades a realizar con el alumnado. Intercambiamos el trabajo realizado por cada uno de nosotros intentando evitar repeticiones, cruces de información y dar coherencia interdisciplinar al trabajar sobre el mismo espacio.
- Nos pareció esencial la realización de un itinerario didáctico conjunto que integrara las tres áreas de manera natural. Para ello, seleccionamos las paradas indispensables dentro del recorrido y cada uno de nosotros sugirió qué actividades eran las más adecuadas en relación con su materia.
- Con todo ello, se hizo una última revisión de los cuadernos, incluyendo el material gráfico que debía acompañar a los mismos. Se maquetó y se seleccionó la información que queríamos incluir en un CD.
- Era fundamental aplicar la unidad con los alumnos, por lo que seleccionamos dos grupos diferentes a los que se pasó los cuadernos, de-

tectando errores, dificultades en el nivel de comprensión, extensión excesiva, etc. Esto nos permitió hacer la redacción definitiva.

- Para acabar elaboramos la guía didáctica de la unidad, que incluye: metodología, competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios de evaluación, método de trabajo y calificación de la unidad.
- Por último se mandó imprimir y grabar el CD.

## Contenido de los cuadernos didácticos

Los tres primeros cuadernos presentan la misma estructura: en primer lugar explicamos de la forma más completa posible el contenido teórico del cuaderno, dirigido a los profesores, y en segundo lugar proponemos una serie de actividades para los alumnos. La temática de los tres primeros cuadernos didácticos es la siguiente: 1º *La arquitectura industrial en Valladolid* (Historia); 2º *La evolución de un proceso industrial* (Tecnología) y 3º *Un ejemplo de las cambiantes relaciones entre industria y espacio urbano* (Geografía Urbana e Industrial). El cuarto cuaderno es el Itinerario Didáctico, es decir la propuesta de conocer *in situ* el espacio industrial conservado, donde a través de cinco paradas, se realiza una serie de preguntas a los alumnos, cuyas respuestas deben escribir en el cuaderno. Al final de cada cuaderno hay un modelo de calificación de las respuestas de los alumnos a las actividades propuestas.

### La Arquitectura Industrial en Valladolid (Historia)

#### Contenido teórico del cuaderno

Se estructura en tres grandes capítulos:

- “El contexto histórico: el origen de la industria azucarera en Castilla y León.”  
En primer lugar explica el contexto histórico donde se enmarca la fundación de la Azucarera Santa Victoria, partiendo del desarrollo de la industria alimentaria vallisoletana en la segunda mitad del siglo XIX, que tuvo como motor la industria harinera, impulsada por la construcción de dos importantes infraestructuras, como fueron inicialmente el Canal de Castilla y posteriormente el ferrocarril, que convirtieron a Valladolid en un nudo de comunicaciones, con dos

vías principales (Ferrocarril Madrid-Irún y Valladolid-Ariza); a continuación se desarrolla cómo a principios del siglo XX se expande la industria azucarera por todo el país, sobre todo a partir de la pérdida de Cuba, no siendo ajena a esta expansión la ciudad vallisoletana, partiendo de la difusión por la Cuenca del Duero de la remolacha azucarera, y contando con la existencia de una poderosa burguesía que fue capaz de crear la Sociedad Industrial Castellana y el Banco Castellano, empresa propietaria de la Azucarera y banco inversor.

- “La tipología de las primeras construcciones industriales.”

En segundo lugar se explica la tipología de las primeras construcciones industriales, adaptadas a dos condicionantes: la funcionalidad y el control de los trabajadores; a continuación se explica cómo fueron las primeras tipologías de las construcciones industriales en el siglo XIX, que son las que van a determinar el edificio de la Azucarera Santa Victoria, fundamentalmente la fábrica de pisos que resolvía una serie de problemas de los edificios industriales (la transmisión uniforme de la energía, una excelente iluminación y la elevación y descenso de los materiales) y la nave que será el prototipo industrial por antonomasia al permitir albergar grandes máquinas en las fábricas, y que tiene su origen en las armaduras de los andenes ferroviarios, con cerchas que facilitaban espacios muy grandes y diáfanos; por último se explica los materiales de construcción empleados en este tipo de fábricas, como fueron fundamentalmente el ladrillo, un material idóneo ya que permitía levantar de forma rápida pabellones y naves que funcionaban como estructuras modulares, donde a veces se introducía una ornamentación sencilla, y el hierro, un material que se va introduciendo progresivamente a lo largo del siglo XIX, como soporte, con múltiples ventajas, pero sobre todo en las cubiertas, mediante cerchas, siendo el sistema más novedoso a finales del siglo XIX las denominadas cerchas Polonceau, que se emplearon en la Azucarera Santa Victoria.

- “El ejemplo de la Azucarera Santa Victoria de Valladolid.”

En tercer lugar se analiza el edificio de la Azucarera Santa Victoria, explicando inicialmente la autoría del proyecto (un ingeniero industrial, Celso Escobedo, convertido en el primer director

gerente de la Azucarera), que no solo buscaba la funcionalidad del edificio, sino que éste se construyese con “buen gusto”, y la financiación del mismo, por parte de la Sociedad Industrial Castellana; a continuación se recogen las construcciones que constituyeron la fábrica inicialmente, como fueron los tres edificios en H (dos naves paralelas rectangulares unidas por otra tercera perpendicular), las dos viviendas para directivos e ingenieros de la fábrica, las norias gigantes y el horno de cal, para luego explicarnos las ampliaciones del proyecto original (marquesina de hormigón, varios almacenes, depósito de fuel y una caseta de ladrillo). Al final se recoge la bibliografía utilizada.

### **Cuaderno de actividades**

El cuaderno de actividades incluye previamente una metodología de trabajo del alumno, aclarando que las nueve primeras actividades se realizarán durante el recorrido didáctico del espacio de la Azucarera, organizadas en nueve paradas, que coinciden con los restos patrimoniales más significativos, a través de los cuales se analiza la construcción y financiación de la fábrica, los vestigios conservados y su valor patrimonial y las instalaciones ya desaparecidas. La décima actividad es un trabajo posterior de elaboración individual sobre el contexto histórico en el que tuvo lugar el origen y las actividades fabriles de la azucarera Santa Victoria. Se incluyen los criterios de calificación del cuaderno de actividades.

### **La evolución de un proceso industrial (Tecnología)**

#### **Contenido teórico del cuaderno**

Empieza con una breve introducción donde se indica el objetivo del cuaderno: explicar desde el punto de vista de la Tecnología el espacio urbano actual de la Azucarera Santa Victoria (“El Parque de las Norias”). Para ello se estructura el contenido en tres capítulos:

- “El proceso industrial de fabricación de azúcar.”. Empieza indicando qué actividades se realizaban en el Parque de las Norias de Santa Victoria (la fabricación de azúcar), a continuación se explica qué es un proceso de producción aplicado al caso concreto de la Azucarera Santa Victoria, y qué importancia tiene la tecnología. A partir

de aquí se centra en el proceso de producción de azúcar en la actualidad: realiza una breve historia de la fabricación del azúcar, explica las características de la remolacha y ya se centra en las fases del proceso de producción (recepción de la remolacha, lavado, cortado, difusión o extracción, depuración de jugos, evaporación, filtración, cocción y cristalización, secado y enfriado, cribado, almacenamiento y transporte, envasado y distribución); una vez explicado el proceso de producción explica el sentido de otras instalaciones auxiliares que conforman el entorno de una azucarera, como los laboratorios, central eléctrica, horno de cal, talleres, sistema de control informatizado, para terminar explicando los productos obtenidos (azúcares, pulpa, alcohol, melazas, etc.), sin olvidarse de las repercusiones medioambientales y de la gestión de calidad.

- “El proceso de extracción del azúcar de remolacha a principios del siglo XX.”  
Una vez que se ha sintetizado cómo se fabrica azúcar en la actualidad, ahora se analiza cómo se realizaba el proceso de extracción del azúcar de remolacha a principios del siglo XX y en concreto cómo se hacía en la Azucarera Santa Victoria a partir de 1899. Se empieza explicando las primeras fases del proceso, desde la recepción de la remolacha hasta la obtención de la coseta, para lo cual se basa en las instalaciones conservadas o desaparecidas (incluye fotos y diagramas); se continúa con la extracción del jugo (difusión), que se realizaba mediante tres clases de aparatos (cortarraíces, baterías de difusores y prensas de pulpas agotadas); sigue con el siguiente paso, como es la depuración de los jugos, mediante defecación calcárea, carbonatación y sulfitación, y termina explicando la última fase del proceso de fabricación como era la concentración del jugo, mediante evaporación, cocción del jarabe y cristalización del azúcar, todo esto auxiliándose de fotos de las instalaciones y elaborando complejos diagramas o croquis de las instalaciones de la fábrica, donde se especifican la ubicación de las máquinas y los flujos. Por último termina explicando el sentido de las instalaciones auxiliares que tenía la Azucarera Santa Victoria.
- “Un ejemplo de la reutilización de un espacio industrial: El Parque de las Norias.”  
En este tercero y último capítulo, tras visitar y recorrer las instalaciones del Parque de las Norias,

se pretende que los alumnos puedan identificar y describir las instalaciones que van viendo durante el paseo por el parque. Se empieza describiendo el espacio industrial de la Azucarera Santa Victoria tal como se encuentra en estos momentos, a continuación se explica cómo se están reutilizando estas instalaciones en la actualidad y por último concluye con una valoración del estado actual del conjunto y la necesidad de dotar de uso a estas instalaciones. Incorpora dos anexos –anexo I: Plano del parque Las Norias de Santa Victoria y anexo II: Ubicación actual de los edificios en el plano) y la correspondiente bibliografía utilizada.

### **Cuaderno de actividades**

Se proponen ocho actividades que el alumno debe desarrollar de forma individual mediante las explicaciones del profesor, la información proporcionada por los enlaces a determinadas páginas web y los planos y esquemas adjuntos sobre el proceso de fabricación del azúcar. A través de ellas el alumno estudia el proceso de fabricación del azúcar en la actualidad y las repercusiones medioambientales que conlleva, las diferencias respecto a los procesos de producción de la Azucarera Santa Victoria a principios del siglo XX y la transformación de un espacio industrial en un parque urbano. Se incluyen los criterios de calificación del cuaderno de actividades.

### **Un ejemplo de las cambiantes relaciones entre industria y espacio urbano (Geografía Industrial y Urbana)**

#### **Contenido teórico del cuaderno**

Se inicia con una breve introducción en la que se pone de manifiesto el objetivo de dicho cuaderno: llevar a cabo un estudio aproximativo de uno de los espacios industriales más antiguos de la ciudad de Valladolid, el de la Azucarera Santa Victoria, desde el punto de vista de la Geografía Industrial y Urbana. A continuación, el contenido se organiza en tres capítulos:

- “La industria y la ciudad: del marco teórico a los cambios experimentados en España en las últimas décadas.”  
Este primer capítulo se inicia enumerando los modelos teóricos de la localización de la industria en la ciudad y cómo encajan estos modelos



teóricos en el caso concreto de la ubicación de la Azucarera Santa Victoria; a continuación se explican las actuales tendencias de localización urbana de la industria en España y cómo esas tendencias han terminado afectando a la Azucarera Santa Victoria; concluye el capítulo analizando la intervención de los poderes públicos sobre la industria urbana, sobre todo centrándose en los proyectos de renovación urbana sobre suelo industrial, que han ido desde la total desaparición de la actividad industrial, hasta la rehabilitación urbanística integral, pasando por dar nuevos usos al patrimonio industrial recuperado, que es el caso que nos concierne, el de la Azucarera Santa Victoria.

- “Análisis general de la ubicación espacial de la industria en la ciudad de Valladolid.”

En este segundo capítulo se hace un repaso histórico del surgimiento de los espacios industriales de Valladolid, distinguiéndose cuatro etapas. La primera etapa (1840-1940) es cuando surgieron los dos primeros espacios industriales de la ciudad, como fueron el surgido en torno al Canal de Castilla y el formado en torno al enclave ferroviario del SE de la ciudad, donde se va a ubicar la Azucarera Santa Victoria, aparte de otros surgidos en el primer tercio del siglo XX. La segunda etapa (1940-1955), la etapa de posguerra, se consolidan los espacios industriales anteriores y surge uno nuevo al norte de la ciudad. En la tercera etapa (1955-1979) se produce la enorme expansión de los espacios industriales de la ciudad, produciéndose el espectacular incremento de la zona sur de Valladolid, no solo en el sector metalúrgico (instalación de Fasa-Renault), sino también en el sector alimentario, al que pertenece la Azucarera Santa Victoria, que en 1968 pasa a pertenecer a Ebro Compañía de Azúcares; pero al mismo tiempo se configuran nuevos espacios industriales en las proximidades de las carreteras de entrada o salida de la ciudad, y lo que es más significativo, surgen dos espacios industriales planificados, como son el Polígono de Argales y el Polígono de San Cristóbal. La última etapa (1980-1992) es cuando tiene lugar la crisis industrial y el vaciado industrial de Valladolid, lo que afectará profundamente a nuestra azucarera que procedió al cierre de su actividad en 1991.

- “Transformación de la Azucarera Santa Victoria en un parque urbano.”

En este último capítulo se explica en primer lugar, la historia del proceso de reconversión de la Azucarera Santa Victoria en un parque urbano, partiendo de un hecho “providencial” como fue la firma de un convenio urbanístico entre el Ayuntamiento y la empresa propietaria de la fábrica (Ebro Agrícola), donde se especificaba la conservación patrimonial de casi todo el espacio industrial que abarcaba la fábrica, aunque no del conjunto de sus instalaciones, a cambio de compensaciones urbanísticas en otro espacio industrial también propiedad de Ebro Agrícola (la fábrica de Piensos CIA). A continuación se realiza un análisis urbano del parque de Las Norias de Santa Victoria y se dan las razones de la oportunidad de dotar a la ciudad de un nuevo parque, singularizado, porque antiguas instalaciones industriales forman parte del mismo, las que se consideraron necesarias conservar. Termina con una conclusión y con la bibliografía utilizada.

### **Cuaderno de actividades**

Se proponen diez actividades que el alumno tiene que realizar de forma individual trabajando en ellas con planos, organigramas y artículos periodísticos para analizar los factores de localización industrial, las transformaciones urbanísticas de Valladolid a lo largo del siglo XX y la intervención de los poderes públicos en la reconversión de los espacios industriales y más concretamente en la Azucarera de Santa Victoria. Concluye el cuaderno con los criterios de calificación del trabajo realizado.

### **Itinerario Didáctico**

El cuarto cuaderno es desde nuestro punto de vista el más novedoso al integrar los contenidos de las materias de Historia, Tecnología y Geografía, con un enfoque interdisciplinar, ya que las actividades se abordan desde estos tres campos de conocimiento, con el objetivo de dar una visión clara y completa de la Azucarera Santa Victoria desde su creación hasta el momento presente, englobando no solo la evolución histórica sino también los procesos industriales y tecnológicos que obligaron a la transformación y ampliación de los edificios y cómo todo ello modificó el entorno urbano en el que se localizó.

Así pues, el itinerario didáctico pretende llevar a cabo un trabajo de campo, por parte de los alumnos, mediante la realización de un recorrido del actual

Parque de Las Norias de Santa Victoria. La actividad inicial consiste en ubicar sobre el plano del parque las cinco paradas que vamos a hacer. El resto del cuaderno se organiza en estas cinco paradas, en cada una de las cuales el alumno debe responder a una serie de preguntas de Geografía, Historia y Tecnología a partir de las explicaciones del profesor y teniendo como apoyo el material gráfico de planos y fotografías que se adjunta en cada una de ellas.

Las cuatro primeras paradas tienen como finalidad que los alumnos, mediante preguntas que deben escribir en el cuaderno, describan los edificios- en el caso que tengan ciertos valores artísticos que los expliquen- que sean capaces de entender los procesos fabriles que se desarrollaban, y de explicar el estado actual de los mismos (estado de conservación, uso que tienen, estado de abandono, etc.).

Las paradas son las siguientes: la primera se sitúa en la entrada principal; la segunda se ubica en la plaza de los estanques; la tercera se realiza en el horno de cal y la cuarta en la fachada oeste de la fábrica. La quinta parada se localiza sobre el viaducto, y desde esa panorámica se pretende que describan el entorno urbano del parque de Las Norias (vías de comunicación, barriada popular de La Esperanza, el nuevo barrio, espacios industriales residuales, etc.) y el propio parque como tal. También se incluye los criterios de calificación del itinerario.

### Metodología didáctica con los alumnos

Los cuadernos de las distintas materias proponen dos formas distintas de abordar el estudio del entorno de la Azucarera de Santa Victoria, bien con el trabajo dentro del aula (Tecnología y Geografía), bien como un visita a las instalaciones con un cuaderno de trabajo que el alumno debe ir completando (Historia).

Para trabajar estas unidades con el alumnado se han seguido las siguientes fases:

- Fase primera: Explicación en el aula de contenidos relacionados con Historia, Geografía y Tecnología abordados en los cuadernos didácticos de cada materia.
- Fase segunda: Realización del itinerario didáctico visitando los restos de las instalaciones ubicadas en el Parque de las Norias. Se pretende que el alumnado, a partir de las explicaciones del profesor, recoja información.
- Fase tercera: Con la información recogida en las fases anteriores, el alumno elaborará los cuadernos correspondientes a cada materia y el itinerario global, que será entregado al profesor.
- Fase cuarta: corrección y evaluación de los cuadernos de los alumnos y de la motivación y participación de los mismos. Puesta en común del trabajo desarrollado y las conclusiones obtenidas.

### Conclusiones

1. El trabajo interdisciplinar posee elevadas cualidades ya no solo didácticas, sino sobre todo como método de estudio de un patrimonio tan complejo como es el Patrimonio Industrial.
2. El alumnado de nuestros Institutos ha conocido por primera vez de una forma rigurosa pero amena un Patrimonio desconocido y por lo tanto poco valorado como es el Patrimonio Industrial.
3. Esta experiencia didáctica centrada en el estudio y conocimiento del Patrimonio Industrial no debería quedar como una experiencia aislada, sino que es necesario difundirla para que otros Institutos lleven a cabo trabajos que pongan en valor el Patrimonio industrial más cercano a sus centros.

# Os Ambientes do Ar. Un proyecto para la sensibilización patrimonial

Ana Maria Barbero Franco

Grupo de Investigación “Cultura, Imaginário y Creación Artística”

Departamento. de Educación Artística, Plástica y Visual. Facultad de Formación y Educación. UAM.

Profesora Asociada UNIR.

abarbero73@gmail.com

## Resumen

Os Ambientes do Ar es un proyecto de Gestión Patrimonial creado como eje dinamizador de la vida y la economía de Souto Bom, una pequeña aldea de Portugal en Tondela (Distrito de Viseu), que dió sus primeros pasos en el año 2001 gracias a un protocolo de colaboración entre el Forum UNESCO del Instituto Piaget y el Ayuntamiento de Tondela, para la organización de un Campo Europeo del Patrimonio.

Creado en torno a una línea de 13 molinos de rueda horizontal y pensado como un proyecto pedagógico de carácter transversal y multidisciplinar, se encuentra en este momento en fase de desarrollo.

Con esta comunicación pretendemos dar a conocer los orígenes y desarrollo del proyecto y reflexionar sobre la Educación Patrimonial de jóvenes y adultos. Vamos a hablar también de la producción de diversos materiales divulgativos y didácticos como las fichas pedagógicas, los libros didácticos o los caminos pedestres.

## Palabras Clave

Patrimonio Local, Desarrollo Comunitario, Educación Patrimonial

## Abstract

Ambientes do Ar (Ar Environments) is a Heritage Management Project created as a dynamic axis of life and economy of Sout Bom, a small village in Portugal, Tondela (District of Viseu). This project took its first steps in 2001, thanks to a protocol between Forum UNESCO of Piaget Institute (in Viseu) and the City of Tondela, for the organization of a European Heritage Work Camp.

This project was designed around a group of thirteen small water-mills and was thought, from the beginning, as an educational project with a transverse and multidisciplinary character. It is currently under development.

In this paper we intend to present the origins and development of the project and reflect on heritage education for youth and adults. Let's talk about the production of various informative and educational materials such as worksheets, textbooks or pedestrian paths.

## Keywords

Local Heritage, Community Development, Heritage Education

## Introducción

La capacidad de soñar y de materializar esos sueños es sin duda la característica humana que tal vez haya contribuido más en la evolución del hombre. Nosotros somos aquello que soñamos y que creemos, y a lo largo del devenir histórico, gentes de todo tipo, clase, ideas, se han lanzado a esa búsqueda personal sobre lo eterno, sobre la existencia de verdades imperecederas que nos den una razón para afrontar las adversidades, cubrir nuestras necesidades y entender nuestra existencia. Incluso en un pequeña aldea perdida en la montaña las personas se interrogan sobre estos y otros aspectos de la esencia humana, del devenir histórico y personal...

Y es que, no hay duda: el hombre necesita analizar sus creencias y descubrir su verdad, independientemente de aquellas ideas aprehendidas desde una perspectiva social, desde una localización temporal en la línea del tiempo. Por eso, el patrimonio se transforma en una poderosa herramienta que ayuda al hombre a localizarse temporalmente, permitiéndole establecer los vínculos necesarios con el pasado,

con la tierra y con el lugar que habita. Un lugar que por otro lado debe ser definido descubriendo las relaciones que se establecen con y desde él.

Esta es una de las principales razones que nos llevan a entender el patrimonio histórico y cultural como un factor esencial para el desarrollo local y comunitario, entendiendo que para que este proceso pueda llevarse a cabo, es necesario que las poblaciones entiendan el valor que reside en esos artefactos tangibles por él mismo creados en su proceso adaptativo y evolutivo o en esos bienes intangibles que ayudan a definir sus valores, sus creencias y sus relaciones con el resto de la humanidad.

### Un proyecto de desarrollo local para Souto Bom: el papel de las universidades en pro de la valorización y sensibilización patrimonial

Una de las estrategias más comunes pensadas como factor de desarrollo local en áreas rurales es la pro-



Figura 1. "Os Ambientes do Ar". Proyecto de Desarrollo Local. Autora: Ana María Barbero Franco. Año:2011

moción de un turismo sostenible centrado en la recuperación, revalorización y promoción de los recursos patrimoniales presentes en los diferentes sitios. Para que este proceso tenga lugar, son necesarios dos factores: la existencia de patrimonio local y la “apropiación colectiva” de ese patrimonio que permita a los a las poblaciones no sólo compartirlo sino encontrarlo significativo.

Llamamos la atención a la relación que se establece entre dichos factores dado que si no existe reconocimiento y apropiación, no existe patrimonio. Por otro lado, acostumbrados a reconocer el valor de determinados bienes, a veces no somos capaces de entender el verdadero sentido de esos elementos, y llegamos a la conclusión de que en algunos lugares no encontramos ese patrimonio, cuando la realidad es que siempre nos encontramos rodeados de patrimonio. El hecho de que las personas lo piensen como tal es la base de su existencia misma, lo que nos lleva de vuelta a la idea principal de esta comunicación y de este congreso: la Educación Patrimonial.

Otro aspecto que debemos considerar es el juego ambiguo que se establece entre quien define lo que es considerado como un bien de incalculable valor para una comunidad y lo que la propia comunidad entiende como su patrimonio, así como la foma en la que le es o le son atribuídos esos valores. Hoy asistimos además a otra realidad, sobre la cual Kevin Walsh reflexionaba en su libro *The representation of the past* (1992), que es la “patrimonialización del espacio”. En esta interesante reflexión, basada en los museos y en la industria del patrimonio en Gran Bretaña, el autor defiende que a partir de lo que él denomina como “boom del patrimonio”, la generalización y banalización de los proyectos relacionados con esa representación del pasado han contribuido a una especie de disociación temporal entre pasado y presente, una ruptura espacio-temporal que permite a los individuos acceder al pasado sin tener que interrogarse por él, sin encontrar su continuidad en el presente (Walsh, 1992). Esta situación es la que, desde nuestro punto de vista, encontramos en muchos proyectos relacionados con la puesta en valor de sitios y lugares históricos, dado que estos se centran generalmente en un momento determinado del pasado “donde el visitante no es más que un espectador que admite sin interrogación alguna la versión de la historia seleccionada por algunos expertos (gestores del patrimonio, historiadores, comisarios,...)” (Barbero, 2011: 248). La destrucción del lugar toma una nueva forma en la medida que el espacio mismo se “patrimonializa” (“the heritagization of space”) (cf. ibidem).

Puestos sobreaviso sobre esta realidad, y después de descifrar todo este entramado patrimonial, esta red de relaciones que se establece entre los valores, los objetos, los lugares y las personas, nosotros creemos que lo que aquí estará en causa no es la existencia en sí misma de ese patrimonio, de esos bienes con un valor determinado, sino la capacidad de las personas de leer más allá de la pura apariencia de los objetos, descubriendo en ellos aspectos diferenciadores que contribuyan para un mejor entendimiento de la vida misma.

Por esta razón es tan importante la Educación Patrimonial, entendida como un proceso de trabajo educativo centrado en el patrimonio cultural como fuente primaria de conocimiento individual y colectivo. Un proceso activo de conocimiento que está íntimamente relacionado con el estudio de la cultura visual y con el desarrollo de la creatividad y que a través de la experiencia y el contacto directo con las evidencias y manifestaciones del pasado, con la cultura, pretende capacitar a niños, jóvenes y a adultos para un mejor aprovechamiento de dichos bienes, para su preservación e interpretación, favoreciendo así su creación y recreación (Eustaquio, 2002: 17-18). Una creatividad por otro lado esencial para tratar con estos bienes peculiares atendiendo a sus individualidades para que de esta forma se produzca la tal “apropiación”.

Una visita al sitio y una primera reunión con los responsables políticos en la que se habló sobre los recursos culturales y la gestión del patrimonio, entre otros asuntos, fueron suficientes para iniciar nuestro proyecto en Souto Bom. Así pues, durante el año 2000, fueron realizados varios desplazamientos hasta



**Figura 2.** Campo Europeo del Patrimonio\_Integrantes del Equipo de Trabajo Souto Bom. Autor: Mario Rodríguez. Año:2001.



**Figura 3.** Souto Bom: sus gentes. Autora: Ana María Barbero Franco. Año:2001.

esta aldea<sup>1</sup> del Concejo de Tondela que se encuentra situada en lo alto de la Sierra del Caramulo. Una población cuyo “caserío antiguo” se estructura en torno a callejuelas estrechas con piso de granito que nos conducen hasta las huertas y los campos de maíz. Perfectamente ubicados en el entorno construido se encuentran los canastos (designación local para los espigueiros) para guardar el maíz; las eras orientadas de forma al mejor aprovechamiento de la luz solar (utilizadas en la maya del cereal y como superficies donde se deja secar el grano); “y lo más importante, personas con voluntad de vivir en Souto Bom, y con voluntad de revivir y recuperar sus tradiciones” (Barbero, 2011:715).

Las primeras “impresiones” que quedaron de estas visitas fueron relativas a la belleza paisajística del lugar, a la existencia de algunas construcciones características, a la hospitalidad y conocimientos de las gentes del lugar, y al interesante conjunto de molinos que a poco más de un kilómetro y medio de Souto Bom se extendía a lo largo del curso de la Ribeira da Pena. De algún modo, la vida en Souto Bom, había estado y está ligada a la existencia de los cursos de agua y a las cuantiosas minas de agua distribuidas por sus calles y terrenos; y la existencia de los molinos, es un ejemplo más de esta situación. Por otro lado, y como es habitual en los medios rurales, todo en la aldea gira en torno al trabajo agrícola...En medio de esta cotidianeidad, no había

<sup>1</sup> Souto Bom se encuentra a 5 Km de la sede de la freguesia (Caparrosa), y comunica con la IP5 a través de la carretera nacional n.º 228.



**Figura 4.** Los Molinos de la Ribera de la Pena. Autora: Ana María Barbero Franco. Año: 2012.

lugar para una palabra tan compleja como era el “patrimonio cultural”. Las pocas personas que nos encontramos en estas visitas nos dieron la idea de una población envejecida, sin grandes perspectivas de futuro, a la espera de algún acontecimiento que los sacara de la rutina y les diera la oportunidad de crear un Souto Bom mejor para sus hijos y nietos. Algo que sirviera de incentivo para hacerles volver a esa tierra y establecerse en ella.

Además, de las conversaciones informales mantenidas con los aldeanos, llegamos a la conclusión, de que a pesar de amar Souto Bom por ser la tierra que les vio nacer y vivir, no encontraban en ella suficientes elementos de interés para que personas de fuera pudiesen interesarse por el lugar.

### Los Molinos de la Ribera de la Pena

No había lugar a dudas: cualquier proyecto relacionado con Souto Bom, debería incluir el magnífico conjunto de molinos de rueda horizontal localizados en los márgenes de la ribera de la Pena así como debería integrar la participación directa de las propias personas de la aldea.

En el cuadro (tabla 1) que presentaremos a continuación sobre el proceso del proyecto (Barbero, 2007: 700), distinguimos como primera fase la identificación del sitio y su significación cultural. A estas alturas no es preciso destacar el hecho de que los molinos de Souto Bom, como testimonios de una forma de vida que está a punto de extinguirse, repre-

Cuadro Síntesis: PLANIFICACIÓN PROYECTO/

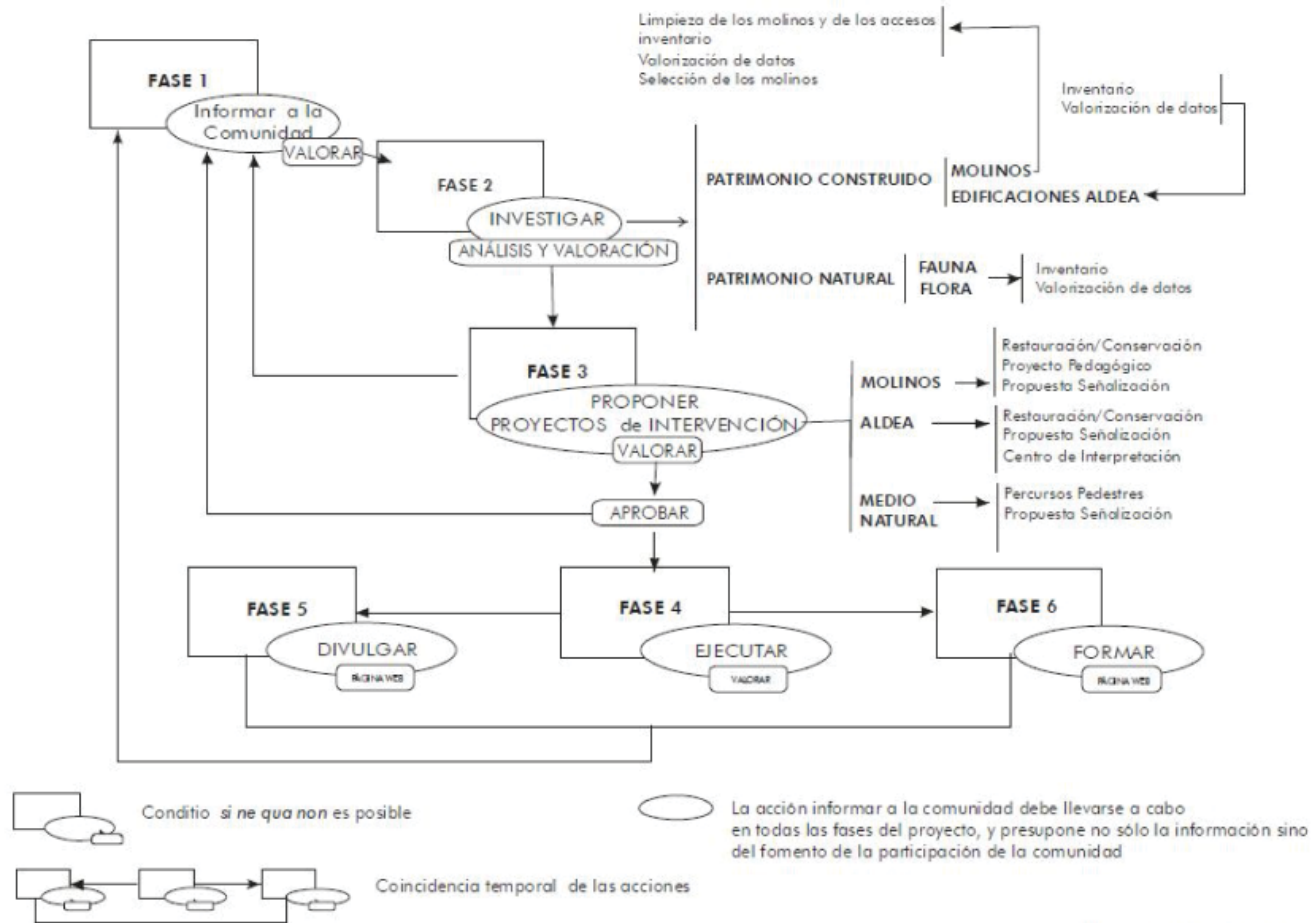


Tabla 1. Cuadro Síntesis Planificación del Proyecto “Os Ambientes do Ar”

sentan un valor incuestionable para la historia y la comprensión del lugar:

“Su carácter patrimonial es incuestionable, no sólo por su fábrica, sino porque representan la memoria del pueblo, su historia económica y social y su desarrollo tecnológico, además de servir de base para la recreación de leyendas, dichos e historias de carácter popular. Son además, paradigmas del aprovechamiento de las energías renovables. Estos molinos, dadas sus características físicas, su representatividad y el medio que los acoge, pueden constituir puntos de interés relevante” (Barbero, 2007: 697 )

### El Proyecto

Teniendo en cuenta todos los datos obtenidos -existencia de molinos y minas de agua; población local

interesada en el desarrollo de su aldea; interés de los poderes locales; etc.- se redactó una propuesta dividida en seis fases diferenciadas, pero con acciones comunes, que conformaba el proyecto que llamamos “Os Ambientes do Ar: proyecto local de desarrollo”. El nombre del proyecto pretendía hacer eco del elemento esencial que todas las personas destacaban como siendo el más interesante de la aldea: el aire puro de la sierra, el mejor patrimonio para algunos.

Entre los objetivos generales definidos para este proyecto destacar: el aprovechamiento de los recursos patrimoniales de Souto Bom como factores de desarrollo sostenible local; la integración de la aldea de Souto Bom en las rutas turísticas de la Sierra de Caramulo. Nuestros objetivos específicos fueron: sensibilizar a las personas de la aldea sobre la necesidad de “lugarizarse”; ayudar a generar el desarrollo del capital social y cultural en Souto Bom; fomentar el uso sostenible de los recursos; crear un proyecto de

carácter lúdico pedagógico de carácter transversal.

Para alcanzar estos objetivos fue propuesta una estrategia de trabajo que incidía en la necesidad de lograr la participación activa de los habitantes de Souto Bom. Para ello, se consideraron varias acciones diferentes que deberían estructurar el proyecto: informar; investigar; proponer; ejecutar; divulgar; dinamizar; y formar a los futuros responsables del proyecto en la aldea pasando la idea de la importancia de la organización de visitas que permitiesen, tanto a los habitantes locales como a los turistas, un contacto directo con el patrimonio natural, construido y cultural de la zona.

Además, nuestro punto de partida fue siempre que las visitas fuese enfocadas de tal forma, que permitiesen a los diversos públicos realizar diferentes lecturas del mismo, y comprender, que este paisaje cultural, lejos de ser algo finito y concluido, está en constante evolución.

Como en otros proyectos similares, se trata de preservar los bienes del patrimonio cultural y, simultáneamente, reanimar y revalorizar la componente económica y social de un arte u oficio, en este caso, la del molinero.

### **Poblaciones locales y patrimonio: cómo envolver a una población en un proyecto de gestión**

Al objeto de conocer e integrar en el proyecto las inquietudes y deseos de los habitantes de la zona, la primera y segunda fases de nuestra estrategia, correspondientes a la información y a la investigación, se llevaron a cabo a través del Campo Europeo del Patrimonio que tuvo lugar en Souto Bom, del 11 al 26 de Agosto de 2001. Como señalamos con anterioridad, la información a los habitantes sobre el proyecto y las diversas posibilidades que este podía generar para la aldea y su desarrollo económico, social y cultural, fue considerada una acción principal que debía acontecer de forma continuada durante todas las fases del proyecto. El objetivo principal de esta acción era, establecer el diálogo con la población, para poder incluir sus inquietudes, deseos y necesidades. Además, se pensó como una forma de incitar a la colaboración de los habitantes “locales” en la elaboración y posterior desarrollo del proyecto. Básicamente esta acción informaba sobre el proyecto, sobre sus ventajas, sobre el equipo de trabajo que lideraba el proyecto y sobre las diversas formas de participación en el mismo. Considerando de

forma especial la recomendación de la UNESCO que aconseja desarrollar y favorecer “enfoques interdisciplinarios destinados a revitalizar de manera coordinada el patrimonio cultural y natural, material e inmaterial, y contribuir así a solventar de manera permanente las necesidades de desarrollo de las comunidades locales” (UNESCO/Paris/1997, 29 C/Resoluciones, 20.2.A.f:56), pensamos que la explicación del trabajo científico -dando a conocer el proyecto y nuestra metodología del trabajo- y la implicación de la comunidad en las actividades desarrolladas, constituirían las estrategias más adecuadas para la valorización del lugar que facilitarían la protección del patrimonio local a través de la educación y sensibilización de las gentes de la aldea.

No vamos a extendernos todo lo que quisiéramos en este apartado ya que tanto las actividades desarrolladas, como las experiencias vividas fueron muchas e intensas. Sin embargo, tenemos la certeza de que el campo europeo del patrimonio fue el verdadero eje de desarrollo del proyecto de Souto Bom, de tal forma que podemos hablar de un antes y un después en la vida de los habitantes y de las personas que trabajaron y colaboraron con nosotros.

Como decimos, gracias a las diversas actividades que fueron realizadas bajo este paraguas, tuvimos la oportunidad de conocer los sentimientos, las necesidades y las voluntades de las personas de la aldea. Así mismo, los estudios y análisis que allí se llevaron a cabo, nos permitieron presentar a posteriori una propuesta para un proyecto de desarrollo local en Souto Bom, centrado en sus molinos. Durante las dos semanas que duró, fueron realizados los inventarios de los recursos patrimoniales (naturales o construidos): fauna, flora, molinos, casas, espigueiros, fuentes, minas de agua... Fueron organizadas charlas sobre muy diversos temas: sociología, arquitectura, restauración, biología, genética, etc... Fueron realizadas las más diversas actividades: anillado de aves, análisis topográficos, mediciones de agua, visitas a los alrededores,...

Lo más singular, fue integrar a las personas de la aldea en todas estas actividades. En realidad, era imposible que no fuese así, ya que de momento, acampamos en un terreno existente entre dos casas, situado en la propia aldea; además, nuestro centro de trabajo, era la sede de la asociación, lugar de reunión de los aldeanos después de sus duras jornadas de trabajo. Por otro lado, el acceso a los molinos y a los lugares de interés sólo fue posible con la ayuda y permiso de sus dueños.

En relación a los estudios de investigación desarrollados, destacar: elaboración de inventarios (inventario





**Figura 5.** Campo Europeo del Patrimonio. Aprendiendo a "malhar". Col. Trabajos Agrícolas. Autora: Ana María Barbero Franco. Año: 2001.

de los molinos; inventario de los canastos; inventario de edificaciones); estudios de opinión (entrevistas realizadas a las personas presentes en la aldea durante el tiempo que duró el campo de trabajo); sesiones de sensibilización y formación: conversaciones y palestras sobre diversos temas.

En cuanto a las metodologías de la investigación realizada fueron utilizados tanto métodos cuantitativos como cualitativos, recurriendo a las narrativas visuales mediante la grabación de videos en los que las personas contaban sus recuerdos sobre la aldea, sobre sus costumbres, sobre sus intereses y sobre aquello que les parecía más bonito e importante en su tierra. Estas entrevistas se convirtieron en el mejor medio para que los jóvenes participantes en el campo de trabajo se integrasen en la comunidad, acercándose a las personas de la aldea y transformándose en auténticos medios para la transmisión de nuestros objetivos



**Figura 6.** "Conversas a Volta das Estrelas" con Javier Hernández, actividades del Campo Europeo de Patrimonio. Autora: Ana María Barbero Franco. Año: 2001.



**Figura 7.** Señor Viriato mostrando detalle puerta Molino 4. Autora: Ana María Barbero Franco. Año: 2001.

e intenciones. Fueron estas conversaciones diáfanas, a la sombra de los árboles, o en los campos de "labou-ra", o en las escaleras de piedra de acceso a las casas, donde se crearon los cimientos para un proyecto local de desarrollo comunitario centrado en la gestión del patrimonio y donde algunas de las personas de la aldea y algunos alumnos, comenzaron a entender el verdadero significado e importancia de la palabra "patrimonio" (ambiental, natural, construido, cultural e/o histórico)<sup>2</sup>

Al final de nuestros días de Campo de Trabajo, ellos mismos entendían que además de los molinos y de la capilla del siglo XVII situada en el centro de

<sup>2</sup>En este campo de trabajo colaboraron al final, entre coordinadores, colaboradores, alumnos y conferenciantes unas cuarenta y una personas de fuera de la aldea. A esta cifra, hay que añadir el grupo de teatro amateur de Bollullos de la Mitación (España), los agentes de desarrollo local, y las personas de la aldea

la población, existían tradiciones, leyendas y otro tipo de “patrimonios”, muy importantes relacionados con su tierra, que sólo ellos conocían y que era necesario preservar. Por eso, la recuperación de la *malhada à antiga*<sup>3</sup> que fue representada por primera vez con fines “turísticos” en el mes de Agosto de 2001, y que desde entonces continúan representando, supone un “hito” en el proyecto, ya que fue en ese momento cuando realmente se verificó el interés de las personas por recuperar sus tradiciones y hacer revivir su Aldea.

## Propuesta y ejecución del proyecto de gestión patrimonial para Souto Bom

Señalamos a continuación las líneas estratégicas y acciones definidas para nuestro proyecto organizadas en cuatro fases de trabajo. Las dos primeras ya fueron analizadas en apartados anteriores, por lo que a seguir, daremos relevancia a las opciones realizadas en base al proyecto de recuperación y puesta en valor del núcleo patrimonial principal (el grupo de molinos de la Ribera de la Pena) así como a la elaboración de los materiales didácticos de apoyo:

### Primera fase

Conocer a las personas de Souto Bom y convivir con ellos, para conocer sus necesidades y deseos de futuro, informándoles sobre la posibilidad de realizar un proyecto de desarrollo en su aldea e invitándoles a participar de forma activa en el mismo.

### Segunda fase

Identificar, clasificar e inventariar los elementos construidos que pueden ser integrados en el proyecto.

### Tercera fase

Creación de un centro de interpretación plurifuncional de apoyo al proyecto y a los visitantes e inter-

3N.A.: La *malhada a antiga* hace referencia a la forma tradicional para trillar el cereal (centeno y trigo). En este caso, el aparejo utilizado es el mangual (mayal). Este instrumento está compuesto de dos palos, el cabo y el pirtigo, unidos y articulados en una de las extremidades por tiras de cuero o cuerdas amarradas de formas diferentes. Las malhadas, de extrema dureza, se revestían de aspectos sociológicos (competitividad), ceremoniales (cánticos y rezos) y lúdicos (fiesta). En la era, los malhadores se distribuían en dos bandos, uno en frente del otro, y se situaban en función de su vigor físico (los más fuertes al centro, y los viejos y jóvenes a los lados) (Barbero, 2011: 722).



Figura 8. Detalle del Sistema Solar en la “Ribeira da Pena” Autora: Ana María Barbero Franco. Año: 2007.

vención en el patrimonio de interés colectivo de la aldea; recuperación y puesta en valor del núcleo de los molinos.

En cuanto al centro de interpretación plurifuncional se barajaron dos opciones: la primera crear una estructura nueva cerca de los molinos; la segunda, restaurar y rehabilitar la antigua escuela. Esta segunda opción fue la que nos pareció la más acertada debido a que este lugar ya era utilizado por las gentes de Souto Bom como lugar de reunión y bar. La rehabilitación de este espacio se centró fundamentalmente en ampliar la estructura existente manteniendo el trazo original de los lienzos de granito y mejorando algunas instalaciones como los saneamientos y la cocina.

En relación a la recuperación y puesta en valor del núcleo de los molinos, verdadera esencia de todo el proyecto, se centró en: la limpieza de parte del manto vegetal que cubría los accesos a los molinos en la ribera de la Pena; la restauración de las construcciones (muros de piedra, puertas y tejados); construcción de la plataforma de acceso a los molinos; y en la incorporación de elementos didácticos y divulgativos sobre el proyecto y sobre otras áreas de conocimiento



**Figura 9.** Visitas a Os Ambienets do Ar\_Souto Bom. Autora: Ana María Barbero Franco. Año: 2007.

que pueden ser exploradas a través de este espacio.

Por ejemplo, Os Ambientes do Ar, establece conexiones entre la existencia de los molinos y las galaxias o con el propio universo mediante un guión expositivo que comienza a la altura del molino número uno integrado en el proyecto<sup>4</sup>. Con estos fines fueron diseñadas varias estructuras (esculturas) que representan el sistema solar (con el Sol, los planetas y los asterooides), que fueron situadas a lo largo de las plataformas, intentando mantener las distancias originales a una escala apropiada. Este Sistema Solar permite entre otros aspectos la exploración del proyecto a través de las ciencias del universo. Este tema fue el de mayor interés para un grupo de jóvenes inscritos en un Campo de Ferias en un aldea vecina, organizado por la ANEIS (Asociación Nacional para el Estudio y la Intervención en Sobredotación), que participaron en algunas de nuestras actividades. La verdad es que para la mayoría de los integrantes de este grupo, más que la naturaleza o la cultura local, la idea de estudiar las galaxias y poder establecer cálculos matemáticos relacionados con las distancias de los planetas o con el movimiento y la velocidad del agua al pasar por las ruedas de los molinos, fue la mejor sensibilización para la preservación del patrimonio.

<sup>4</sup>De los 13 molinos inventariados sólo forman parte del proyecto siete, siendo que en el grupo de molinos, el primero de ellos (el que se encuentra en la cota más alta) no forma parte del proyecto. Por esta razón el molino uno del proyecto es en realidad el segundo en el grupo.

Como apoyo para el estudio del sistema solar y su relación con os Ambientes do Ar, fue editado un libro que lleva por título: *Os Ambientes do Ar: O Espaço, o Sistema Solar, os Planetas* (Barbero, 2012).

También se incorporó al proyecto un reloj analemático (solar) que permite el estudio de diversos aspectos relacionados con la luz, el sol y la posición de las estrellas. Para su mejor comprensión fue colocada una placa donde podemos leer las explicaciones relacionadas con este invento. Fueron también elaboradas varias fichas pedagógicas que explican desde su funcionamiento a cómo crear nuestro propio reloj solar, pasando por el estudio de la luz y su composición.

Continuando con esta idea de crear redes de conocimiento diversificadas y respetando el título que da nombre al mismo, para cada molino –en el interior y sin alterar su estructura o la de los artefactos en ellos contenidos–, se diseñó un ambiente: el primero representa una galaxia, Andrómeda; el segundo, la tierra y los cuatro elementos (tierra, agua, fuego y aire); el tercero funciona como un molino y por eso, en él, se encuentra un panel donde son indicadas sus diferentes partes; el cuarto, nos habla del reciclaje; el quinto y el sexto exploran las energías renovables; y el séptimo, nos introduce en el estudio de la fauna y la flora del lugar. Para favorecer una mejor comprensión de todas estas ideas fueron creadas fichas pedagógicas de apoyo donde además nos confronta-



**Figura 10.** Cubierta del libro *O divertido mundo do Os Ambientes do Ar*. Diseño: Ana María Barbero Franco. Año: 2011.

mos con conceptos como son los de energías renovables, calor, o fotosíntesis. Otras fichas nos animan a realizar algunas experiencias como crear nuestro propio molino de agua, o entender como los colores pueden afectar a las temperaturas de los cuerpos. Como decimos, el proyecto pretende dar a conocer un objeto patrimonial estableciendo las más variadas relaciones y desde las más diversas áreas del conocimiento, proponiendo de forma creadora, innovadora y lúdica, diversas actividades y experiencias en/ y con el lugar que faciliten el aprendizaje significativo. Por ejemplo, destacar aquí la propuesta de ejercicios de dibujo y observación in situ que favorecen el desarrollo de las más variadas competencias en los estudiante, sobre todo la capacidad de concentración y la toma de decisiones, consolidando así la reflexión y el discernimiento.

Por último cabe aquí señalar que la visita a los molinos, y la organización de algunas otras activida-

des como las rutas pedestres son dirigidas por las propias personas de la aldea. De esta forma, además de favorecer la adquisición de conocimientos a través de la experiencia directa y el contacto con quienes mejor pueden transmitir esos saberes, se produce un involucramiento emocional con el patrimonio a través de las personas que contribuye a esa “apropiación colectiva” a la que hacíamos referencia al inicio de esta comunicación.

Finalmente indicar en este apartado que de modo a explicar la importancia del patrimonio local o de definir el propio concepto de desarrollo sostenible fue editado un segundo libro en el que se tratan todos estos temas. Podemos encontrar también en él indicaciones sobre el papel de la ONU y de la UNESCO además de informaciones sobre la procedencia del maíz que es molido en los molinos de Souto Bom. Este libro lleva por título *O divertido mundo dos Ambientes do Ar* (Barbero, 2012a).



Figura 11. Reloj Analemático. Autora: Ana María Barbero Franco. Año: 2011.

N

SISTEMA SOLAR


Como construir um relógio solar

materiais

- Prato de Plástico
- Palhinha de refresco
- Plasticina
- Bússola
- Caneta
- Tesoura

sabías que

Quando o sol sai e se poe, projecta uma sombra de diferentes longitudes e ângulos.



vamos a ...

algo de história

Desde tempos antigos o homem, ao observar o Sol, percebeu que este provocava a sombra dos objectos. Também notou que ao fazer estas observações ao longo do dia os tamanhos destas sombras variavam!.

Primeiramente usou a sua própria sombra para estimar as horas, mas logo percebeu que podia, através de um ponteiro colocado no chão na posição vertical, fazer estas mesmas estimativas. A este invento ou chamou "Gnômon", que em grego quer dizer "o que indica".

Através da sombra projectada pelo "Gnômon" pode-ser observado seu movimento durante o dia: ao amanhecer a sombra estará bem longa; ao meio dia estará no seu tamanho mínimo; e ao entardecer volta a alongar-se novamente!.

Mas, para dizer verdade, provavelmente só foi ao associar o movimento da sombra provocada pelo Gnômon com o passar do tempo durante o dia, que o homem primitivo pudo saber quanto tempo de luz restava ainda antes de chegar o anoitecer, dando origem ao relógio de sol e a contagem do tempo!.

Construir um relógio de sol, com o qual vás poder registrar o passo do tempo tal e como faziam antigamente!.

1. Faz um buraco no centro do prato (é melhor se a base do prato fica a vista) e introduz a palhinha nele
2. Fixa a palhinha bem com a plasticina
3. Situa o relógio de Sol num local iluminado
4. Busca o Norte com a bussóla, e inclina ligeiramente a palhinha (o nosso Gnômon) nessa direcção.
5. Cada duas horas faz uma marca com a caneta no nosso mostrador (a base do prato!), que registre a posição da sombra projectada pela palhinha. Se comesças as 10 da manha, essa será a primeira marca.

PARABENS!

O teu relógio de Sol Já está a funcionar. A sombra da palhinha indica-te aproximadamente a hora solar sobre o mostrador do prato. !!!



Presta atenção

No Verão o nascer do Sol é antes das 6 horas solares e o pôr do Sol é também mais tarde. No Inverno é o contrário!.

Sabías que no Verão os dias são mais longos que as noites e no Inverno as noites são mais longas que os dias?.

Figura 12. Ficha Pedagógica. Autora: Ana María Barbero Franco. Ilustrador: Yuraldi Rodriguez Puentes. Año: 2011.



**Figura 13.** Interior Molino 1 com Galaxia. Autora: Ana María Barbero Franco. Año: 2007.

#### Cuarta fase

Promoción y divulgación. En cuanto a la promoción y divulgación del proyecto fueron elaborados diversos folletos, artículos para periódicos y revistas, blogs. En la página web del ayuntamiento de Tondela podemos encontrar una sucinta información sobre este proyecto y existe además otra página web con más informaciones sobre el proyecto.

#### Conclusiones:

##### Después de 11 años, ¿ dónde estamos?

Después de 11 años nos encontramos en un momento clave en el devenir del proyecto.

Estamos ante una realidad: el tiempo ha pasado por todos y aquellas personas que en su día agarraron el proyecto con fuerza en la aldea como el señor Hilario, la señora Eulalia, la Dona Ana o tantos otros que tienen casi casi 80 años. No queremos decir con esto que hayan perdido su fuerza y sus ilusiones, sin embargo, sí queremos poner de manifiesto lo impor-

tante que es que sepan pasar el testigo, a sus hijos y nietos, alertando sobre la importancia del lugar, de sus tierras, de sus tradiciones, de su comunidad.

Es cierto que las infraestructuras y los materiales están creados y que es posible visitar los molinos, observar la fauna y la flora del lugar, estudiar el sistema solar y muchísimas otras cuestiones relacionadas con el patrimonio cultural, con el planeta tierra y su medio ambiente, con la vida en Souto Bom. Sin embargo, es preciso mantener estas estructuras, estar atentos a las visitas, crear formas dinámicas de divulgar el proyecto, ser creativos.

Es necesario que los más jóvenes se formen y quieran luchar por su tierra y que las autoridades locales no se olviden de este proyecto. Más que nunca, es preciso que el Señor Viriato acompañe a las visitas y explique a los más jóvenes que la tierra debe ser cultivada, y que el agua es un bien inapreciable y que el aire debe ser puro. Este es el momento justo para que Sonia y su hermana, tomen las riendas de la Asociación Local para la protección del Medio Ambiente, en antaño la Asociación Cultural y Recreativa de Souto Bom, y sean las portadoras y transmisoras de todos estos valores culturales y sociales que contribuyen para que las personas sean mejores personas, para que entiendan su presente ubicándose en él sin olvidar lo que ya fue y sin estancarse en lo que es.

Ahora, es el momento de continuar esta labor de educar en patrimonio dando a conocer los diversos patrimonios...sin olvidar, claro está, que el patrimonio mas importante somos las personas.

#### Referencias bibliográficas

BARBERO, A. (2011): *La gestión del patrimonio histórico como instrumento para un desarrollo sostenible. Un caso práctico: el proyecto de desarrollo local "Os Ambientes do Ar"*. Colección Vítor, Salamanca: ediciones Universidad Salamanca.

—(2012): *Os Ambientes do Ar. O Espaço, o Sistema Solar e os Planetas*, Câmara Municipal de Tondela

—(2012a): *O Divertido Mundo do Os Ambientes do Ar*, Câmara Municipal de Tondela

EUSTAQUIO, J. (COORD.) (2002): VV.AA. *Reflexões e contribuições para a educação patrimonial*. Lições e Minas, vol. XXIII, Minas Gerais: Secretaria de Estado da Educação.

WALHS, K. (1992): *The Representation of the past. Museums and heritage in the post-modern world (Heritage: care, preservation, management)*, Great Britain: Routledge.

Más información del proyecto en:

Página web del Ayuntamiento de Tondela: [http://www.cm-tondela.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=95&Itemid=532](http://www.cm-tondela.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=95&Itemid=532)

Otros documentos consultados

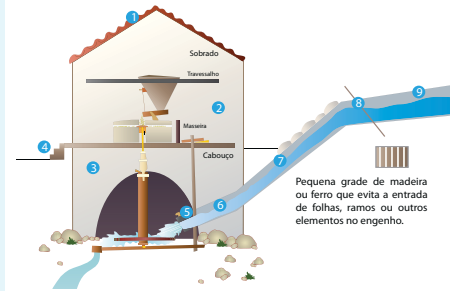
Resoluciones de la UNESCO, Paris (1997). 29 C/Resoluciones, III. Gran Programa III: Desarrollo cultural: patrimonio y creatividad.

Página web del proyecto

Facebook: AmbientesdoAr.Soutobom



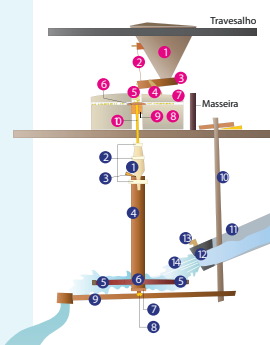
- 1 Telhado
- 2 Sobrado
- 3 Cabouço
- 4 Escadas
- 5 Seteira
- 6 Bomba
- 7 Cubo
- 8 Grade
- 9 Levada ou Caleira



Pequena grade de madeira ou ferro que evita a entrada de folhas, ramos ou outros elementos no engenho.

Cabouço

- 1 Lobete
- 2 Anilhas
- 3 Cunha
- 4 Árvore
- 5 Rodizio
- 6 Penas
- 7 Rela
- 8 Agulha
- 9 Urreiro
- 10 Aliviadouro
- 11 Cubo
- 12 Seteira
- 13 Palanca
- 14 Água



Sobrado

- 1 Moega
- 2 Cordão com peso
- 3 Quelha
- 4 Chamadouro ou Tingideiro
- 5 Olho da Mó
- 6 Segurelha
- 7 Mó móvel ou Andadeira
- 8 Mó fixa ou Pouso
- 9 Bucha
- 10 Veio



Figura 14. Folleto Informativo. Autora: Ana María Barbero Franco. Ilustrador: Yuraldi Rodriguez Puentes. Año: 2007.

# La Institución Libre de Enseñanza como iniciadora de la Educación Patrimonial en España

Mari Carmen Hernández Perelló  
Universitat de València  
hernandezperello@gmail.com

64

## Resumen

El objetivo principal de este trabajo es mostrar y la vez reivindicar el papel de la Institución Libre de Enseñanza como el primer centro educativo en España que otorgaba una importancia fundamental a la Educación Patrimonial. De esta manera, entre las actividades que se llevaban a cabo podemos encontrar tanto excursiones a museos y sitios históricos como a espacios naturales, con el afán de que los alumnos consideraran lo visitado como una seña de identidad propia. Pero con esta presentación también queremos conseguir hacer comprender al público que la Educación Patrimonial es de gran valor porque del conocimiento del patrimonio surge una identificación con él, que conlleva al interés por su protección y conservación, por el contrario, éste sólo estaría condenado desaparecer.

## Palabras clave

Institución Libre de Enseñanza, patrimonio, educación, excursiones, identidad.

## Abstract

The main objective of this paper is to show and both claim the role of the Free Institution of Education as the first school in Spain which gave great importance

to the Heritage Education. Thus, among the activities that took place we can find excursions to museums and historic sites as natural areas, in an effort to consider what students viewed as a sign of identity. But we also want to make this presentation to the public that the Heritage Education is of great value because of the knowledge of heritage comes an identification with him, which leads to interest in their protection and conservation, on the contrary, it would only be doomed to disappear.

## Keywords

Institución Libre de Enseñanza, heritage, education, excursions, identity.

## Introducción: La Institución Libre de Enseñanza, un nuevo modelo educativo

La Institución Libre de Enseñanza fue un centro privado que abrió sus puertas en 1876, de la mano de un grupo de intelectuales que no sólo anhelaba una libertad de enseñanza que en el ámbito público no era posible, sino la libertad de cátedra como una de las manifestaciones de la libertad de pensamiento. Como principal impulsor destaca la figura de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), filósofo y pedagogo, pero



también cabe citar a Laureano Figuerola (1816-1903), Nicolás Salmerón (1838-1908), Gumersindo de Azcárate (1840-1917), etc. Todos ellos tenían, al menos, un aspecto en común: eran catedráticos separados de la Universidad por no estar de acuerdo con el gobierno.

Los planteamientos intelectuales, culturales y educativos suscritos por la I.L.E conectan con el conjunto de modificaciones que afectan a la sociedad y al pensamiento europeo del momento (surgimiento de la burguesía, aparición del Positivismo, abandono de códigos estéticos románticos por otros más realistas, etc).

Según la I.L.E, sólo la educación podía ayudarles en su deseo de transformar la sociedad, pero ésta debía ser una educación completa, integradora, que afectase a todos los planos posibles de la personalidad y que se guiase por imperativos éticos. La I.L.E consideraba la educación como el único camino para transformar la sociedad. La ciencia ya no va a ser un legado inmutable sino una conquista del espíritu sujeta a interpretación y crítica. El individuo en uso de su plena libertad y apoyado en una naturaleza cuya bondad originaria no se discute, va a ser el dueño de su ruta vital. El mundo del sentimiento irá rellenando la imagen de ese hombre en construcción progresiva. Un sentimiento que aportará al hombre nuevo una dimensión estética. El ciclo quedará cerrado con una reorientación moral del comportamiento y de los saberes que elevan o dignifican su estilo personal. La I.L.E tenía un hondo sentido patriótico, deseaba que los españoles llegaran a amar y vivir su patria conociéndola y comprendiéndola.

La I.L.E se consideraba neutral, tanto políticamente como en cuestiones religiosas, “La Institución es antes que nada una actitud intelectual que se afana por marcar un nuevo rumbo para la realidad cotidiana, para la cosa pública, para las relaciones sociales. Parece como si quisieran enlazar con un eslabón perdido de la otra historia española soterrada por el peso del aislamiento y unas costumbres anquilosadas. Y aunque el armazón krausista que le da base exija una ruptura con ciertos clichés establecidos, lo hará sin apasionamiento ni ira” (Moletto Pintado, 2000: 13).

Aunque en un primer momento la idea de los fundadores era crear un centro de estudios superiores similar a la Universidad Libre de Bruselas, a partir del curso 1878-1879, sus esfuerzos se concentraron en la primera y segunda enseñanza. La experiencia obtenida hasta entonces con los alumnos de Bachillerato probaba que las modificaciones introducidas en su plan de estudios no eran suficientes para subsanar su escasa preparación intelectual, ya que la mayoría no

había recibido una sólida instrucción elemental. Era, pues, necesaria la fundación de una escuela primaria, donde los alumnos pudiesen iniciarse, por igual, en todas las esferas de la cultura y desenvolver todas las facultades de su espíritu, antes de su ingreso en la segunda enseñanza. En 1879-1880 se creó la sección de párvulos, en donde la enseñanza de estos niños seguiría las mismas pautas que los otros grados de la Escuela Primaria. Pero debido, fundamentalmente, a dificultades económicas, a partir de 1881 tiene que desistir de la enseñanza universitaria y reducirse exclusivamente a la enseñanza primaria y secundaria, donde alcanzaría grandes éxitos.

La corriente liberal iniciada a partir de 1881 ejerce gran influencia en la actividad emprendida. Entonces, se produce un proceso de desarrollo y expansión provincial llegando la Institución Libre de Enseñanza a Oviedo, Valencia, Barcelona y Sevilla, entre otros lugares. La I.L.E también influyó en el exterior: Portugal, Argentina, Puerto Rico, México. Pero este primer y más fructífero período de la I.L.E, se ve truncado en 1936, recibiendo del nuevo régimen una gran hostilidad que, finalmente, la hace desaparecer.

### Sus principios educativos: Importancia de la Educación Patrimonial

Si por algo destaca la Institución Libre de Enseñanza es por la singularidad de sus principios educativos y su metodología didáctica. Giner abogó por un desarrollo de las facultades intelectuales, potenciando al mismo tiempo la espontaneidad, la originalidad y la inventiva, que es lo que, en definitiva, favorece en los alumnos su autonomía intelectual, aprender, sobre todo, a pensar y a vivir.

Los principios educativos que rigieron el sistema de la I.L.E fueron los siguientes:

**Educación integral:** No se trata de instruir al niño con conocimientos acumulativos, sino de ayudar a su formación como persona libre por medio de una educación adecuada, de inculcarle las formas y criterios para su movilidad en la sociedad, e instruirle en saberes determinados y concretos. Se quiere preparar a los alumnos para ser ante todo hombres capaces de dirigirse en la vida.

**Educación activa:** La I.L.E defiende la educación activa frente a la pasividad de la enseñanza tradicional. Rechazaban la memorización, consideraban preciso enseñar al niño a ver para comprender, porque viendo se interroga, duda o comprueba. Hay

que motivar al niño por medio del método socrático (fomentar la relación educador-educando) y, fundamentalmente, a través de la intuición. La intuición era considerada una herramienta de utilidad en todos los planos del sujeto porque desarrolla la espontaneidad y la creatividad del alumno, convirtiéndoles de sujeto pasivo en sujeto investigador. Serán suprimidos los libros de texto y sustituidos por los libros de consulta y el trabajo del propio alumno, se introducirán los talleres de trabajos manuales, se otorgará una importancia especial al dibujo, a la práctica de laboratorio, al estudio directo en las ciencias naturales, al empleo de máquinas y utensilios en la tecnología y, sobre todo, se potenciarán las excursiones escolares.

**Educación en libertad:** Giner concibe también la libertad desde la esfera del alumno ejercida como un derecho. En el sistema desarrollado por la I.L.E desaparecen las imposiciones o métodos coercitivos como el castigo. La libertad del alumno conlleva la responsabilidad de sus propios actos, y al ser responsable se convierte en adulto.

**Educación neutra:** Existía neutralidad hacia todo particularismo religioso o político por dos motivos, para crear hombres tolerantes y para poder realizar con plena independencia su acción educadora. La I.L.E pretende mantener su autonomía con respecto al Estado y a la Iglesia porque su único fin es el cultivo de la ciencia. No refutaban ninguna confesión religiosa concreta, simplemente ninguna tenía cabida en su programa. Creían en una sólida formación moral del alumno y dejaban para las familias la orientación religiosa de sus hijos.

**Educación especial:** Las propuestas rebasaban la iniciativa oficial. Se plantean todos los campos de la deficiencia propugnando para ellos un tratamiento específico. También inciden en el tema de la infancia abandonada.

**Escuela unificada:** Consiste en la unificación de todos los grados de enseñanza, pero fundamentalmente, el primario y el secundario. La unificación de los grados, suponía a su vez, la unidad de la metodología, de los contenidos y del profesorado puesto que todos estos puntos se dirigen al cumplimiento de un mismo objetivo. Para la I.L.E el desenvolvimiento del niño era visto como continuidad ininterrumpida: no son cosas distintas el niño, el muchacho, el adolescente y el adulto. La escuela unificada defiende la educación como un proceso gradual y total, no como diversas etapas a las que corresponden contenidos distintos. El niño debía aprender las mismas cosas desde las primeras secciones hasta las últimas, aunque adaptadas a su desarrollo.

**Escuela y familia:** La idea de la escuela en el pensamiento institucionista era compatible con el entorno infantil, preferentemente el familiar, porque sustituye en algunos aspectos a la familia, pero no la elimina. Más aún, consideraban que ambas deberían colaborar, ya que el influjo de ésta representa siempre un elemento básico en la formación del niño. Por ello no era partidaria del régimen de internado, sólo defendible en casos extremos.

**Coeducación:** Llevaban a cabo la educación conjunta de niños y niñas. El sistema docente español de la época admitía la enseñanza mixta en pequeños núcleos de población donde el número de alumnos era reducido, y en el ámbito universitario en el que la presencia femenina, aunque permitida, era escasa. En el resto, predominaba la separación de sexos porque se creía que la coeducación podía conducir al sujeto a un punto de ruptura moral. La I.L.E, además, estaba especialmente involucrada en la educación de la mujer, había un deseo de que ésta desempeñara otras funciones a parte de las que tradicionalmente se le habían atribuido.

Pero para aplicar estos principios educativos hubo que desarrollar una metodología didáctica adecuada, que era bastante novedosa para la época. Entre dichos métodos se encuentran: la inclusión de nuevas asignaturas, la impartición de Educación Física, el valor otorgado a la Educación Patrimonial, la importancia de la Moral, la práctica de excursiones, la buena formación del profesorado, el reducido número de alumnos, el destierro de los libros de texto, de los exámenes y de los castigos y el desarrollo de laboratorios y talleres.

Si hay un aspecto de la I.L.E que nos interesa especialmente, es la importancia que le otorgó a la Educación Patrimonial. Esta importancia deriva del gran interés que sentía por la Educación Estética y que se refleja en metodologías concretas como la impartición de la asignatura de Historia del Arte, aunque no formaba parte del curriculum oficial, o la práctica de excursiones, que en el siguiente punto abordaremos detenidamente.

Durante las últimas décadas del siglo XIX las tendencias orientadas a promover la Educación Estética comenzaron a ocupar un lugar preeminente entre los sectores reformistas de la pedagogía contemporánea. El sentimiento o sensibilidad, era considerado, junto con la voluntad y la inteligencia, una de las tres facultades superiores del espíritu, por tanto, ningún plan de educación que pretendiera ser integral y preparar para la vida podía relegar esta capacidad anímica. De esta preocupación estética saldrían dos consecuen-

cias importantes: una, la atracción de una gran parte de la juventud, receptora de esta influencia, hacia los estudios de arqueología artística; otra, el descubrimiento de muchos tesoros artísticos españoles hasta entonces sumidos en el olvido. Además, se dio gran importancia al arte popular: bordados, deshilados, encajes, trajes, tejidos, cerámica, etc.,

Se debe remarcar que todo este interés manifestado en la I.L.E por el sentimiento, el patrimonio, la identidad, etc, entronca, directamente, con los preceptos desarrollados por el movimiento romántico.

### Las excursiones instructivas como medio para el conocimiento del patrimonio

Las excursiones instructivas representan el método didáctico en el que realmente se observa la gran aportación que hizo la I.L.E a la Educación Patrimonial. El patrimonio monumental, artístico y natural se funden en las excursiones escolares, a través de las visitas a museos, salidas a localidades de interés, caminatas por la sierra y viajes por la geografía española. Una enseñanza unida a la experiencia directa, realista y vivida como no se había realizado nunca en nuestro país. Desde 1878 la Institución Libre de Enseñanza hizo de la práctica excursionista el núcleo central de su actividad.

En general, el siglo XIX no se mostró muy proclive a reconocer el valor pedagógico de las salidas escolares hasta bien entrada su segunda mitad, y ello fue debido, sobre todo, al impulso que dio Alemania a la idea del excursionismo, consecuencia de la fructífera tradición pedagógica a la que antes se ha aludido. A partir de ese momento y hasta finales de siglo, en que enlazarían con el movimiento de renovación pedagógica, conocido con el nombre de Educación Nueva o Escuela Nueva, las excursiones instructivas gravitaron especialmente en todos los programas renovadores de enseñanza.

Las excursiones instructivas, cuya idea había traído Torres Campos de París, empezaron casi al mismo tiempo que la escuela primaria en la I.L.E. Desde sus comienzos se intentaba acabar con la idea de que sólo lo que ocurre en el aula es lo importante. Esa esencia viajera se proyectó en innumerables excursiones y visitas de todo tipo y, por todas partes. La ciudad y el campo fueron buenos aliados de sus programas escolares y un excepcional medio de conocimiento directo. Visitaron todas las regiones españolas y también parte de Portugal y Francia. Estas excursiones se pueden clasificar en cuatro grandes grupos: geográficas

y naturalistas, artísticas e históricas, instructivas y científicas, y técnicas e industriales. El objetivo principal de ellas era el desarrollo integral de la persona.

Asimismo, se determinan una serie de fases en el desarrollo de toda excursión que, en síntesis, venían a ser las siguientes: preparación y elaboración del plan a desarrollar; ejecución de acuerdo con el plan elaborado y resumen realizado por los alumnos.

Si como ya hemos comentado, el objetivo principal era la educación integral de la persona, también es importante citar los objetivos secundarios, aunque no menos importantes, de éstas:

- Producir un hecho educativo. La educación debe formar al ser humano de una manera completa, desarrollando sus facultades mentales y sus aptitudes, pero sin olvidar el fin moral, que incide más en la rectitud de los principios, que en la cantidad de conocimientos almacenados. Se considera a las excursiones como el medio idóneo donde se cultivan y ejercitan los valores educativos que atañen tanto a la salud del cuerpo como del alma.
- Acercar el medio a la escuela. Las nuevas concepciones sobre la enseñanza proclamaban la necesidad de salir del aula para abrirse y ampliar el círculo de su visión. De acuerdo con estos principios básicos, se hace imprescindible que los alumnos reciban directamente las impresiones del medio, para que adquieran ideas y no palabras. La necesidad de incorporar el medio a la escuela, viene dada por la misma naturaleza infantil, el niño ama lo que está a su alrededor, se identifica con el medio que lo circunda y su interés se vierte sobre las cosas y objetos inmediatos. Por ello la realización de excursiones contará siempre con su estímulo y entusiasmo.

En la enseñanza pública, los paseos escolares con fines instructivos fueron implantados en 1885 en las escuelas de primera enseñanza de Madrid, y a lo largo de los últimos años del siglo XIX y primeros del XX esta práctica logró generalizarse, cada vez más, entre los docentes con ansias renovadoras. El respaldo oficial se consiguió con el gobierno de la II República, a través del Ministerio de Instrucción Pública por una Orden de 8 de Agosto de 1934, en la que se declaraba obligatorio para los maestros, la realización de excursiones escolares, por lo menos, una vez al mes.

La I.L.E fue el primer centro educativo español que hizo de las excursiones y visitas escolares un excelente sistema instructivo y educativo. Las excursiones instructivas dejaron de ser métodos auxiliares para

convertirse en parte central del proceso educativo.

Los beneficios de las excursiones revertían en todos los componentes de la comunidad escolar: alumnos, profesores y el propio centro. Pero es, sobre todo, la enseñanza en sí misma la que se veía favorecida. Además con las excursiones se conseguían grandes logros académicos y formativos:

- Las excursiones potencian la realidad como objeto primero de conocimiento y consagran, la forma de aprendizaje de lo cercano a lo lejano. El alumno conoce y experimenta a la vez que aprende. Es una educación activa.
- Fomentan el carácter distendido y lúdico que la I.L.E quiere imprimir en su enseñanza y que se observa en el protagonismo que dan a toda clase de juegos.
- El ambiente de máxima cordialidad y familiaridad entre profesores y alumnos, que tanto se fomentó en la Institución.
- Además fruto de estas excursiones, también son dos aspectos que nos interesan especialmente:
  - El amor a la naturaleza: El valor educativo de la naturaleza y la necesidad del hombre de estar en contacto con ella para realizarse plenamente, fueron asimilados por la Institución. La I.L.E promovió entre sus alumnos una intimidad con la naturaleza y para lograr tal objetivo, las excursiones fueron el medio utilizado.
  - La valoración del patrimonio: El conocimiento de pueblos y lugares, a través de las excursiones, contribuyó a acrecentar el amor a la propia tierra y a valorar cuanto contiene. “Mucho antes de que surgiera la generación del 98, de que Azorín o Machado cantaran a Catilla y a los pueblos de España, y de que despertara en la literatura y en el arte, una nueva sensibilidad frente al paisaje patrio, unos grupos de muchachos, guiados por los hombres de la Institución, recorría las viejas ciudades españolas redescubriendo nuestro arte, nuestro paisaje y, con ellos, el amor a la tierra, al cielo y a la raza” (Caballero, 2002: 171). Esto hizo que revalorizaran el concepto de España como unidad cultural, iniciándose así un sentimiento de respeto a su legado artístico, como testimonio de un pasado, que había que conocer y proteger.

Pero por lo que realmente destacan las excursiones realizadas por la I.L.E es por su gran aportación a la Educación Patrimonial. En este trabajo hemos di-

ferenciado las excursiones que llevaron a cabo en tres grupos:

- Visitas a museos y a edificios representativos de la ciudad de Madrid. La ciudad de Madrid fue el objetivo principal de los llamados paseos instructivos. Debido en gran parte a su notable desarrollo constructivo y a su diversidad, ésta ciudad ofrecía grandes posibilidades de aplicación de la pedagogía institucionista basada en métodos intuitivos de observación y análisis directo de la realidad. Normalmente el eje conformado por el Salón del Prado, Alcalá, Recoletos y Castellana fue escenario de estos paseos, así como los principales museos. Su duración era de unas horas y se desarrollaban dentro de la marcha cotidiana de las clases. Los desplazamientos eran a pie o en tranvía. Estas salidas se programaban aisladas o formaban cursos breves sobre alguna materia, habitualmente, sobre Historia del Arte, ya que el objetivo era educar la mirada para comprender el valor del entorno. Los museos, monumentos e importantes edificios civiles y religiosos eran el destino casi exclusivo de estos paseos instructivos. Se visitaban los museos más importantes de la capital: Museo del Prado, Museo Arqueológico, Museo de reproducciones artísticas, etc. Un ejemplo del programa de un ciclo de visitas instructivas desarrolladas durante todo un curso al Museo del Prado es el siguiente:

Aspectos preliminares:

- Concepto de museo. Su objeto y finalidad.
- El edificio
- Introducción al arte de la pintura
- Los géneros pictóricos

Aspectos concretos:

- Primeras visitas de carácter general: Distribución de salas, principales escuelas y épocas, ojeada a los principales cuadros y pintores y principales pintores españoles.
- Ciclo dedicado a la historia de la pintura que abarca seis secciones: Pintura anterior al siglo XVI, Escuela Italiana, Escuela Francesa, Escuela germánica, flamenca y holandesa, Escuela Español, Pintura Contemporánea española del siglo XIX.
- Otros cursos breves sobre historia de la pintura
- Ejercicios de comparación entre pintores
- Explicación de cuadros según la temática
- Galería de Escultura del Museo del Prado.

Otros museos visitados y en los que se seguían programas similares son: Museo del Ministerio

de Fomento, Museo Antropológico del Doctor Velasco, Armería Real, Reales Caballerizas, Círculo de Bellas Artes, Academia de Bellas Artes de San Fernando, Exposición Americanista.

En cuanto a las visitas a los edificios civiles más destacados de la ciudad, estos eran: Ateneo de Madrid, Senado, Congreso de los Diputados, Academia de la Historia, Archivo del Ministerio de Fomento, Mercado del Hierro de la Plaza de los Montesenos, los viaductos de la Calle Segovia, Hospital de la Latina, Torre de los Lujanes, Casa de Cisneros, Palacio Real, las fuentes del Prado y de la Puerta de Alcalá, Monumentos del 2 de mayo de 1808, la Calle Mayor. Los edificios religiosos visitados fueron: Torre de la Iglesia de San Pedro, Capilla de San Antonio de la Florida, Basílica de Atocha, San Gerónimo del Prado, Capilla del Obispo y Pario de San Jerónimo, Iglesia de San Francisco el Grande.

También realizaron visitas relacionadas con técnicas o procedimientos de carácter artístico. Éstas ponían al alumno en contacto con la elaboración de la obra. Entre los sitios visitados figuran: Taller de vaciados de la Academia de San Fernando, Círculo de Bellas Artes, Estudio de un pintor, Calcografía nacional, Litografía de Boronas, Imprenta de Fortanet, Imprenta del cuerpo administrativo del ejército, Fábrica de vidrio de la Moncloa, Conservatorio de artes, Real fábrica de tapices, Fábrica de tapices de Santa Bárbara, Fábrica de papeles pintados, Almacén de pianos y órganos, Relojería del Sr. Hoefler, Fábrica de la moneda, Biblioteca de la Institución.

- Excursiones a localidades cercanas a Madrid y viajes de larga duración. A diferencia del caso anterior, estas dos modalidades suponían una detallada preparación. Una vez pasada la fase preparatoria, el programa desarrollado en estas excursiones y viajes de larga duración era bastante denso. En la primera modalidad, fueron las localidades cercanas a Madrid y las ciudades castellanas las más visitadas a lo largo de los diferentes cursos. La primera de ellas tuvo lugar el 25 de diciembre de 1879 a Alcalá de Henares. El grupo estaba formado por diez alumnos de secundaria y un grupo de profesores entre los que se encontraban Torres Campos y Giner. A partir de esa fecha, los domingos y festivos se dedicaban a este tipo de salidas que tenían como destino: Toledo, Ávila, Alcalá, Segovia, Guadalajara, El Escorial, El Pardo, Colmenar Viejo, Vistalegre, Boadilla, Aranjuez, La Granja, Sigüenza, Robledo

de Chavela, Valdemorillo, y la Sierra de Guadarrama (en la que nos centraremos en el siguiente punto). Normalmente estas salidas fuera de Madrid estaban dedicadas a la Segunda Enseñanza. La ciudad más visitada fue Toledo por su rico patrimonio. Los monumentos más visitados de esta ciudad fueron: Catedral y Cristo de la Luz, Puente de Alcántara, Sinagoga del Tránsito, San Juan de los Reyes, Sinagoga de Santa María la Blanca, Iglesia de Santo Tomé, Puerta del Sol, Hospital de la Santa Cruz, Alcázar, Puerta de Bisagra, San Juan de la Penitencia, Fábrica de Armas, Hospital de Tavera. También se realizaron visitas a otras localidades que se fueron repitiendo entre 1880 a 1882, por ejemplo en estos años realizaron catorce excursiones a El Pardo. En la segunda modalidad, la totalidad de España fue recorrida en los viajes realizados por la I.L.E. entre 1880 y 1936. También visitaron lugares de Francia y Portugal. En estos viajes se programaban actividades para evitar que los alumnos, en los amplios períodos vacacionales, desconectaran de las tareas educativas. Siguiendo el ejemplo inglés o alemán, la I.L.E. durante los meses estivales no cerraba sus puertas y dedicaba estos meses a actividades de repaso y a los viajes de larga duración. También utilizaban para ello los días de Navidad y Semana Santa. Muy beneficioso para estos viajes fue la implantación del ferrocarril, que permitía recorrer largos espacios en menos tiempo. En general en todas las salidas de la I.L.E., se otorga la misma importancia al patrimonio artístico que al patrimonio natural. Durante el trayecto se analizaba el paisaje por el que se pasaba y se manejaban fotografías de los principales monumentos que iban a ser visitados. Una vez llegados al destino, las jornadas comenzaban entre 8 y 8,30 de la mañana, se hacía un descanso para el almuerzo y se continuaba hasta el anochecer, todo ello con el afán de profundizar tanto en la historia del lugar como en el presente. Daban mucha importancia a la historia de los monumentos y se incluía también una reseña histórica de los personajes relacionados con ellos. Además el monumento era utilizado como documento histórico social de la época en la que fue creado. Junto con los monumentos, los museos también ocupaban el mayor tiempo. Los edificios visitados se analizaban en su totalidad: primero se rodeaba el perímetro exterior para obtener una impresión de su aspecto general, su volumen, distribución y

orientación de sus fachadas, los elementos que las forman y su estilo. Los interiores eran observados con total minuciosidad, para poder entender la evolución y las fases constructivas del edificio, procurando siempre su inserción en el momento histórico en el que fue creado. Se señalaban vestigios o influencias de otras épocas y finalmente se valoraba el entorno urbano o paisajístico en relación con el edificio. Incluso se usaban calcos con reproducciones de otros monumentos para poder hacer comparaciones con el que se estaba observando. Estos viajes estaban íntimamente relacionados con el interés regeneracionista de la I.L.E, en ellos se aunaban ópticas científicas, éticas y estéticas.

- Recorridos por la Sierra de Guadarrama: Al igual que las otras salidas, éstas respondían al anhelo institucionista por el cultivo del alma y del cuerpo que proporcionaba la contemplación de las bellezas del arte y de la naturaleza, junto con la vida al aire libre y el ejercicio físico como fuentes de salud. En el verano de 1883 tuvo lugar la primera excursión de varios días a la Sierra de Guadarrama. Este contacto con la naturaleza se intensificó a partir de 1912 con la construcción de una casa refugio. Este gusto por la naturaleza que Giner transmitió a sus compañeros y discípulos va unido al descubrimiento de la naturaleza que tuvo lugar en el seno de la cultura europea de la segunda mitad del siglo XIX. Como consecuencia del desarrollo industrial que dio lugar a efectos negativos sobre el medio ambiente, la insalubridad de las ciudades, etc, nace un sentimiento de nostalgia de la naturaleza. Ésta es considerada como fuente de pureza, higiene y limpieza moral frente a la contaminada y artificiosa civilización. Todo este interés por la naturaleza dio lugar a una revalorización del género paisajístico tanto en literatura como en pintura. La sierra fue para los institucionistas la panacea de todo lo bueno. Pero en estas excursiones no sólo había una contemplación estética de la naturaleza, sino que también se hacían estudios botánicos, geológicos, etc. Con este contacto con la naturaleza (caminatas por senderos, peñascos y bosques), los alumnos de la I.L.E aprendieron a ver y conocer más profundamente la naturaleza, pero también a respetarla y ennoblecirla.

La experiencia viajera de la I.L.E entronca con la corriente viajera que se inició en el siglo XVIII y continuó a lo largo del siglo XIX. En cuanto a los recursos di-

dácticos utilizados en dichos paseos, viajes o excursiones se relacionan con la pedagogía intuitiva de Fröebel que fomentaba el hecho de aprender haciendo y conociendo. Además es importante señalar que, estas salidas contribuyeron a redescubrir y a aportar una mayor luz sobre el patrimonio cultural español, ya que son numerosísimos los escritos que de ellas derivaron, la mayoría publicados en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, su mayor órgano de difusión.

## El valor de la educación en la conservación del patrimonio

Es importante hacer hincapié en la importancia que tiene la difusión y, en concreto, la educación en la conservación del patrimonio cultural porque si la sociedad no conoce su legado patrimonial no hay medidas de protección, ni de conservación que valgan. Si no hay una Educación Patrimonial, el patrimonio está condenado a la desaparición.

El objetivo de la Educación Patrimonial es fortalecer las identidades individuales y sociales, relacionándolas con los contextos culturales en los que se insertan. Permite al individuo fortalecer su compromiso con la sociedad. Sólo a partir de la Educación Patrimonial los ciudadanos se sentirán más identificados con los distintos elementos que componen su pasado y su presente, y de esta manera se asegura la transmisión cultural para el futuro.

Desde el punto de vista educativo, no hay que centrar la atención en la obra, sino más bien en el sujeto, en el usuario. El patrimonio es la relación entre bienes y personas. Se debe patrimonializar, no existe el elemento patrimonial aislado si el pueblo no se identifica con él. En un primer momento es muy complicado que el individuo se identifique con el bien, pero a través de la educación y la concienciación se puede conseguir que el individuo considere el bien como algo propio.

Por último me gustaría invitar a la reflexión con esta última frase: Es importante respetar el patrimonio del pasado pero también se debe respetar la cultura del presente, ya que será el patrimonio del futuro.

## Conclusiones

Con todo lo anterior podemos afirmar que la I.L.E fue la precursora de la Educación Patrimonial en Espa-

ña, utilizando metodologías que han llegado hasta la actualidad, y que para la época y el sistema educativo español resultaban completamente novedosas. Un papel que ha pasado desapercibido a lo largo de los años pero que desde este trabajo queremos y creemos que es necesario tener en cuenta. No sólo supuso una novedad la importancia que le otorgaba a la Educación Patrimonial, sino los objetivos que quería conseguir, todos ellos relacionados con su gran objetivo regeneracionista a través de la educación, y los métodos que utilizaba para darlo a conocer, como es el sistema de excursiones instructivas que han llegado hasta la actualidad y fueron implantadas en el sistema educativo oficial.

Por último, sólo cabe remarcar el gran valor que tiene la Educación Patrimonial para la conservación del patrimonio. Hecho que hace más necesario su inclusión tanto en la educación reglada como en la no reglada, porque sólo del conocimiento surge la identificación, y de esta la necesidad de protección y conservación.

## Referencias bibliográficas

CABALLERO, María Rosario (2002): *Inicios de la Historia del Arte en España: La Institución Libre de Enseñanza (1876-1936)*. CSIC, Madrid.

CACHO VIU, Vicente (1962): *La Institución Libre de Enseñanza*. Rialp, Madrid.

CELADA PERANDONES, P., y LUENGO UGIDOS, M. A. (1988): “La formación geográfica en la docencia de la Institución Libre de Enseñanza”, *ERIA: Revista cuatrimestral de geografía*, n.º 16: 149-160.

GARRIDO GONZÁLEZ, J.a., y PINTO MARTIN, A. (1996): “La educación estética de la Institución Libre de Enseñanza”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 27: 151-166.

JIMENEZ-LANDI MARTINEZ, Antonio (1973): *La institución libre de enseñanza y su ambiente*. Taurus, Madrid.

MOLERO PINTADO, Antonio (2000): *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica, (“Memoria y crítica de la Educación”)*. Editorial Biblioteca Nueva S.L., Madrid.

ORTEGA MORALES, Natividad Isabel (2002): *La enseñanza-aprendizaje del arte. Una innovación educativa de la Institución Libre de Enseñanza*. Grupo Editorial Universitario, Granada.

RUIZ BERRÍO, Julio (1993): “Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)”, en *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, n.º 3-4: 575-589.

# Monastery of Santa Clara-a-Velha in Coimbra: Heritage education and mathematics

Pedro Providência

PhD Student, FCTUC/CES, University of Coimbra, Portugal

pedro\_providencia@hotmail.com

Constança Providência

Professor, Physics Department, University of Coimbra, Portugal

cp@teor.fis.uc.pt

Martha Tavares

PhD in Architecture, Lisbon, Portugal

tavares.martha@gmail.com

Artur Côrte-Real

Master in Archeology, Coordinator of the Monastery of Santa Clara-a-Velha Project Team, Coimbra, Portugal

acreal@drcc.pt

Carlota Simões

Assistant Professor, Mathematics Department, University of Coimbra, Portugal

carlota@mat.uc.pt

## Abstract

This article is based on the conclusions of studies on coverings and finishing's of ancient buildings belonging to the historical city of Coimbra, namely, the Monastery of Santa Clara-a-Velha (Côrte-Real, 2001) and the Historical Centre of Coimbra (Providência, 2009).

The analysis of the historical coverings of this city, namely, panels and friezes of tiles, reveals mathematical relations in the construction of their patterns, some of them resulting from rotation, reflection and translation symmetries (Simões, 2006; Providência and Fiolhais, 2008).

It is not difficult to demonstrate the enormous possibilities of heritage education in fostering the teaching of Mathematics at an elementary level, in such a manner as to make children and adults alike aware of the value of the architectonic patrimony, motivating them to its safeguard and protection, through the presentation of traditional techniques of execution of his-

torical coverings and finishing's (Tavares, 2011) as well as mathematical concepts which may be identified in the graphical representations of the decorative motifs.

## Keywords

Architectural Heritage, Mathematics, Historical coatings, Tiles, Patterns and symmetries.

## Resumen

Este artículo está basado en las conclusiones de los estudios sobre revestimientos y acabados de edificios antiguos pertenecientes a la ciudad histórica de Coimbra, a saber, el Monasterio de Santa Clara-a-Velha (Côrte-Real, 2001) y el centro histórico de Coimbra (Providência, 2009).

El análisis de los revestimientos históricos de esta ciudad, a saber, paneles y frisos de azulejos, revela



relaciones matemáticas en la construcción de sus patrones, algunas de ellas procedentes de simetrías de rotación, reflexión y traslación (Simões, 2006; Providência y Fiolhais, 2008).

No es difícil demostrar las enormes posibilidades de Educación Patrimonial en el fomento de la enseñanza de las matemáticas a un nivel elemental, de manera a que niños y adultos por igual adquieran conciencia del valor del patrimonio arquitectónico, motivándolos a su salvaguardia y protección, mediante la presentación de las técnicas tradicionales de la ejecución de revestimientos y acabados históricos (Tavares, 2011), así como de conceptos matemáticos que pueden ser identificados en las representaciones gráficas de los motivos decorativos.

## Palabras clave

Patrimonio arquitectónico, Matemática, Revestimientos históricos, Azulejos, Patrones y simetrías

## Introduction

Since its dedication in 1330, the Monastery of “Santa Clara-a-Velha” in Coimbra (Portugal) has been regularly flooded by the Mondego River, and as a result the ground floor of the building was gradually raised. The existing coverings, namely, plasters, mortars, limewashes, mural paintings and tiles, reveal the modifications performed in the building in order to meet the harmful effects of the adverse conditions it had to put up with during several centuries (Providência *et al.*, 2012).

“The stone pavings show, undeniably, the troubled moments of occupation of the whole building and the constructive actions which through the centuries the same underwent in order to face the necessity of adaptation of the spaces to new functional circumstances, caused by the need to respond to the permanent invasion of waters and sediments of the Mondego River, by increasing the floor level” (Côrte-Real, 2001).

The phenomenon of raising the floor level, and, as a result, of the remaining associated structures, occurs through the whole monument – church, cloister and remaining monastic rooms. In the analyses of the changes which the coverings underwent, a special reference is deserved by the XIV century, corresponding to the dedication of the Monastery; by the XVI

century, corresponding to the period during which “some interventions of an aesthetic nature which reconciled the space to the taste of the epoch occurred”, namely the setting of Hispano-Arabic tile coverings (Providência *et al.*, 2012).

The geometrical patterns of the panels and friezes made of Hispano-Arabic tiles which cover some walls of the Monastery of Santa-Clara-a-Velha, as well as those of tiles which were collected in archaeological excavations made in that Monastery, are the object of the present study.

## Methodology

### Hispano-Arabic tiles

The tile, as a relevant artistic expression in the Portuguese cultural heritage, appears only in the second half of the XVI century, which is marked by the great architectonic projects characterized by the Portuguese tile. The studies on production technologies and used materials are also restricted to this period (Trindade, 2007).

Modejar tile is the name usually given to dry-string tiles or to edge tiles, which are also known as Hispano-Arabic or Hispano-Moorish tiles. The corresponding production technique was developed and implemented by the Iberian Peninsula Moors and followed by assimilation to the taste for geometrical and herbal decorations in Spain (<<http://pt.wikipedia.org/wiki/Azulejos>>, accessed July 2012).

The dry-string tile owes its name to a technique of the end of the XV century and beginning of the XVI century in which the separation of colours or geometrical patterns is made by producing furrows which, when filled with a mixture of linseed oil, manganese and fat matter, prevent the mixing of water-soluble colours during application and firing (<<http://pt.wikipedia.org/wiki/Azulejos>>, accessed July 2012).

The edge tile, or Cuenca tile, owes its name to a technique of the dry-string period in which the separation of colours is made by raising edges (small wall) in the piece, which arise when the negative of the pattern (wood or metal mould) is pressed on the still soft clay (<<http://pt.wikipedia.org/wiki/Azulejos>>, accessed July 2012)

The artistic asset of the Monastery of Santa Clara-a-Velha includes Hispano Arabic dry-string tiles and edge tiles. Nevertheless, in the present study,

only edge tiles will be considered since these were in better condition for the intended study. The patterns which are identified in the tiles under study are mainly geometrical, herbal, and mixed.

### Geometrical transformations: reflection, rotation and translation

The reflection symmetry is a symmetry with respect to an axis. In a two dimensional object, as the tiles we will consider in the present work, this symmetry is defined with respect to an axis (Table II).

The rotation symmetry is the symmetry with respect to some rotations in space. If we consider the tiles as our object of study, this symmetry means that the tile is left invariant after the application of the rotation of a given angle with respect to an axis perpendicular to the tile and going through its centre. We will be able to identify twofold (symmetry with respect to a rotation of 180 degrees) and fourfold (symmetry with respect to a rotation of 90 degrees) symmetries (Table III and Table III.D).

The translation symmetry is the symmetry with respect to a parallel displacement in space, i.e. the object is left invariant after the application of a displacement. In a two dimensional object the displacement is described by a two dimensional vector with a well-defined direction and magnitude. We will identify the translation symmetry with respect to vertical and hori-

zontal displacements if the tile is repeated in a surface or just with respect to a horizontal displacement in friezes (Table I).

In a first stage, we remark that the different geometrical patterns of the decorations are based on a variety of symmetry elements. For instance, the only symmetry of the pattern of the tile number 11 is a reflection axis along one of the diagonals. Patterns of this type will be classified as T1.

The pattern of the tile number 6A admits two reflection axes which are perpendicular to the sides of the tile, and another two reflection axes along the diagonals, so that the tile is decomposable into 4 congruent parts, i.e., a symmetry of 90 degrees rotation around the centre of the tile. In this case the pattern presents a primitive cell with a  $1/2 \times 1/2$  dimensional relation with respect to the complete tile. This type is classified as T2.

The elementary unit of the pattern of the tile number 20 has dimensions  $1/3 \times 1/2$ , so that the tile is divided into 6 congruent parts. The tile has a centre of symmetry, or, in other words, has the symmetry of a 180 degrees rotation around its centre. Patterns of this type will be classified as T5.

Two situations are found in the tiles used to produce friezes. The tile number 17A has almost the same symmetry elements as the tile number 20, and, at first sight, it looks as if the elementary unit of the pattern of this tile has dimensions  $1/3 \times 1/2$ . However, this is not the case, since the tile number 17A has one



Tile no. 23 (dry-string tile)



Tile no. 33 (edge-tile)



tile no. 11



tile no. 2A



tile no. 3



tile no. 6A



tile no. 7



tile no. 8



tile no. 9



tile no. 17A



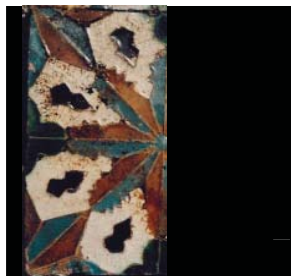
tile no. 19A



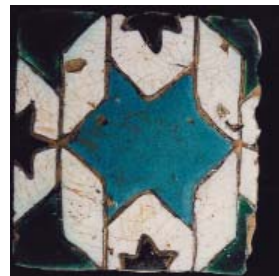
tile no. 20



tile no. 24



tile no. 28



tile no. 30

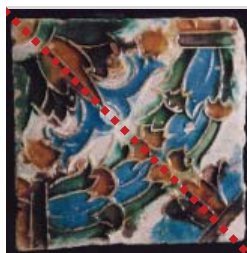


tile no. 57



tile no. 59

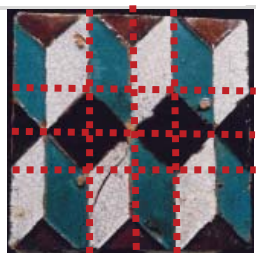
TABLE B: Tiles under analysis.



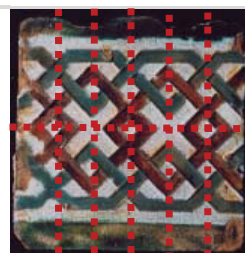
tile no. 11



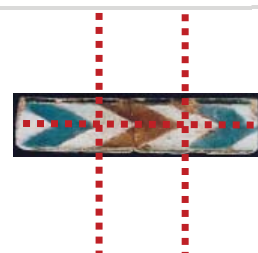
tile no. 6A



tile no. 20



tile no. 17A



tile no. 19A

TABLE C. Patterns of the tiles.



Cell

Elementary translation of the basic cell



Remark: A striped pattern, with an inclination of  $45^\circ$ , arises.

TABLE 1. Translation Basic Cell



Cell

Reflection of the basic cell on a vertical axis



second reflection on a vertical axis



Remark: Upon vertical translation, a zigzag horizontal pattern arises

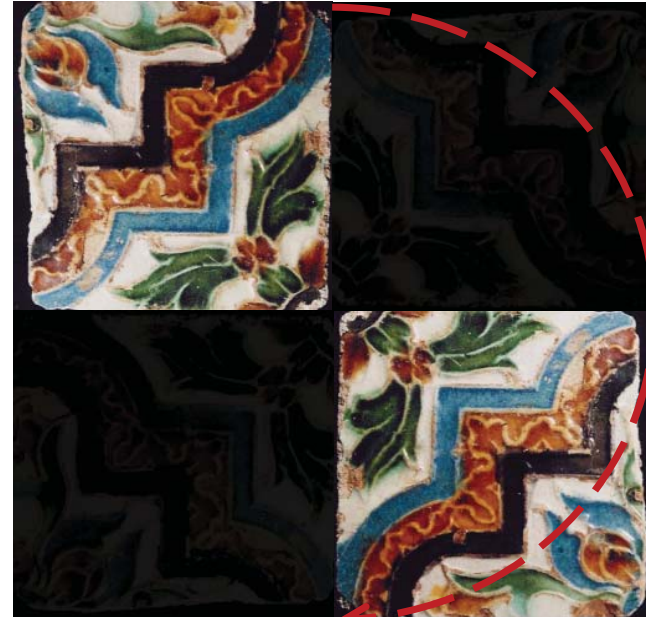
TABLE 2: reflection Basic Cell



Cell a



Rotation of the basic cell by 90°



Rotation of the basic unit by 180°



Rotation of the basic unit by 270°



result of successive rotation of the basic cell - Cell A (UA)

TABLE 3. Rotation by 90°.



Cell A (UA). Rotations of the basic cell **RPA**



Reflection on a horizontal axis (**RPA**); reflection on a vertical axis (**RPB**).  
 Successive rotations followed by reflections on vertical and horizontal axes, or,  
 equivalently, horizontal and vertical translations.

TABLE 4. Combination of rotation with translation successive.

more symmetry, which is absent in the tile number 20, namely, the reflection on an axis perpendicular to two sides of the tile, so that the elementary unit of the pattern of this tile has dimensions  $1/6 \times 1/2$ . This tile is decomposable into 12 congruent parts. The tiles number 20 and 17A belong to different types. Patterns of the type of tile 17A will be classified as T3. The tile number 19A is rectangular but the elementary unit of its pattern has dimensions  $1/3 \times 1/2$ . Patterns of this type will be classified as T4 tiles.

On the basis of the different patterns identified in the tiles, and in order to present some mathematical relations characterizing the patterns which are pro-

duced by laying the tiles, we introduce the following concepts: fundamental cell (UF) and basis cell (UB), panel basis cell (UBP).

“Fundamental cell” – the element of the tile that subjected to different symmetry transformations will reproduce the tile pattern, i.e. the basis cell. We will designate by basis cell the pattern of an isolated tile. Finally we designate by panel basis cell the cell which will reproduce the whole panel by application translations in the plane.

Next we present some patterns which may be produced from the referred geometrical transformations.

### Types of tiles

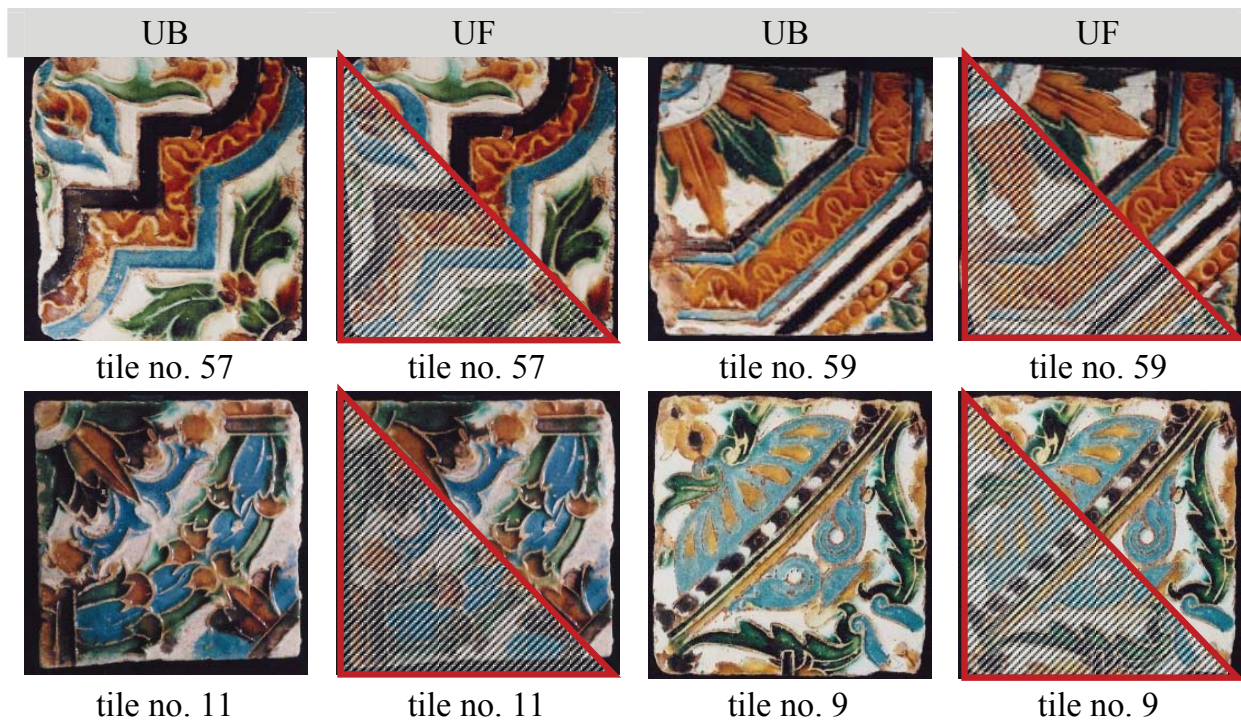


TABLE 5: Types of tiles and their basic cells. Type T1. The only symmetry is a reflection on one of the diagonals.

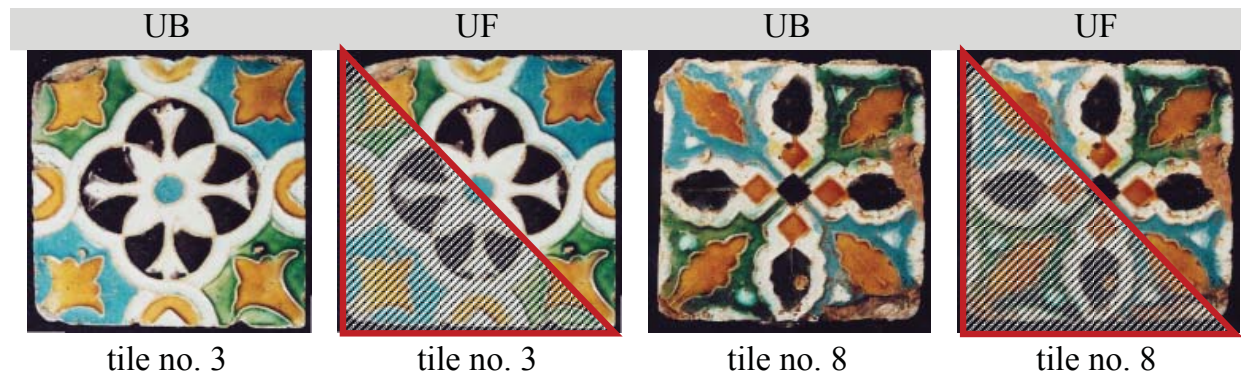


Table 5.1. Types of tiles and their basic cells. Type T1'. Symmetry: respect to reflections on both diagonals.



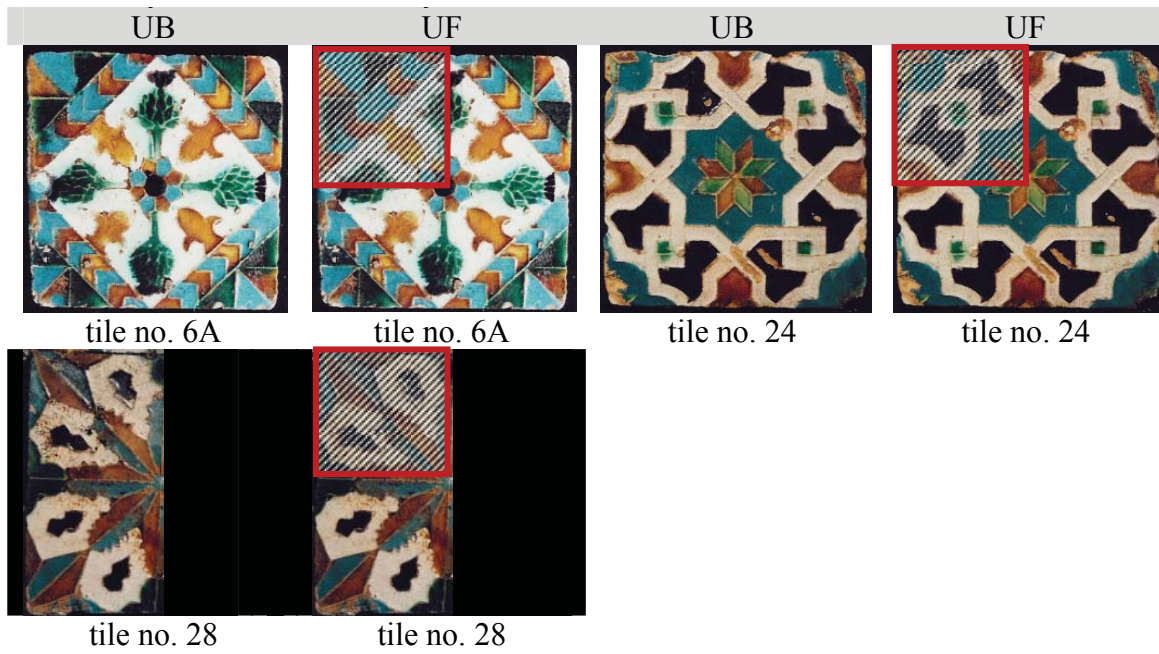


TABLE 6. Types of tiles and their basic cells. Type T2. Symmetries: rotation by 90°, 180° and 270° around the centre of the tile.

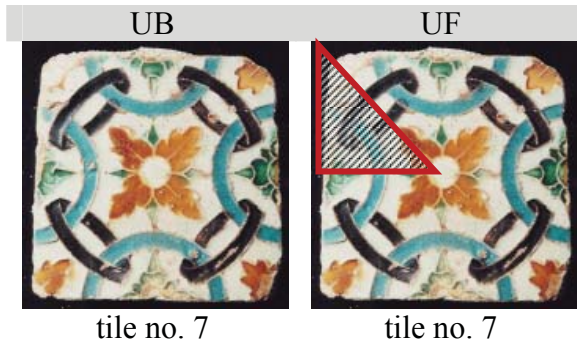


TABLE 6.1: Types of tiles and their basic cells. Type T2'. Symmetries: reflection on a diagonal and rotation by 90°, 180° and 270° around the centre of the tile.

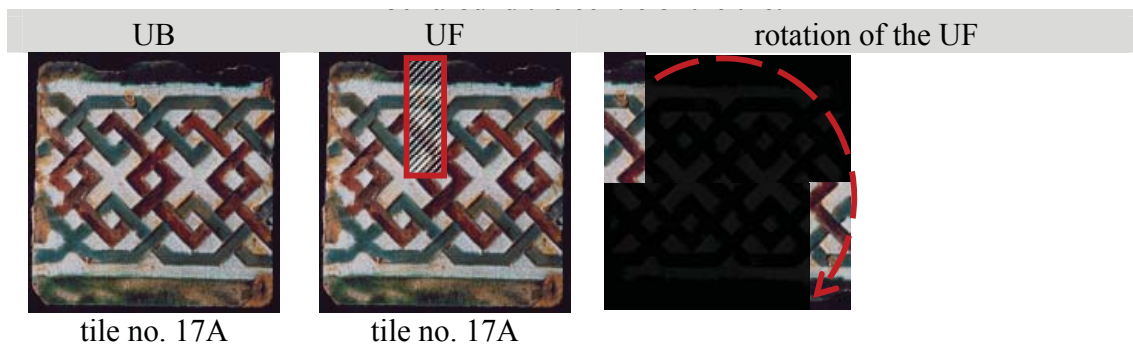
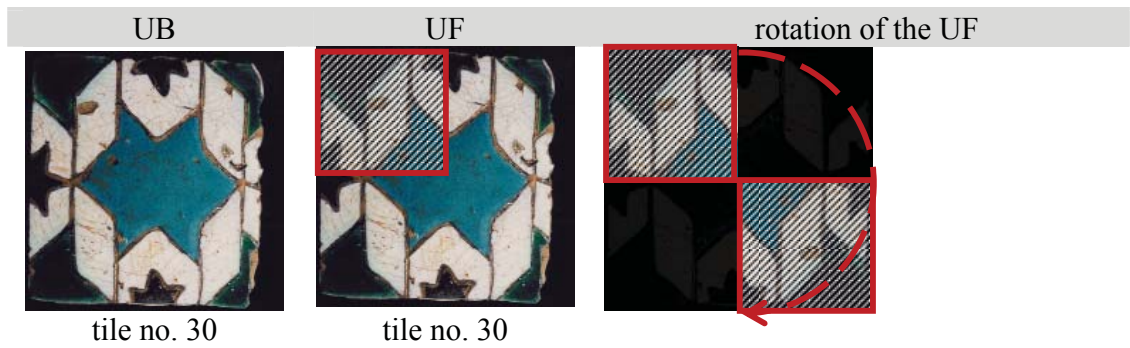


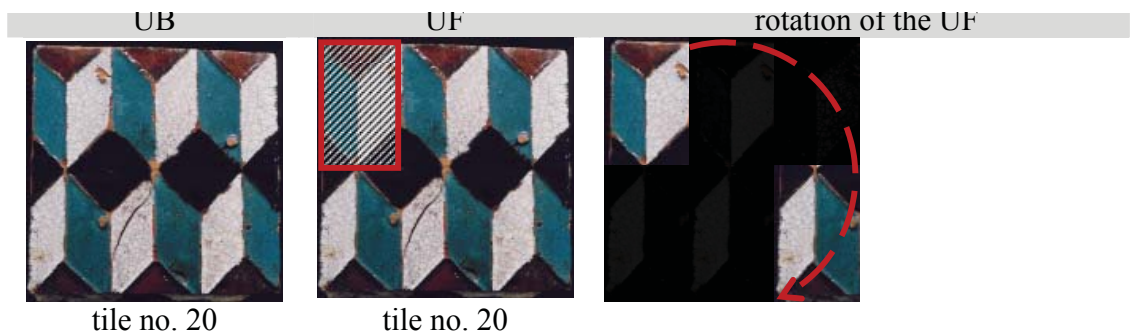
TABLE 7. Types of tiles and their basic cells. Type T3. Symmetries: reflection on a horizontal axis, reflection on a vertical axis and rotation by 180° around the centre of the tile.



**TABLE 71.** Types of tiles and their basic cells. Type T3. Symmetries: reflections on a horizontal axis and on a vertical axis and rotation by 180° around the centre of the tile.



**TABLE 8.** Types of tiles and their basic cells. Type T4. Symmetries: translation on the horizontal direction and reflection on a horizontal axis.



**TABLE 9.** Types of tiles and their basic cells. Type T5. Symmetries: translation on a horizontal direction and rotation by 180° around the centre of the tile.

### Patterns of the tiles

Tile no.	Typology	Types of composition	Tile no.	Typology	Types of composition
57	1	panel	24	T2	panel
59	T1	panel	30	T3	panel
11	T1	panel	7	T2'	panel
9	T1	panel	28	T2	panel
3	T1'	panel	17A	T3	frieze
8	T1'	panel	19A	T4	frieze
6A	T2	panel	20	T5	panel

**TABLE 10.** Summary.

## Concluding remarks

With tiles of the type T1, it is possible to produce panels with many different geometric patterns, for instance the patterns of Table I, Table II and Table III, while with tiles of type T2 and type T2', only one geometric pattern is possible. With tiles of type T5, again many different geometric patterns may be produced and some of them were found on the walls of the monastery, as Table VII and Table VIII show tiles of the type T3 and T4 were only used in friezes. Indeed, if the tiles have a low symmetry, with them it is possible to produce panels with geometric patterns in which are present some of the symmetries which are absent in the tiles, so that the lower is the symmetry of the tile, and the greater is the variety of patterns which may be produced with it.

## Acknowledgements

This work was supported by FCT and FEDER through the grant SFRH/BD/60389/2009. We are very grateful to the Monastery of Santa Clara-a-Velha Project Team for his most valuable help.

## References

- CÔRTE-REAL, A. (2001): "Mosteiro de Santa Clara-a-Velha de Coimbra. Novos dados para o seu conhecimento. Operação arqueológica 1995-1999". Master Dissertation, University of Coimbra, Portugal, 2001.
- PROVIDÊNCIA, C., y FIOLEAIS, C. (2008): *Descobre o Património*, Coleção Ciência a Brincar, n.º. 8. Bizâncio, Lisbon.
- PROVIDÊNCIA, P. (2009): "A Epiderme do Centro Histórico de Coimbra, Estudos Cromáticos e Contributos para a sua Conservação". Master Dissertation, University of Évora, Portugal.
- PROVIDÊNCIA, P.; BORGES, C.; CÔRTE-REAL, A.; TAVARES, M.; VEIGA, R., y SILVA, A. (2012): "The Monastery of 'Santa Clara-a-Velha'. The importance of the study of the wall coverings for the interpretation of the monument", *ICDS12-INTERNATIONAL Conference – Durable structures: from construction to rehabilitation*. Lisbon, Portugal.
- SIMÕES, C. (2006): *Descobre a Matemática*, Coleção Ciência a Brincar, n.º. 5. Bizâncio/Sociedade Portuguesa de Matemática, Lisbon.
- TAVARES, M. (2011): *A conservação e restauro de revestimentos exteriores de edifícios antigos, uma metodologia de estudo e reparação*. TPI, LNEC, Lisbon.
- TRINDADE, R. (2007): *Revestimentos Cerâmicos Portugueses: Meados do século XIV à primeira metade do século XVI*. Edições Colibri, Lisbon.

# El patrimonio documental compartido como origen de la colaboración entre el Servicio Educativo de los Archives nationales (Francia) y el Liceo Luis Buñuel de París : Bachibac y Comenius como ejemplos

Christophe Barret

Departamento de la acción cultural y educativa de los Archives nationales (Francia)

Christophe.barret@culture.gouv.fr

Isabel Alonso Dávila

Liceo Español Luis Buñuel

Isabel.adavila@educacion.es

César Quelle Vidal

Liceo Español Luis Buñuel

cesar.quelle@educacion.es

## Resumen

En esta comunicación pretendemos difundir, por su posible interés para otras instituciones educativas y archivísticas, las actividades educativas en español desarrolladas por los Archives nationales, actividades que están en el origen de la colaboración posteriormente establecida entre su Servicio Educativo y el Departamento de Geografía e Historia del Liceo Español Luis Buñuel de París, siempre contando con las aportaciones realizadas desde el mundo de la investigación histórica. Las actividades relacionadas con el nuevo programa franco-español de Bachibac y con la Asociación Multilateral Comenius “No me llames extranjero: Textos que borran fronteras” ejemplificarán esta colaboración.

## Palabras clave

Archivos, Bachibac, Comenius, historia compartida, guerra civil, exilio, La Pepa.

## Abstract

This document explains the educational activities conducted in Spanish by the National Archives of France (Archives Nationales); which we consider can be interesting for other educational institutions and archival organisations. These activities were the starting point of the collaboration between the Educational Services of the Archives Nationales and the Department of History and Geography of the Spanish Secondary School Luis Buñuel in Paris, including contributions from historians. The activities included in the new Bachibac Franco-Spanish syllabus, and the Comenius Multilateral Association, are a good example of this collaborative effort.

## Keywords

Archives, Bachibac, Comenius, shared history, civil war, exile, La Pepa.

## Breve presentación de las dos instituciones: el Servicio Educativo de los Archivos nacionales y el Liceo Español Luis Buñuel

El Servicio de Acción Educativa de los Archivos nacionales fue creado en 1950 por Charles Braibant, director de la institución en aquella época, que deseaba “poner a los alumnos de los diferentes niveles educativos en contacto directo con los documentos históricos”. La historiadora Régine Pernaud, directora entonces del Museo de Historia de Francia, puso en marcha las primeras acciones pedagógicas<sup>1</sup>. Este servicio educativo ha estado sometido desde entonces a una actualización permanente por parte de los profesores que le animan, en estrecha colaboración con otros profesores que trabajan en establecimientos educativos franceses o extranjeros, y, desde hace poco, combina la enseñanza de la historia con la de las lenguas extranjeras, en el marco de proyectos educativos franceses o europeos.

El Liceo Español Luis Buñuel, denominado hasta el año 2005 Liceo Español de París, es un centro docente de titularidad del Estado español que imparte en la actualidad enseñanzas regladas correspondientes a niveles no universitarios del sistema educativo español. Su historia se inicia en pleno franquismo, en 1962, cuando se crea en París un Centro Experimental de Enseñanza Media, dependiente del Ministerio de Educación Nacional. En las invitaciones a la inauguración enviadas por el entonces embajador de España en Francia, José María de Areilza, aparece por primera vez el nombre de Liceo Español de París. En una Orden de 3 de marzo de 1966 se aprueba la construcción del primer edificio en la sede actual del Liceo en la localidad de Neuilly sur Seine, en el extremo noroeste de París. Finalmente, mediante el Decreto de 21 de septiembre de 1967 se crea en París un Instituto Nacional de Enseñanza Media con la denominación de Liceo Español. Su pleno reconocimiento por parte del Estado francés llega con el Acuerdo de cooperación cultural, científica y técnica entre los dos gobiernos, firmado en Madrid el 7 de febrero de 1969<sup>2</sup>. En tanto que centro público educativo español, ha ido transformando su alumnado, su currículo y su metodología pedagógica al compás de los cambios políticos, sociales y culturales de la España más reciente.

<sup>1</sup> Pernaud, 1952 : 217.

<sup>2</sup> Información recogida de la página web del Liceo : <http://www.educacion.gob.es/externo/centros/luisbunuel/es>

## La primera oferta de actividades educativas en español por parte de los Archivos nacionales: Talleres “El exilio republicano en Francia” y “Carteles de la guerra civil”.

En 2008 nació, fruto de la colaboración del Servicio educativo de los Archivos nacionales con un liceo francés de París, un proyecto consagrado a los “soldados venidos de otros lugares”<sup>3</sup>. Esta colaboración condujo a la organización de un taller específico sobre el tema, que demostró después su adaptabilidad a los programas de los liceos españoles, tanto en el marco de sus clases de historia como en el de la preparación al Bachibac, el Bachillerato franco-español, del que hablaremos más adelante. Este liceo parisino solicitó el servicio de los archivos para evocar la memoria de momentos a menudo bastante olvidados como “La Retirada”, el exilio de los republicanos españoles en Francia y su internamiento en campos. En 1938, el gobierno francés había firmado un decreto que preveía “el internamiento de los extranjeros indeseables”. Como consecuencia de ello y del conocido final de la Guerra española, cerca de 500.000 españoles encontraron así “refugio” obligado en campos abiertos, a veces construidos por ellos mismos. La mayor parte de estos campos estaban situados en el sur de Francia, como los de Argelès-sur-mer, Bacarès, Saint-Cyprien, Le Vernet, Bram o Gurs. Las referencias archivísticas reseñadas en las obras de los historiadores especializados en este tema permitieron a los profesores del servicio educativo localizar y utilizar en estos talleres los documentos citados en estas obras<sup>4</sup>. La memoria de estos españoles en Francia está asociada a la de los antiguos combatientes en la Segunda Guerra Mundial.

Por otro lado, el trabajo del servicio educativo en esta dirección se vio beneficiado por la firma de un convenio, firmado el 4 de abril de 2006, entre el ministro de Cultura y Comunicación de la República francesa y la ministra de Cultura del Reino de España, que tiene por objeto la valorización de los fondos archivísticos relativos a “la Guerra civil española, el

<sup>3</sup> Proyecto educativo y cultural del liceo G. Fauré (Paris), para el cual «*existe une histoire partagée, qu'il y eut des combats communs pour des valeurs communes entre la France, les habitants de ses colonies et d'autres pays européens mis à l'épreuve et renforcées à l'occasion notamment des deux guerres mondiales. Développer leur réflexion sur ces valeurs semble indispensable pour la formation de futurs citoyens de nos élèves, que questionne la variété de leurs origines. L'histoire et la mémoire de leurs grands-pères Goumiers des bataillons africains, Tirailleurs sénégalais ou exilés politiques européens forgeraient la mémoire*».

<sup>4</sup> Dreyfus-Armand ; Temime, 2001.

exilio, la Resistencia y la deportación de ciudadanos españoles”. Un considerando de este acuerdo precisa que “en lo que concierne a la Guerra civil, el exilio y sus consecuencias, el papel de Francia, en tanto que país de acogida y de paso de un número elevado de españoles, es de gran importancia y (...) estos episodios de la historia española han dejado profundas huellas en Francia, país en el que también vive una importante comunidad de exiliados (...)”.

Es a partir de este cúmulo de circunstancias como el taller Los republicanos españoles en Francia (1939-1945) pudo ver la luz, permitiendo al alumnado descubrir las consecuencias de la Retirada y el exilio de los republicanos españoles. Este taller es se pensó como adecuado para las enseñanzas en lengua extranjera de las disciplinas no lingüísticas (DNL) de los programas escolares franceses, puesto que se sitúa en el cruce de diferentes disciplinas: Español, Historia y Letras, pero terminó también por responder a las necesidades de la enseñanza de la Historia del Liceo Español Luis Buñuel de París, como veremos más adelante. Es desarrollo del taller se basa en el descu-

brimiento de documentos originales, la adquisición de conocimientos, tal y como lo exigen los programas escolares, y un ejercicio de devolución de estos conocimientos que toma la forma de exposiciones orales. Pongamos un ejemplo: después de la lectura de una carta de la época, escrita en español por una refugiada, que da testimonio del estado de indigencia de los recién llegados, los alumnos, a quienes se les ha informado sobre los diferentes “itinerarios” seguidos por los exiliados entre 1939 y 1944, trabajan en grupos de dos sobre los documentos que ilustran la cotidianidad de estos destinos. Así, estudian diversos aspectos del exilio: la llegada a Francia, la actitud de los franceses, la construcción de los campos, la vida cotidiana en los mismos, la inclusión en los Grupos de Trabajadores Extranjeros (GTE), la sustitución progresiva de los españoles por los judíos en los campos de internamiento, las actividades de los españoles en la Resistencia, su participación en los combates por la Liberación y su esperanza de una “reconquista” de España. Cada grupo de alumnos dispone de una cronología, que recoge los datos más importantes sobre el exilio de los republicanos españoles. Además, la carta de la refugiada se presenta acompañada de su traducción al alemán. De esta manera se muestra al alumnado, que debe haber estudiado ya en clase la Guerra de España en su asignatura de lengua extranjera, que la historia de la guerra civil no se termina con la caída de Madrid y de Barcelona, sino que la oposición al nazismo sumerge a los exiliados en otra guerra, que enfrenta a la democracia con el fascismo, y que muchos desearán prolongar más allá de la derrota de la Alemania nazi.

### Los primeros contactos del Liceo Luis Buñuel con los Archivos. Reflexiones en torno a nuestro papel como usuarios y en torno al bilingüismo y la historia

La relación entre el Liceo Luis Buñuel y el Servicio educativo de los Archives nationales se estableció de forma casual, tras el encuentro de una hoja informativa referida a las actividades en español en el hall de entrada de los Archives (fig. 1). A partir de ese momento, el departamento de Geografía e Historia del Liceo contactó con este servicio, para llevar a su alumnado de Historia de Bachillerato a realizar el taller sobre “El exilio republicano en Francia” ofrecido por esta institución. Esta experiencia educativa fue

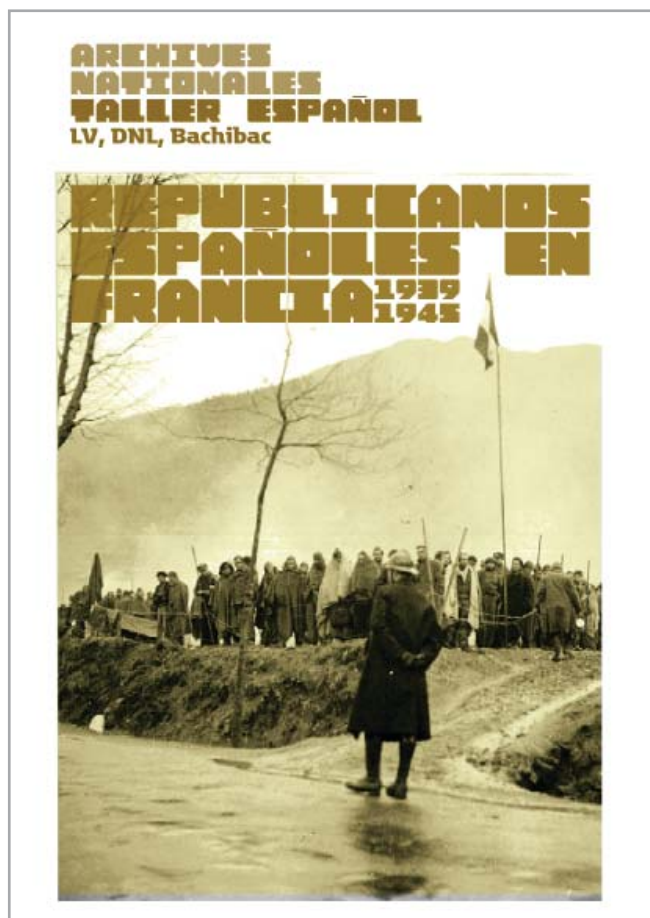


Figura 1. Portada del folleto de presentación del taller ¡1808: España contra Napoleón! Service éducatif des Archives nationales.

todo un éxito y la valoración de la misma por parte del alumnado fue excelente. El taller comenzaba con la información sobre el edificio que alberga los Archives, que era recibida por el alumnado mientras recorría sus patios y se iba acercando al corazón del archivo. Más adelante, se introducía la información sobre el origen histórico de los Archives nacionales y su instalación en el palacio del Marais parisino perteneciente a la aristocrática familia de los Soubise que tomó la vía del exilio durante la revolución francesa. Acercándose así al propio concepto de creación de archivos nacionales, se llegaba al interior de los grandes depósitos, lugar inaccesible al público, pero que las actividades del Servicio educativo permite conocer al alumnado, añadiéndose en este momento informaciones referidas a la conservación documental y las condiciones de temperatura y luz que exige. En este espacio bastante imponente, colocados en vitrinas especiales, protegidas del sol mediante telas, se producía además el contacto del alumnado con los documentos originales, que son descubiertos durante un breve periodo de tiempo, y que serán los documentos que luego se van a trabajar en sus reproducciones facsímiles en el aula de talleres. El trabajo en este aula permite a los estudiantes, divididos en pequeños grupos, reproducir a su nivel algunos de los métodos del trabajo histórico al encontrarse con los documentos: la lectura minuciosa, la transcripción de algunos fragmentos, el análisis de la cronología y la autoría, la contextualización y, por último, la presentación del documento al resto de los grupos, como si nos encontráramos en un equipo de investigación o un pequeño congreso histórico.

Este primer taller nos hizo ver al profesorado español y al de los servicios educativos las enormes posibilidades que podía ofrecer un trabajo conjunto entre las dos instituciones, que pronto se materializó en la propuesta por parte de nuestro centro educativo de un “taller a la carta”, que se centrara en la España de José I Bonaparte, como un periodo histórico privilegiado para conocer la complejidad de la realidad histórica y de las relaciones entre los países. Después comentaremos algunos frutos más de esta colaboración, cuando hablemos de Bachibac y Comenius.

Esta colaboración nos ha permitido, además, reflexionar sobre como estos temas de la historia compartida entre Francia y España atañen a temas de educación intercultural. La interculturalidad, que se refiere a lo que “crea puentes”<sup>5</sup> entre las culturas, es un concepto que aparece de forma recurrente en la

actualidad en los currícula. Este concepto apareció en el mundo de la enseñanza a mediados de los años 70, en el marco de políticas educativas consagradas a niños inmigrantes con graves dificultades escolares, pero es un concepto que puede iluminar también la reflexión sobre la creación de la nueva ciudadanía europea. Lo “intercultural” se diferencia del multiculturalismo, puesto que este último concepto reenvía sobre todo a la idea de yuxtaposición de culturas, sin interesarse necesariamente en lo que las une. Podemos señalar, además, que la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa elabora, a través del Centro Europeo de las Lenguas Vivas, una reflexión que apunta a clarificar estos conceptos: “El conocimiento, la conciencia y la comprensión de las relaciones (parecidos y diferencias distintivas) entre ‘el mundo de donde vienen’ y ‘el mundo de la comunidad de destino’, pues la conciencia intercultural engloba la manera en que cada comunidad aparece en la óptica del otro”<sup>6</sup>. La educación intercultural debe, por lo tanto, apuntar a construir saberes particulares, “útiles complementarios que deberían ser desarrollados de cara a animar a los alumnos a ejercer un juicio (...) sobre sus propias reacciones y actitudes frente a otras culturas”<sup>7</sup>, un objetivo de intermediación que implica la reflexión sobre las “aptitudes y [...] saberes interculturales” entre los cuales se distinguen, principalmente, “la capacidad de establecer una relación entre la cultura de origen y la cultura extranjera”, “la capacidad de jugar el rol de mediador cultural entre su propia cultura y la cultura extranjera y de gestionar eficazmente situaciones de malentendidos y de conflictos culturales”<sup>8</sup>. Es, pues, en este marco, preñado de porvenir para la educación patrimonial, en el que el Servicio educativo de los Archives nacionales inscribe su reflexión y sus prácticas en la actualidad.

Puesto que un objetivo particular del Servicio educativo de los Archives nacionales es el de localizar y poner a disposición de los usuarios “documentos culturales auténticos”<sup>9</sup>, a veces inéditos en las prácticas pedagógicas, e interesarse por las cuestiones de la alteridad entre las culturas, trabajando conjuntamente con el Liceo Luis Buñuel sobre diferentes temas como la “Guerra de la Independencia” española (1808-1812), la propaganda durante la Guerra civil (1936-1939), los exilios políticos en Francia, en los siglos XIX y XX, el pabellón de la República española

6 Conseil de l'Europe, 2001 : 83.

7 Conseil de l'Europe, 2008 : párrafo 152. Disponible en el sitio web : [www.coe.int/dialogue](http://www.coe.int/dialogue)

8 Conseil de l'Europe, 2001 : 84.

9 Prouillac, 2008 : 17-18.

5 Guillén, 2010.

en la exposición internacional de París de 1937 (o el de Francia en la exposición de Sevilla de 1992), por no citar más que algunos ejemplos, nos acercamos a este objetivo. Estos documentos nos permiten abordar con el alumnado esta forma de alteridad debida a tradiciones historiográficas diferentes. Los nuevos programas escolares y este tipo de cuestionamientos, bastante inéditos, exigen, pues, la elaboración de nuevos corpus. En el marco de la educación bilingüe, los documentos no deben estar todos redactados en castellano, o en francés, sino que se pueden utilizar documentos en ambas lenguas. Debemos recordar aquí que los Archives nationales conservan los documentos producidos o llegados a manos de las administraciones centrales del Estado, y es por ello por lo que podremos encontrar en ellos las cartas de José Bonaparte enviadas a su hermano y que serán finalmente requisadas por el duque de Wellington, u otros documentos requisados por las diversas administraciones francesas o elaborados por ellas mismas para el control de los españoles que habían encontrado refugio al norte de los Pirineos.

Pero podemos hablar también de otro tipo de documentos, como los iconográficos (fig. 2). Un cuestionario pasado al alumnado asistente a talleres presenciales en los Archives nationales, nos ha permitido conocer sus valoraciones<sup>10</sup>. Según el parecer de la mayor parte del alumnado (54%), el documento iconográfico tiene un papel importante como vector del aprendizaje de una lengua o del acercamiento a una cultura extranjera. El estudio de documentos iconográficos reviste, es verdad, un interés muy particular en los proyectos ligados a la historia de las artes, que consituye ya, tanto en España como en Francia, una materia específica de la enseñanza secundaria con enfoques que dan un importante lugar a la interdisciplinariedad. En lo que respecta al caso particular de la Guerra civil española, muchos de los carteles conservados, tanto en Francia como en España, son, de hecho, obras de artistas reconocidos o salen de escuelas que han marcado la evolución de las técnicas gráficas, en los campos de la publicidad y el cine. La imagen, para el alumnado debutante en el aprendizaje de una lengua, es un material más rápidamente comprensible que el texto, que debe ser

<sup>10</sup>La encuesta de la que los resultados son comentados aquí fue realizada en mayo de 2012 sobre una muestra de 96 alumnos de secundaria que habían asistido a los talleres e español disponibles en el catálogo del Servicio educativo, "Los sellos, testigos de sus tiempos, ¡1808 : España contra Napoleón !", "Imágenes de la Guerra civil (1936-1939)" y "Republicanos españoles en Francia (1939-1945)", todos basados en una aproximación a fodos muy variados de los Archives nationales.

traducido antes de cualquier interpretación. Desde el punto de vista del profesorado, la imagen ofrece una garantía, puesto que los alumnos se ven constreñidos, para realizar su trabajo de devolución oral o escrita, a movilizar un vocabulario específico sin poder recurrir a la paráfrasis.

Hay que señalar, de todas maneras, que en el caso específico de documentos de historia moderna, han sido localizadas tres dificultades concretas: La dificultad relacionada con la paleografía, la dificultades de la transcripción y aquella debida a la utilización de un vocabulario antiguo, a veces desconocido incluso para el alumnado que tiene el castellano como lengua materna. De todas maneras, y a pesar de las dificultades, "estos talleres ofrecen al alumnado un lugar privilegiado de expresión y de aprendizaje"<sup>11</sup>.

<sup>11</sup>Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (BOEN) n° 19, 8 de mayo de 2008, sobre la enseñanza artística y cultural.



Figura 2. Portada del folleto de presentación del taller Imágenes de la Guerra Civil (1936-1939). Service éducatif des Archives nationales.



Una tipología documental, realizada gracias al trabajo de colaboración entre el Servicio educativo y el Departamento de Geografía e Historia del Liceo Luis Buñuel, nos podría permitir distinguir entre:

- documentos patrimoniales revisitados por las exigencias de la educación intercultural. Por ejemplo, la versión en francés, traducida solamente algunos días después de su proclamación en Cádiz, de “La Pepa”; o aquellos documentos salidos de las antiguas colecciones del “Museo de documentos extranjeros” y hoy conservados en la subserie AE III del Museo de los Archives nacionales;
- documentos iconográficos, fáciles de utilizar en el marco de los inicios del aprendizaje de una lengua extranjera, como los planos de Sert del Pabellón de España en la Exposición Internacional de París de 1937;
- documentos que proponemos llamar “nuevos documentos patrimoniales”, sacados de los fondos gracias al concurso de instrumentos de búsqueda reciente gracias a una historiografía interesada en los destinos más ignorados y durante mucho tiempo desatendidos por la historiografía tradicional, como por ejemplo las fichas de inscripción de prisioneros en los campos.

Cualquiera que sea su naturaleza, todos estos documentos son mantenidos gracias al “diálogo a tres voces”<sup>12</sup> que reúne el mundo de los enseñantes, con el de los conservadores y los investigadores de las diferentes especialidades

Como ejemplo, podemos hablar de un inventario muy importante de fuentes concernientes a la historia de España en los Archives nacionales, datado en 1934, y que por lo tanto había quedado ya anticuado y era parcial. Se trata de *Documentos relativos a España existentes en los Archives Nacionales en París. Catálogo y extractos de más de 2000 documentos de los años 1276 a 1844*. Julián Paz, el autor, tenía como principal preocupación el localizar las fuentes de una historia política y nacional española y afirmaba querer poner a disposición de sus contemporáneos un conjunto de fuentes relativas a los periodos en los cuales las relaciones entre Francia y España habían sido más activas y, también, el haberse inclinado especialmente por los documentos susceptibles de causar más emoción en sus compatriotas. Hemos podido comprobar, con el alumnado del Liceo Luis Buñuel, que los documentos localizados gracias a este instru-

mento permiten reencontrar la conciencia del “nosotros” peninsular, frente al “ellos” del “hexágono”<sup>13</sup>.

Otro ejemplo, más en la línea de la historiografía actual, que permite también la localización de documentos interesantes para la enseñanza, ha sido la elaboración de una herramienta específica, deseada tanto por los archiveros como por los historiadores y realizada gracias a la colaboración de la asociación Génériques, interesada en hacer emerger nuevas fuentes. Se han identificado así fuentes escritas de toda naturaleza, públicas y privadas, disponibles especialmente en la red de los Archives de Francia y centradas en la historia de los extranjeros durante los dos últimos siglos<sup>14</sup>.

Los talleres presenciales en español, surgidos de la colaboración entre las dos instituciones, han dado origen, con el objetivo de favorecer el estudio de los documentos a distancia, al taller presencial 1808: ¡España contra Napoleón!, elaborado como “taller a la carta” a petición del Departamento de Historia del Liceo Luis Buñuel y que ha sido incluido en la plataforma virtual (fig. 3). Alumnos y profesores pueden inscribirse, durante un curso escolar, en una plataforma colaborativa<sup>15</sup>. Se han creado seis “grupos”, o dossiers temáticos, de “documentos culturales auténticos” que se han puesto en la red para que puedan ser consultados por el conjunto del alumnado. Existen también consignas de trabajo en línea, que solicitan a los alumnos que se repartan entre ellos –si es necesario con la ayuda del docente– el estudio de los diferentes documentos, concernientes todos a acontecimientos ocurridos a lo largo del 1808 en España. Sobre la plataforma se pueden añadir comentarios con respecto a documentos y los ficheros pueden ser guardados, aunque, por el contrario, ningún participante puede ver su contribución suprimida por otro miembro del grupo. Al terminar una primera secuencia de análisis y de crítica, en una segunda fase se pide a cada uno que consulte el resultado de las investigaciones de los demás para producir un documento de síntesis, escrito u oral, que será guardado también en la plataforma. Después de la fase experimental de esta plataforma virtual, se pueden prever dos tipos de desarrollo ulterior de la misma: por un lado, puede presentar secuencias destinadas al alumnado, pero, por otro, también puede convertirse en una base de intercambios entre los enseñantes y los animadores del servicio educativo. Creemos que este trabajo en red puede constituir una condición previa indispensable a toda visita a los Ar-

<sup>13</sup>*L'hexagone* es una manera muy francesa de referirse a Francia.

<sup>14</sup>Folliet y Véglia, 2005.

<sup>15</sup>Más precisamente, el *open source* “Ganesh”, compatible con Windows.

<sup>12</sup>Barret ; Castagnet y Pegeon, 2012 : 275.

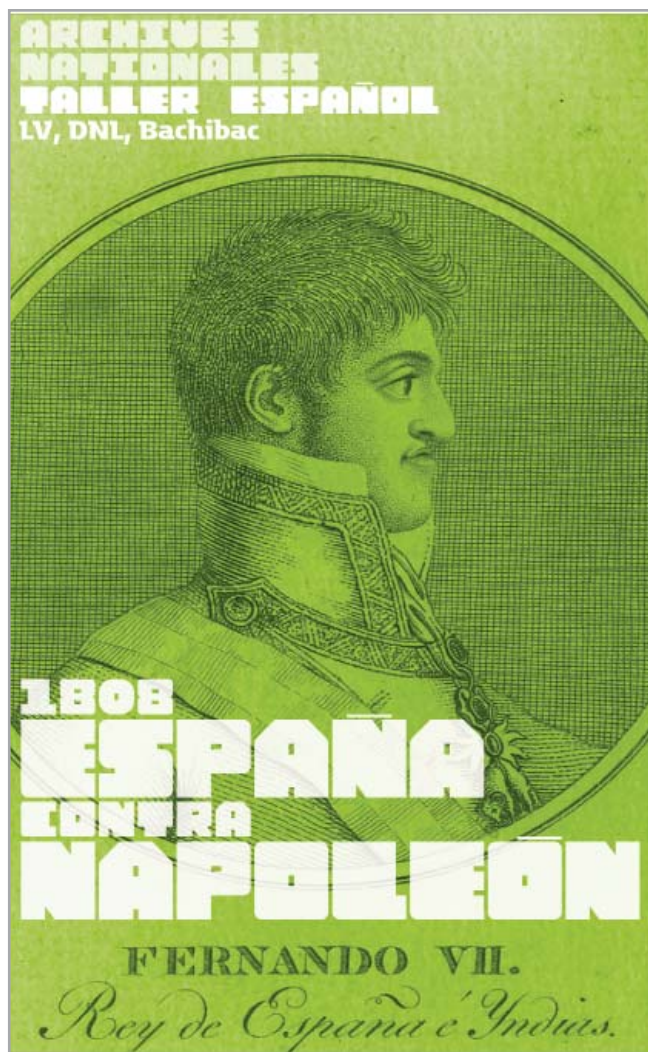


Figura 2. Portada del folleto de presentación del taller Imágenes de la Guerra Civil (1936-1939). Service éducatif des Archives nationales.

chives y al contacto directo con los documentos originales, mientras que consideramos también este contacto directo como irremplazable.

Debemos reseñar aquí que para el profesorado español de historia del Liceo Luis Buñuel, fue clara la idea de que era absolutamente necesario dar a conocer en nuestro país el funcionamiento del Servicio Educativo de los Archives nationales, porque en nuestra larga experiencia docente en España no habíamos encontrado nada parecido en un archivo, aunque sí en museos, y nos parecía una realidad que debía ser dada a conocer al profesorado de historia, las instituciones archivísticas españolas y las diferentes administraciones educativas. De esta idea de la importancia de la comunicación de la experiencia, surgió la redacción de un artículo para la revista di-

dáctico-cultural Calanda<sup>16</sup>, editada por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia, y, también, la participación en este Congreso de Educación Patrimonial.

### El trabajo en común en torno a Bachibac: patrimonio documental para una historia compartida.

Como hemos señalado más arriba, el Liceo Español Luis Buñuel pertenece a la red de centros españoles en el exterior y nuestro alumnado sigue el mismo currículo que en España, pero, desde el curso pasado, se ha implantado un nuevo programa educativo llamado Bachibac. En el origen de este programa tenemos que citar un acuerdo binacional entre España y Francia<sup>17</sup>, y su desarrollo práctico se encuentra en la legislación de los dos países. Así, para Francia, el *Arrêté du 2 du juin de 2010*<sup>18</sup>, afirma que el Bachibac es un dispositivo franco-español que consiste en un itinerario de formación específica, sancionado, tras la realización de una prueba única, por la acreditación de dos titulaciones: Bachillerato y Baccalauréat. Los mismos términos que se recogen en Real Decreto del 5 de febrero de 2010 relativo a la doble titulación en centros docentes españoles<sup>19</sup>. Este programa conlleva las enseñanzas específicas impartidas en francés de la Lengua y literaturas francesas y la Geografía e y la Historia de los dos países, además de alguna otra materia del currículo español impartida también en francés para llegar a un mínimo del 30% del horario en el que sea esta la lengua vehicular.

Para el caso de la Historia, se ha diseñado un programa mixto que tiene por objetivo construir una cultura histórica común entre nuestros dos países y proveer las claves de interpretación del mundo contemporáneo. Centrándonos en el tema de esta comunicación, destacamos que la legislación francesa señalada indica que los alumnos tienen que ser capaces de :

- mostrar un sentido crítico ante los documentos,
- situar los acontecimientos en su contexto histórico,
- leer e interpretar los documentos históricos,

<sup>16</sup>Alonso ; Barret y Quelle, 2011 : 9-23.

<sup>17</sup>Acuerdo entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República Francesa relativo a la doble titulación de Bachiller y de *Baccalauréat*, hecho *ad referendum* en París el 10 de enero de 2008. BOE del 8 de abril de 2009.

<sup>18</sup>BOEN especial n.º 5, del 17 de junio de 2010.

<sup>19</sup>BOE del 12 de marzo de 2010.

- utilizar los conceptos y vocabulario históricos en la lengua del otro país, y
- mostrar una capacidad de estructurar su discurso entorno a determinados ejes que respondan a un cuestionamiento inicial.

En la normativa española, además de insistir en los objetivos interculturales y de solidaridad, las cuestiones metodológicas apuntan en la misma dirección. Así, podemos leer que “cada tema se trabajará a partir de una selección de documentos que traten sobre una cuestión determinada, planteando una problemática o cuestión inicial que habrá de responderse de manera bien argumentada”<sup>20</sup>.

El trabajo con los documentos centra, pues, los presupuestos metodológicos del programa Bachibac, en lo que respecta a la Historia, y es por ello que la colaboración entre los centros educativos y las instituciones que se ocupan de la conservación y difusión del patrimonio documental cobra un interés particular para la procura de sus objetivos.

El Liceo Español Luis Buñuel, como ya hemos comentado, ha visitado en varias ocasiones el Hôtel de Soubise para realizar algunos de los talleres pedagógicos que propone el Departamento de Acción Cultural y Educativa de los Archivos nacionales. En principio, nos sentimos atraídos por los talleres que se desarrollaban en español y que iban dirigidos a los estudiantes franceses que cursan esta lengua, pero pronto iniciamos una colaboración más estrecha. De este modo y tras algunas reuniones en las que abordamos una serie de temas relacionados con la historia de España, surgió un taller a la carta titulado José I Bonaparte en España.

Como ya hemos comentado, los documentos presentados en el taller emanan de la cancillería del Imperio y su tipología es diversa: imágenes, objetos, informes, cartas manuscritas, textos jurídicos, panfletos... Además del evidente interés histórico del trabajo, quisiéramos centrarnos aquí en la relevancia de este tipo de actividades para profundizar en una educación bilingüe y en la construcción de un currículo mixto que integre diferentes tradiciones historiográficas. En este sentido, la actividad comentada cumple sobradamente los objetivos propuestos. El tema tratado es un magnífico ejemplo de un proceso histórico donde los relojes de los dos países se acompañan y donde los acontecimientos tienen claras consecuencias en el devenir de ambos. El reinado de

José I supone un momento clave en la crisis del Antiguo Régimen en España y, del mismo modo, también supone un punto de inflexión en el transcurso del Imperio Napoleónico. La ocupación francesa significa la disolución de las estructuras absolutistas en un doble nivel: el instaurado por el gobierno francés de José I y el desarrollado por el vacío de poder originado por la marcha de los monarcas borbónicos, que tendrá su culminación en la convocatoria de Cortes legislativas y el alumbramiento de la Constitución de Cádiz (1812). Por otra parte la reacción popular y la hostilidad ante el ejército napoleónico, materializada en la creación de la guerrilla, marca el inicio de un nacionalismo defensivo español semejante al surgido en otros países europeos. En cuanto a Francia, el hostigamiento constante que tiene que enfrentar en la península ibérica erosiona su capacidad militar, muy comprometida ya a partir de la campaña de Rusia.

El análisis de documentos ayuda a los alumnos a comprender los matices de este complejo episodio en el cual también entran en juego otras potencias europeas como el Reino Unido. Además, el pulso cotidiano de la historia se nos aparece con fuerza en los informes y cartas personales que ofrecen una visión muy vívida de los hechos. Pero, lo más importante es que determinados aspectos, tratados muy a menudo en las aulas desde una perspectiva nacional siempre reductora, reciben aquí un enfoque mucho más enriquecedor. La trascendencia histórica o incluso la atribución simbólica que rodea ciertos hechos en los dos países vecinos se ven aquí confrontados, como lo ejemplifica la importancia que recibe en los fondos de los Archivos la *Constitución de Bayona*, que instaura la monarquía constitucional de José I. Pensemos que en la tradición historiográfica española y en su reflejo educativo, este documento se conoce como *Estatuto de Bayona*, quizás con el ánimo de restarle valor y dar el primer puesto de Constitución española a la de Cádiz de 1812. Los conceptos históricos aprendidos y enseñados, encuentran, pues, en el archivo un momento de discusión y reflexión que lleva siempre a una visión más amplia y compleja.

En cuanto a la enseñanza en un contexto bilingüe, ilustraremos el alcance de esta propuesta con un ejemplo extraído de una carta manuscrita de Napoleón remitida al pueblo español tras el levantamiento de mayo de 1808<sup>21</sup>. En esta, el emperador utiliza el término *orgueil* para calificar negativamente el comportamiento de los españoles, y ello suscita en el grupo que lee el documento una reflexión sobre las

<sup>20</sup> Orden EDU/2157/2010, de 30 de julio, por la que se regula el currículo mixto de las enseñanzas (...), BOE del 7 de agosto de 2010.

<sup>21</sup> Signatura : AF IV 1610, Archives nationales, Paris.

diferentes acepciones que este término, en apariencia similar, tiene en cada una de las dos lenguas y sobre cuál sería su traducción más acertada.

Consideramos así que actividades como la comentada, que son el fruto de la colaboración entre un centro educativo y el Departamento de Acción Educativa y cultural de los Archivos, constituyen una experiencia valiosísima en el desarrollo de una educación bilingüe y bicultural que integre los contenidos esenciales para el conocimiento de la lengua y de la realidad histórica, así como los métodos pedagógicos propios de ambos países. Creemos, además, y de manera si duda más ambiciosa, que este puede ser un camino, forzosamente largo como lo es todo en la educación, para “fomentar una visión integradora de la historia común de Francia y España, que respete y valore tanto los aspectos comunes como las particularidades específicas y que genere actitudes de tolerancia y solidaridad entre ambos pueblos”<sup>22</sup>

### **El trabajo en común en torno a la Asociación Comenius "Textos que borran fronteras": La Constitución de Cádiz (1812), El Pabellón de la República en París (1937).**

El Liceo español Luis Buñuel es centro coordinador de la Asociación Multilateral Comenius: “No me lla- mes extranjero. Textos que borran fronteras”, que durante los cursos 2011-2012 y 2012-2013 nos está permitiendo trabajar conjuntamente a cuatro centros educativos de Francia, España, Italia y Bulgaria. Por el nombre de esta asociación ya se puede intuir la importancia que hemos dado a la colaboración con el Servicio Educativo de los Archives nacionales en nuestras actividades.

Durante este curso escolar, coincidiendo con el Bicentenario de la Constitución de Cádiz, hemos organizado conjuntamente una actividad de homenaje a la primera Constitución española en los Archives. Partiendo del mandato dado por el Consejo de Regencia de que el texto constitucional recién promulgado debía ser leído públicamente en los cuatro lugares más concurridos de la ciudad de Cádiz, hemos organizado este homenaje centrándonos en la lectura pública de algunos artículos de la Constitución en cuatro lugares de los Archives que incluían entre ellos el espacio anterior al armario de hierro, donde se guardan los tex-

tos constitucionales franceses, y el lugar de exposición de la maleta de Wellington. Los Viva la Pepa también sonaron en estos espacios, después de examinar documentos originales como un mapa francés de la Bahía de Cádiz del 1808 o el texto de la Constitución gaudiana traducido al francés por la Cancillería imperial.

Para el primer trimestre del curso que viene, estamos organizando una actividad sobre el Pabellón de la República española en la Exposición Universal del París de 1937, coincidente con su 75 aniversario.

Estos dos ejemplos y una mirada rápida a la información sobre el programa Comenius que aparece en la página web de la OAPEE y que reproducimos a continuación, puede hacernos pensar en las perspectivas que este programa puede ofrecer para la educación patrimonial europea. El Programa Comenius tiene por objeto reforzar la dimensión europea en el ámbito educativo, referido a la educación infantil, primaria y secundaria, promoviendo la movilidad y la cooperación entre centros educativos. Dentro de este programa europeo se subvencionan algunas acciones y, por citar las de más interés para el contenido de este artículo podríamos hablar de las asociaciones escolares entre centros educativos, con el fin de desarrollar proyectos educativos conjuntos para alumnado y profesorado, o los cursos de formación para el profesorado. También se subvencionan Asociaciones Comenius Regio entre instituciones locales y regionales con responsabilidad en la educación para fomentar la cooperación interregional a nivel europeo y proyectos multilaterales para elaborar, promover y difundir las mejores prácticas en materia de educación, nuevos métodos y materiales didácticos, etc. Por último, redes multilaterales dirigidas a elaborar ofertas educativas. Entre sus objetivos educativos encontramos el fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras modernas e incrementar la calidad y la dimensión europea de la formación del profesorado. Encontramos también que entre las asociaciones escolares centradas en la participación del alumnado se pueden tratar temáticas como el patrimonio cultural y que la formación continua puede adoptar la forma de un curso estructurado con enfoque europeo en términos de contenidos y del perfil de los formadores participantes o formaciones de carácter informal como estancias o periodos de observación en una organización dedicada a la educación escolar.

Para concluir, queremos rescatar la importancia de la existencia de Servicios Educativos en los Archivos para la educación patrimonial. Y los importantes beneficios que puede aportar la colaboración entre los archivos, los centros educativos y los programas europeos.

<sup>22</sup> *Ibidem*, nota 4.

## Referencias Bibliográficas

ALONSO, I.; BARRET, C., y QUELLE, C. (2011): “La atracción del archivo: actividades educativas en español en los Archivos nacionales franceses”, *Calanda*, n.º 6: 9-23.

BARRET, C.; CASTAGNET, V., y PEGEON, A. (2012): *Le service éducatif des Archives nationales. Par chemins de traverse*. Presse universitaires du Septentrion, Ville-neuve-d'Asq.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001): *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe/Les Éditions Didier, Paris.

CONSEIL DE L'EUROPE (2008): “Apprendre et enseigner les compétences interculturelles”, *Livre blanc sur le dialogue interculturel “Vivre ensemble dans l'égalité digne”*. Comité des Ministres, section 5-3, Strasbourg.

DREYFUS-ARMAND, G., y TEMIME, E. (2001): *Les camps sur la plage, un exil espagnol*. Editions Autrement, Paris.

FOLLIET, D., y VÉGLIA, P. (2005): *Les Étrangers en France : guide des sources d'archives publiques et privées, XIXe-XXe siècles*. Génériques / Direction des Archives de France, t. IV, Paris.

GUILLEN, C. (2010): *Francés, Complementos de formación disciplinar. La configuration du curriculum du Français langue étrangère dans l'Enseignement Secondaire Obligatoire et le Baccalauréat. Aspects théorico-conceptuels*. GRAO, Madrid.

PERNOUD, R. (1952): “L'expérience pédagogique du musée de l'histoire de France”, *Museum, revue de l'UNESCO*, vol. V, n.º 4.

PROUILLAC, M. (2008): “L'Histoire-Géographie comme discipline non linguistique”, *Échelles*, n.º 28: 17-18.

# El patrimonio en la escuela. La contribución del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en España

Jorge Ortuño Molina  
Universidad de Murcia  
jortunom@um.es

Sebastián Molina Puche  
Universidad de Murcia  
smolina@um.es

Raquel Sánchez Ibáñez  
Universidad de Murcia  
raqueledu@um.es

Cosme J. Gómez Carrasco  
Universidad de Murcia  
cjpgomez@um.es

## Resumen

Esta comunicación analiza las investigaciones e innovaciones sobre la didáctica del patrimonio llevadas a cabo desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales desde la década de 1990. Las diferentes líneas de trabajo desarrolladas han conseguido la consolidación de la línea de investigación de didáctica del patrimonio en dicha área en el panorama universitario español. Durante estos años se ha logrado una mejor y menos restrictiva definición de patrimonio que ha permitido el desarrollo de reflexiones teóricas y epistemológicas que aconsejan el trabajo con el mismo en el ámbito escolar. Así se ha podido avanzar en el diseño y la concreción de materiales didácticos que, aprovechando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, han conseguido un fácil acceso al patrimonio en las aulas. Ese largo recorrido es el que nos da pie a reflexionar en qué líneas de la didáctica del pa-

trimonio se ha avanzado y cuáles son las carencias que se han producido y que puedan seguir presentes hoy día.

## Palabras clave

Didáctica, Ciencias Sociales, Patrimonio, departamentos universitarios, España

## Abstract

This paper analyses researches on cultural and historic heritage teaching carried out by social sciences teaching scholars from the 1990 onward. The different scopes developed by scholars for the last thirty years shows the work on cultural and historic heritage as an important field of research in Social Sciences Teaching departments in Spanish University. The works published throughout the last decades have

developed a wider idea of what heritage means that allows an appropriate epistemology and theoretical framework for bringing heritage into schools. Because of it, have been improved a lot of didactic materials, taken profits from the ICT that make easier the use of heritage in many schools. However, the achievements cannot make us forget the weaknesses and the efforts that have to be done yet.

## Keywords

Teaching, Social Sciences, Cultural and Historic Heritage, University, Spain

## Introducción

Hace ya casi una década, en 2003, Olaia Fontal abrió su monográfico sobre la Educación Patrimonial afirmando que el paisaje que presentaba en esos momentos la didáctica del patrimonio era todavía "... árido, con grandes llanuras y sin apenas vegetación, aunque parece que recientemente ha comenzado la época de lluvias" (Fontal, 2003). Los años pasados desde la aparición de su libro han hecho que (y seguimos con el símil utilizado por Fontal), ese paisaje haya comenzado a llenarse de vegetación, en algunos casos realmente frondosa.

Una visión de conjunto de la producción científica que ha emanado de esta "rama" de la Didáctica de las Ciencias Sociales es que en los últimos años se ha avanzado mucho y bien, pero todavía mucho por hacer. No cabe duda que, como ámbito de investigación goza de entidad propia y un claro campo de trabajo como lo demuestra la paulatina consolidación geográfica de líneas de investigación dentro del panorama universitario español. Sin embargo, frente a otras líneas desarrolladas en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales (diseño y desarrollo curricular, construcción de conceptos de la didáctica de las ciencias sociales, análisis de la profesionalidad docente, investigaciones sobre las concepciones del alumnado: Prats, 1997a y 2003), sigue siendo minoritaria (Miralles, Molina y Ortuño, 2011).

Las razones explicativas de este lento (pero seguro) avance de la Educación Patrimonial en la producción científica del área se deben, en buena parte, a las dificultades que ha habido (y todavía sigue habiendo en muchos casos) para su asentamiento definitivo en las aulas como, al menos, un válido enfoque de enseñanza de las ciencias sociales. No obstante, este

trabajo pretende mostrar cómo se han venido resolviendo algunos de los problemas planteados para la didáctica del patrimonio en el ámbito escolar en sus inicios por Estepa (2001) que permiten arrojar esperanzas de cara a un futuro.

Para este autor, las razones por las que eran muy escasas las experiencias didácticas (no tanto ya en la actualidad) eran que abordaban el estudio del patrimonio de una forma no sistemática —y, por tanto, que tampoco los alumnos llegaban a conocer los elementos patrimoniales ni implicarse en su defensa y conservación—. Como veremos por las ideas recogidas en el apartado tres de esta comunicación, es cierto que el amplio abanico de trabajos realizados han descuidado la concreción y reflexión sobre el uso del patrimonio en el proyecto curricular escolar, aunque sí que ha habido interesantes avances al respecto. Si bien a finales de la década de 1990 existía una visión reduccionista del concepto de patrimonio, en la cual sólo las grandes obras artísticas forman parte del mismo, como veremos a continuación en el apartado dos, tal vez este haya sido, junto con el desarrollo de la interacción y multimedia, uno de los grandes avances que han permitido ese florecimiento al que hemos hecho mención.

No obstante, sí que podemos afirmar, a tenor de las producciones realizadas durante los últimos veinte años en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, que se sigue descuidando una formación del profesorado que normalmente no es la más adecuada para abordar la temática en las aulas ni se encuentra preparado para hacer uso de los museos y yacimientos arqueológicos que raramente se adaptan a las necesidades educativas de los escolares (que, por otra parte, son sus principales "clientes": Parra, 2011), si bien se están haciendo claros esfuerzos tendentes a formar a los futuros maestros en los rudimentos básicos de la didáctica del patrimonio. Buen ejemplo de ello son asignaturas como "El Patrimonio a través de las salidas escolares", que se imparte en la Universidad de Murcia, en el cuarto curso del Grado en Educación Primaria; o el "Máster Oficial en Patrimonio Histórico y Cultural" que oferta la Universidad de Huelva.

Por último, también en el apartado tres, veremos cómo se está avanzando, gracias al compromiso del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, en una mayor presencia de la didáctica en los museos. El diseño de estaciones, centros de interpretación y elaboración de materiales permiten que exista una clara intencionalidad sobre ello en los museos, no siempre bien resuelta, todo sea dicho, como afirma Joan Santacana en la entrevista que le realiza Carme Belarte (2004).

Algo parecido se está viendo en muchos yacimientos arqueológicos, que han sido musealizados buscando, sobre todo, su potencialidad didáctica (un buen ejemplo es el descrito en Besolí, 2004).

### **El área de Didáctica de las ciencias sociales y el uso del patrimonio para la enseñanza de la geografía y la historia**

En la sistematización de la investigación en didáctica de las ciencias sociales llevada a cabo por Prats en el año 1997 y 2002 incluía la didáctica del Patrimonio como un pilar fundamental de la disciplina, si bien el consenso no ha sido unánime ya que en sistematizaciones similares, como indican Pagès (1997), Travé (1998 y 2001) y Armas (2004) no consideraron la didáctica del patrimonio como un campo de investigación propio. Por su parte, Prats consideraba que esa línea de investigación propia y definida debía tener como proyectos de trabajo la configuración de recursos didácticos para la explicación e interpretación del patrimonio; la adecuación de los elementos patrimoniales para ser interpretados y el estudio de las posibilidades didácticas del patrimonio cultural y su función social, educativa e ideológica. En todo momento, el planteamiento que se hace desde el área es la didáctica del patrimonio y no tanto la divulgación (González, 2007).

Esta diferencia implica que el patrimonio se utiliza conscientemente como un recurso que sirve, tanto en escenarios educativos formales como no formales para recalcar los valores identitarios y las actitudes de tolerancia hacia las diversas formas de vida y culturas, así como la generación de conocimiento a través de su uso como procedimiento para la interpretación y el análisis de las sociedades históricas y presentes (Estepa, Domínguez y Cuenca, 2001). Es decir, ha de servir para la formación del pensamiento histórico tanto como para el desarrollo de la sensibilidad estética que permita un disfrute razonado del mismo que ayude, indudablemente, a su preservación. Ello obliga a desarrollar investigaciones e innovaciones con unos objetivos precisos y definidos, al tiempo que se diseñan unos materiales acordes a tales fines. A diferencia de una simple divulgación, desde el área de Didáctica de las ciencias sociales se pretende que las propuestas de innovación educativa vayan más allá de la visita guiada a un monumento e implique la movilización de operaciones cognitivas y de operatividad, como señala Cuenca (2002). Esta aportación

del área pretende que exista una didáctica del patrimonio explícita en la estructura curricular y que no se vea sometida a actuaciones puntuales o esporádicas sino estructuradas con criterios e instrumentos de evaluación que permitan la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si bien es cierto que todavía queda mucho trabajo por hacer, la didáctica del patrimonio es una de las líneas de investigación específica se está constituyendo como una de las líneas más dinámicas dentro del área de Didáctica de las ciencias sociales. El momento de la irrupción con fuerza de esta tuvo lugar a finales de la década de 1990, si bien desde los inicios de la década ya hay un cambio significativo en torno a la inclusión del patrimonio en el ámbito escolar a través de los materiales propuestos para el proyecto curricular desarrollados por el programa de investigación IRES (Investigación y Renovación Escolar), que tienen como referente el modelo didáctico de investigación en la escuela. Tanto a través de la experiencia del grupo IRES como por las investigaciones llevadas a cabo desde las áreas de Didáctica de las ciencias sociales de las universidades españolas, recogidas muchas de ellas en el simposio de la Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales celebrado en Cuenca en el año 2003, se fue definiendo un nuevo marco paradigmático para el estudio del patrimonio que ha obligado a plantearse un nuevo concepto de patrimonio que se aleja de los simples valores estéticos como definitorios del mismo. Los grandes monumentos son capaces de atraer a millones de personas independientemente de su tratamiento formativo ya que la magnificencia y belleza de los mismos son atractivos per se. Los esfuerzos realizados desde el área de Didáctica de las ciencias sociales están ayudando a definir el concepto de patrimonio en una visión menos restrictiva, en la cual se admite su carácter polisémico, móvil y cambiante (Hernández Cardona, 2003) y, sobre todo, la amplitud de elementos que lo componen, que van desde las grandes obras de arte hasta las leyendas locales transmitidas por tradición oral. Así, el concepto de patrimonio ha pasado de ser el conjunto de monumentos, obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia" (tal y como lo definía la UNESCO en 1972), para convertirse en el conjunto de bienes tangibles e intangibles que reflejan la herencia cultural de un pueblo, etnia y/o grupo social (Uzcátegui, 2001, en Fontal, 2003), lo que



ha significado pasar de una concepción propiamente histórico-artística a una concepción cultural, globalizadora y unitaria en la que existe una conexión interna entre los elementos que lo componen, de forma que en su conjunto tengan significado y expliquen de forma coherente las estructuras sociales (Cuenca, 2002). La apuesta didáctica por el uso del patrimonio en esta línea ha permitido el uso del entorno urbano, el cual posibilita el trabajo con muy diversas disciplinas, facilitándose su integración en un mismo corpus interpretativo. Su proximidad a la cotidianeidad de los alumnos hace que sea un elemento motivador, que prepara al alumno a enfrentarse a la vida real en un contexto también real. Gracias a este tipo de idea de patrimonio se analizan conceptos sociales básicos como el tiempo, la evolución, el cambio y la permanencia, al mismo tiempo que se desarrollan procedimientos y actitudes, factores que se consideran fundamentales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo todo ello el empleo de una metodología de resolución de problemas.

Durante la década del dos mil se han constituido tres focos principales relacionadas con la investigación e innovación en la didáctica del patrimonio, como son la Universidad de Barcelona, la Universidad de Oviedo y la Universidad de Huelva. Sin embargo, no podemos descuidar las líneas de investigación cada vez más sólidas en la Universidad de Zaragoza, País Vasco o Granada, entre otras. De todos los grupos, es quizá la Universidad de Barcelona la que posee un mayor volumen de trabajos gracias a la labor de profesores como Santacana, Hernández Cardona, Serrat, Trepal o Feliú, centradas muchas de ellas en la musealización de espacios patrimoniales y en el diseño y análisis de centros de interpretación y divulgación patrimonial, como se puede ver en la obra editada por Santacana y Serrat (2005) *Museografía didáctica*. En la Universidad de Oviedo destaca la labor de Roser Calaf, también en la línea de la difusión del patrimonio a través de los museos. Si bien, con un importante enfoque hacia la influencia del patrimonio en la contemporaneidad y componentes de la identidad. La obra de Calaf (2009) *Didáctica del patrimonio* recoge en buena medida su labor durante estos años en los que se analiza tanto el aprendizaje en los espacios de patrimonio, como las metodologías y evaluación, así como un importante despliegue de estudios de casos. Por su parte, desde la Universidad de Huelva se viene trabajando en un análisis epistemológico del patrimonio y de las propuestas de intervención didáctica tanto en los ámbitos formales como en los no formales, desde un tratamiento inter-

disciplinar entre las áreas de Didáctica de las ciencias sociales y la Didáctica de las ciencias experimentales, tal y como podemos apreciar en la obra editada por Estepa, Domínguez y Cuenca (2001) *Museo y patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Sin ánimo de ser exhaustivos en la enumeración de los trabajos llevados a cabo en los últimos años, pasamos a continuación a una exposición de las investigaciones y propuestas de innovación educativas que se están proponiendo desde el área de Didáctica de las ciencias sociales que ayudan a ejemplificar los dicho hasta el momento.

### **Propuestas de intervención didáctica tanto en los ámbitos formales como informales.**

La labor desarrollada desde los departamentos universitarios, muchos de ellos en colaboración estrecha con profesores de enseñanzas Primaria y Media, ha permitido un número de propuestas de intervención didáctica para la difusión de patrimonio en alumnos de edad escolar tanto desde el ámbito de la enseñanza formal como la informal (Asensio, 2001). El conocimiento del patrimonio ha adquirido en el currículo de Primaria un valor educativo para fomentar en los alumnos actitudes de preservación, cuyos contenidos se deben adquirir a través de procedimientos activos y participativos. La introducción de las competencias básicas, principalmente la cultural y artística y la social y ciudadana, han apuntado al patrimonio como un elemento transversal en la enseñanza. El conocimiento social que generan estas propuestas de intervención permite al docente diseñar unidades didácticas donde se combinen los contenidos sociales, culturales e históricos (Rodríguez, 2004). La mayor parte de las propuestas otorgan un papel activo a los alumnos, concretado a través de talleres de trabajo específicos que permiten a los niños familiarizarse con contenidos procedimentales, así como otras experiencias que se basan en el fomento de la participación ciudadana y la valoración de su entorno patrimonial. Entre las propuestas de intervención didáctica son interesantes aquellas que se han realizado en el medio urbano como un objetivo en sí mismo. La ciudad como educadora (Hernández, Barandica y Quintela, 2009), donde se promueve la participación ciudadana y el desarrollo social y cultural de sus habitantes, es una muestra de este tipo de propuestas. El objetivo de estas experiencias, que utilizan el medio urbano para instruir a los alumnos en una ciudadanía activa,

es construir un proceso de diálogo y participación que analice la ciudad a través de las percepciones y experiencias de los alumnos. Como indica Zaida (2008), en este contexto la educación actúa como una herramienta para establecer conexiones entre los distintos actores y los valores patrimoniales. La finalidad es la construcción de una ciudadanía que participe en su sustentabilidad. No cabe duda de que detrás de esta concepción se encuentra un cambio de enfoque centrando la mirada en las personas como generadoras de patrimonio cultural (Fontal, 2003; Colom, 1998; Pastor, 2004).

La utilización del casco histórico y del entramado urbano como un laboratorio para la enseñanza de contenidos culturales, artísticos e históricos es muy común en las intervenciones didácticas. Así, experiencias y propuestas como las de Rodríguez (2004), Pena (2001), Pol (2001), Del Tura (2001) y Pol y Asensio (2001), ponen el acento en las posibilidades que poseen las “ciudades históricas”. No obstante, en la última década ha tomado más protagonismo en las salidas escolares del entorno urbano otra forma de abordar la didáctica del patrimonio, ampliando su concepto e introduciendo nuevos métodos y propósitos. Así, son interesantes experiencias como las de Gutiérrez (2002) con el patrimonio industrial, Soler (2009) con el patrimonio cultural intangible o la propuesta interdisciplinar de Martín (2010) sobre Getafe, donde se combina la enseñanza del medio y del entorno, así como elementos históricos, medioambientales y de participación ciudadana.

Las simulaciones y la teatralización de las salidas escolares están teniendo un gran protagonismo como técnicas y recursos didácticos en la interpretación del patrimonio. Las visitas teatralizadas pueden definirse, según Goenechea y Benítez (2007), como salidas o itinerarios temáticos que están animados por personajes cuya misión es ayudar a los alumnos a interpretar y descubrir el valor de los principales rasgos patrimoniales seleccionados. Estos autores ponen el acento en tres aspectos significativos que deben tener estas salidas para que sean efectivas: la participación activa del público (un aspecto básico al trabajar con niños, ya que aumenta el valor lúdico de la actividad, centrando la atención y haciendo que el recuerdo permanezca), el rigor histórico y el uso del humor como elemento facilitador de la transmisión de contenidos. Entre las propuestas de intervención didáctica que utilizan simulaciones y visitas teatralizadas hay que resaltar aquellas que se hacen eco de la recreación de batallas y enfrentamientos bélicos. En este sentido, los castillos adquieren un didáctico,

instructivo y educativo, ya que acostumbran a condensar los conocimientos y recursos de una sociedad (Cuenca, 2007; Hernández Cardona, 2007 y 2008; Masriera i Esquerra, 2008). Así, entre las materias a trabajar con los alumnos las propuestas de innovación se centran en promover el conocimiento de los esfuerzos intelectuales y materiales que han utilizado las sociedades históricas para garantizar su supervivencia; actividades que apuestan por observar, medir, registrar, identificar e interrelacionar el máximo número de variables que les permitan comprender fenómenos socio-históricos. Así mismo, los campos de batalla también pueden formar parte de los espacios de intervención didáctica del patrimonio, aunque éstos han sufrido un desigual trato de conservación. De igual modo se ha trabajado sobre restos históricos como murallas (Gurrea, 2007; Besolí, 2010), yacimientos arqueológicos (Masriera i Esquerra, 2004; Santacana, 2008) y restos de urbes de la edad Antigua y del Medioevo (Aluja i Miró, Moragues i Cornadó y Virgili i Gasol, 1995; Martín Piñol, 2008). En estos enclaves en los que se han producido enfrentamientos bélicos, las simulaciones son un interesante ejercicio didáctico (Rubio, 2007), así como la experiencia de la arqueología experimental (Bardavio Novi y González Marcén, 2008). La utilización de la simulación y el juego en los emplazamientos permiten a los alumnos adquirir conocimiento sobre el objeto de estudio, pero además puede potenciar la capacidad de abstracción y toma de decisiones y habilidades en el manejo de conocimientos procedimentales y actitudinales.

Todas estas propuestas didácticas van encaminadas a facilitar una mejor comprensión de las sociedades históricas y del presente, al acercarnos de forma más tangible a nuestras raíces culturales y tradiciones. A través del patrimonio material e inmaterial se consiguen ejemplificar aquellos referentes que en mayor o menor medida constituyen los caracteres identitarios de una comunidad (Prats, 1997b). En la actualidad, el concepto de nación mantiene todavía un lugar destacado como concepto clave en la enseñanza de las ciencias sociales, pero relacionado no ya exclusivamente con términos como ideología, poder y estado sino asociado en mayor medida a conceptos como territorialidad y cultura. Una consecuencia de esta transición es la desaparición, lenta pero progresiva, de los estados-nación como protagonistas de la historia en los libros de texto a favor de las civilizaciones y los colectivos sociales (principalmente grupos socio-profesionales). En este sentido, el patrimonio posee una gran potencialidad como recurso didáctico para la enseñanza de las identidades colectivas permitiendo un

juego de escalas que puede ir desde la conciencia de pertenencia a un espacio local (que comúnmente podríamos llamar “terruño”) hasta la asimilación de una identidad nacional o supranacional. Por ejemplo, las propuestas didácticas que están poniendo de relieve en los últimos años el patrimonio industrial explican, en muchos casos, algunas características del entramado urbano, de la economía de la región o de su pasado histórico y contribuyen precisamente a que los estudiantes conozcan y valoren las señas de identidad de un lugar (Fernández y Costas, 2000; Gutiérrez, 2002; Tatjer y Fernández, 2005). Los talleres didácticos ofertados generalmente por museos que ofrecen a los estudiantes la simulación de algún aspecto de la vida cotidiana de épocas pasadas (principalmente la de la Edad Antigua) son también una propuesta interesante, de cara a que los alumnos comprendan y sean capaces de identificar y comparar las formas de vida de civilizaciones o sociedades pasadas que han estado presentes en la Península Ibérica. Sirvan de ejemplo los talleres didácticos ambientados en algún aspecto de la prehistoria (Moreno y Fernández, 2001; Luque: 2001, Bardavio Novi y González Marcén, 2008; Santacana, 2008) y la civilización romana (Armengol Díaz, 2000; García Díaz y Martín Marcos, 2009; Bellido, 2010). A ellas se suman una aplicación didáctica del patrimonio más tradicional basada en la realización de itinerarios didácticos más o menos complejos por espacios urbanos (Calaf, 2000; Prats, Tatjer y Vilarrasa, 2000; Pol, 2001; Insa, 2002; Alderique y Villa, 2002; Tatjer y Fernandez, 2005; Hernández Balada, Barandica Pairet y Quintela González, 2009; Soler Fuentes, 2009; García Alonso, Choya Almaraz y López Blanco, 2009; Sánchez Agustí, 2012) y espacios naturales que pretenden enseñar a los estudiantes las señas culturales de un lugar, su patrimonio paisajístico (Roca y Tamburiello, 1998), las particularidades de ciertos monumentos, etc. Los ciudadanos nos reconocemos como similares al compartir “núcleos de identidad” a través de la memoria (Bravo, 2001). Una memoria que ha sido elaborada entre todos y donde se ve reflejado el ayer, el presente y donde cada ciudadano se proyecta hacia el futuro. En tal sentido, concebimos la ciudad y su patrimonio cultural como un lugar de encuentro donde las edificaciones, monumentos, obras de arte y valores inmateriales han dado y dan sentido a los ciudadanos y a su memoria (García Valecillo, 2008).

Por último, nos interesa recoger el mundo de la virtualidad e interactividad que está abriendo una interesante perspectiva para el acercamiento del patrimonio a las aulas. En el contexto actual de sociedad

de la información y la comunicación, una manera eficaz de explicar el patrimonio, y con él la historia, consiste en la generación de imágenes comprensibles del pasado —la visita a un yacimiento arqueológico genera una gran incredulidad en los espectadores que no están entrenados en la interpretación de estructuras—. Si la imagen siempre ha tenido un importante papel pedagógico, la nueva cultural de la comunicación y la democratización del acceso al conocimiento y la información posibilita la interactividad y la reconstrucción en 3D de espacios arqueológicos e históricos. Las dudas razonables de los profesores a la hora de elegir una reconstrucción virtual para utilizarla con el alumnado radica en el grado de rigor científico y en que el modelo utilizado ha de provocar en el usuario la sensación de estar viendo algo que realmente había (Rivero, 2009). Cuanto más realistas parezca y más posibilidades de actuación ofrezca la vivencia será más real y despertaría más la empatía y la información podrá ser retenida con mayor facilidad. Por eso, es importante que exista una importante interdisciplinariedad en este aspecto en el que se conjuguen los conocimientos técnicos informáticos, los disciplinares y se tenga en cuenta la finalidad didáctica de los mismos (Gómez y Quiroga, 2009; Borge, 2010). Un ejemplo de esta línea de investigación es el monográfico de la revista *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* del año 2011 titulado *Iconografía didáctica y materiales interactivos*, el libro de Trepát y Rivero (2010) *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*, el *Manual de museografía interactiva* de Santacana y Martín (2010) o el I Congreso Internacional de Arqueología e Informática Gráfica, Patrimonio e Innovación celebrado en Sevilla en el año 2009. También en este sentido se encuentra la línea de investigación desarrollada por investigadores del área de Didáctica de las ciencias sociales de la Universidad del País Vasco sobre el uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y difusión del patrimonio en el ámbito escolar (Vicent e Ibáñez, 2012; Correa, Ibáñez y Jiménez, 2006). Esta línea de investigación apuesta por la tecnología educativa Lurquest fundamentada en las teorías del aprendizaje contextual y de la integración significativa de la tecnología móvil en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de evolucionar y complementar los conceptos Web Quest, geocatching y museo territorio, llegando a implementar un programa de aprendizaje de patrimonio y arqueología a través de tecnología m-learning (aprendizaje móvil) en un entorno físico concreto. Finalmente, un buen síntoma de la consolidación de esta línea de investigación en la didáctica

del patrimonio es la defensa de tesis doctorales como la de Biosca (2010), Pujol (2006)

## Conclusiones

La enseñanza del patrimonio en las aulas nos permite emplear un diálogo entre pasado y presente que resulta útil para enseñar a nuestros alumnos que por encima de las identidades que cada uno reconozca a lo largo de su vida siempre debemos tener presente los lazos de unión entre los individuos que se reflejan o han quedado grabados en las huellas que el patrimonio histórico-artístico y cultural nos ha dejado. En este sentido, desde la didáctica de las ciencias sociales se viene trabajando para conseguir que el patrimonio ayude a crear sociedades que se sientan identificadas a la vez con su entorno y con la realidad de un mundo global. Con todo, el principal problema que se observa en el definitivo asentamiento de la Educación Patrimonial en las aulas (y con ello, la definitiva potenciación de ésta como ámbito de investigación en el área de la Didáctica de las ciencias sociales) es lograr ubicarla claramente en el currículo escolar, es decir, dotar de un planteamiento didáctico a la utilización escolar del patrimonio (Prats, 2001) a fin de clarificar cuál es su funcionalidad dentro de la educación del alumnado, pues todavía parece que existen dudas sobre qué se busca cuando se enseñan aspectos patrimoniales: ¿motivar al alumnado por medio de salidas escolares? ¿enseñar historia del arte? ¿formar en valores sobre la necesidad de conservar elementos propios del patrimonio? ¿crear identidad por medio de la enseñanza de “lo nuestro”? Muchas de los trabajos expuestos en esta comunicación han abierto, sin lugar a dudas interesantes caminos que ayudan a traer el patrimonio al aula, pero falta una sistematización de las investigaciones, una concreción clara en la estructura curricular y un enfoque en las investigaciones que vayan más allá de la propuesta concreta de casos sin apenas un entramado con los objetivos curriculares. Por eso, en este sentido, Estepa nos muestra cuál debe ser el lugar que, en última instancia, ha de tener el patrimonio en la formación del alumnado: la didáctica del patrimonio debe tener como finalidad facilitar la comprensión al alumnado de las sociedades históricas y del presente, es decir, debe ayudar a entender las sociedades actuales en un proceso de evolución histórica, proceso del que el patrimonio constituye una herencia que nos vincula con nuestras raíces culturales y tradiciones,

permitiendo apreciar los cambios y permanencias en modos de vida, mentalidades, gustos estéticos, organización política, económica y social (Estepa, 2001).

## Referencias bibliográficas

ALDEROQUI, S., y VILLA, A. B. (2002): “La ciudad como construcción social: una propuesta de enseñanza para el segundo ciclo”, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 32, pp. 107-124.

ALUJA I MIRÓ, J., MORAGUES I CORNADÓ, R., y VIRGILI I GASOL, M. J. (1995): “El territorium de Tarraco: la villa romana de “els Munts”. Propuesta de trabajo para alumnos de enseñanza secundaria obligatoria”, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 6.

ANADÓN BENEDICTO, J. (1996): “Las ruinas de Belchite: memoria y enseñanza”, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 10, pp. 59-70.

ARMAS, X. (2004): “Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia”. en Salvador, F., Rodríguez, J. L., y Bolívar, A. (dirs.), *Diccionario enciclopédico de didáctica*, Málaga, Aljibe, vol. 1, pp. 161-168.

ARMENGOL DIAZ, M. (2000): “Maletas didácticas: el museo viaja a la escuela. Consideraciones en torno a la elaboración de materiales didácticos para Ciencias Sociales”, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 23, pp. 103-112.

BARDAVIO NOVI, A., y GONZÁLEZ MARCÉN, P. (2008): “El campo de aprendizaje de la Noguera: un proyecto integrado de arqueología experimental”, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 57, pp. 25-38.

BELARTE FRANCO, C. M. (2004): “Historia, museografía y didáctica: Conversaciones con Joan Santacana”, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 39, pp. 7-16.

BELLIDO, A. (2010): “Servicios didácticos en el Museo de Valladolid”, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 66, pp. 91-99.

BESOLÍ, A. (2004): “La museografía didáctica más allá del museo: el caso de la fortificación renacentista de Dalt Vila (Ibiza)”, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 39, pp. 55-64.

- (2007): “El potencial didáctico de un conjunto patrimonial contemporáneo: los escenarios históricos de la batalla del Ebro”, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 51, pp. 88-101.
- (2010): “El Muro de Berlín y su contexto patrimonial. Un itinerario cultural didáctico sobre la historia reciente de Europa”, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 66, pp. 41-60.
- BIOSCA, E. (2010): *L'utilització de la realitat virtual a l'aula per comprendre l'arquitectura*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- BORGE, F. J. (2010): “La Anastilosis Virtual como herramienta didáctica en la enseñanza de la historia. Ejemplos y propuestas de trabajo”. *Virtual Archeology Review*, vol. 1 (2), pp. 72-76.
- BRAVO, M. (2001): “Patrimonio y cultura: Políticas y Pedagogías, apuestas y propuestas hacia la construcción de ciudadanía cultural”, en *Políticas y gestión para la sostenibilidad del patrimonio urbano*. Bogotá: CEJA.
- CALAF, R. (2000): “Entender la ciudad como instalación: la ciudad de Barcelona”, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 26, pp. 85-102.
- (2009): *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*, Gijón, Trea.
- COLOM, A., SARRAMONA, J., VÁZQUEZ, G. (1998): *Educación no formal*, Barcelona, Ariel.
- CORREA, J. M.<sup>a</sup>, IBÁÑEZ, A., y JIMÉNEZ, E. (2006): “Lurquest: aplicación de tecnología m-learning en el Museo de Arte e Historia de Zarautz”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 50, pp. 109-123.
- CUENCA, J. M.<sup>a</sup> (2002): *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- (2007): “Las fortificaciones andaluzas. La enseñanza de la historia a través de los castillos”, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 51, pp. 51-61.
- ESTEPA, J. (2001): “El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula”, *Iber, Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 30, pp. 93-106.
- ESTEPA, J., DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J.M.<sup>a</sup> (eds.) (2001): *Museo y patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Huelva, Universidad de Huelva.
- FONTAL, O. (2003): *La Educación Patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón, Trea.
- GARCÍA ALONSO, A. CHOYA ALMARAZ, L., y LÓPEZ BLANCO, P. (2009): “Programas educativos de conocimiento de la ciudad y del patrimonio de Baracaldo”, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 59, pp. 67-78.
- GARCÍA DÍAZ, P. y MARTÍN MARCOS, P. (2009): “Museos arqueológicos de Gijón. El patrimonio arqueológico como recurso didáctico”, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 59, pp. 53-66.
- GARCÍA VALECILLO, Z. (2008): “Educación y apropiación en ciudades patrimonio mundial: espacios para un aprendizaje dialógico”, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 55, pp. 72-78.
- GÓMEZ, L. y QUIROGA, V. (2009): “Nuevas tecnologías para difundir el patrimonio cultural. Las reconstrucciones virtuales en España”, *Revista electrónica de Patrimonio Histórico*, 4, disponible en <<http://www.revistadepatrimonio.es/revistas/numero4/estudios-generales/estudios/articulo.php>>. [consultado: julio 2012]
- GONZÁLEZ, N. (2007): *L'ús didactic i el valor educatiu del patrimoni cultural*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- GURREA, R. (2007): “Dalt Vila-Ibiza: musealización didáctica del recinto amurallado”, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 51, pp. 62-70.
- GUTIÉRREZ, M.<sup>a</sup>. L. (2002): “El patrimonio industrial y la didáctica de las ciencias sociales”, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 33, pp. 109-120.
- HERNÁNDEZ BALADA, A., BARANDICA PAIRET, E. y QUINTELA GONZÁLEZ, J. (2009): “Ciudad, educación y valores patrimoniales. Un compromiso de municipios de la RECE”, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 59, pp. 38-46.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2003): “El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales”, en

Ballesteros, E. *et al.* (coord.), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca, AUPDCS, pp. 455-466.

— (2007): “Espacios de guerra y campos de batalla”, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 51, pp. 7-19.

— (2008): “La ciudadela ibérica de Calafell. Balance”, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 57, pp. 17-24.

INSA, Y. (2002). “Itinerarios urbanos, recursos y materiales didácticos para explicar la ciudad”, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 32, pp. 89-95.

LUQUE, M. (2001): “Prohibido no tocar”, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 29, pp. 37-44.

MASRIERA I ESQUERRA, C. (2004): “Espacios de presentación de la Edad del Hierro en el sur de Inglaterra (Hampshire)”, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 39, pp. 65-76.

— (2008): “Presentación del patrimonio arqueológico: ruinas “versus” reconstrucciones, ¿Qué entiende más el público?”, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 57, pp. 39-51.

MIRALLES, P.; MOLINA, S., y ORTUÑO, J. (2011): “La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales”, *Educación siglo XXI*, 29 (1), pp. 149-173.

MORENO, V., y FERNÁNDEZ, M<sup>a</sup>. E. (2001): “La difusión de la investigación en la sierra de Atapuerca. Actividades y reflexiones desde el aula arqueológica “Emiliano Aguirre””, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 29, pp. 27-36.

PÀGES, J. (1997): “Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales”, en Benejam, P. y Pagès, J. (coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, Horsori-ICE/UAB, pp. 209-226.

PASTOR, M. (2004): *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona, Ariel.

POL, E. (2001): “Vivir en las ciudades históricas, un programa de aprendizaje actitudinal”, *Íber. Didáctica*

*de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 27, pp. 49-65.

PRATS, J. (1997): “La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales”, en *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*, Sevilla, Díada, pp. 9-25.

— (2001): “Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes”, en Morales, J. *et al.* (eds.), *Aspectos didácticos de las ciencias sociales*. Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza.

— (2003): “Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales”, *Historia & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História*, 9, pp. 1-25.

PRATS, J., TATJER, M. y VILARRASA, A. (2000): “El Proyecto Icaria: nuevas formas e instrumentos para conocer la ciudad”, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 24, pp. 88-97.

PRATS, L. (1997b): *Antropología y Patrimonio*. Barcelona, Ariel.

PUJOL, L. (2006): *Arqueología, museos y oridnadors. Aproximació semiòtica a l'ús de la realitat virtual per la difusió de l'arqueologia als museus*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

RIVERO, P. (2009): “Museos y didáctica on line. Cinco ejemplos de buenas prácticas”, *Hermes: Revista de Museología*, 1, pp. 110-114.

ROCA, F. y TAMBURIELLO, M. (1998): “Itinerario metodológico para analizar una región”, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 15, pp. 37-52.

RODRÍGUEZ DE GRACIA, H. (2004): “Una experiencia didáctica por el patrimonio toledano para alumnos de magisterio”, *Docencia e investigación*, 14, disponible en <<http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/numero4.asp>>. [consultado: julio 2012].

RUBIO, X. (2007): “Campos de batalla de la antigüedad: el caso de Ilerda”, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 51, pp. 35-50.

SÁNCHEZ AGUSTÍ, M.<sup>a</sup> (2012): “El patrimonio urbano como recurso para desmontar estereotipos históricos. El modelo del Real Sitio de San Lorenzo”, *Íber. Didác-*

*tica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 70, pp. 79-87.

SANTACANA, J., y SERRAT, N. (coords.) (2005): *Museografía didáctica*. Barcelona, Ariel.

SANTACANA, J., y MARTÍN, C. (2010): *Manuel de museografía interactiva*. Gijón, Trea.

SOLER FUENTES, A. (2009): "Patrimonio cultural intangible. Granollers, alguna reflexión y tres propuestas", *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 59, pp. 47-52.

TATJER MIR, M. y FERNÁNDEZ CERVANTES, M. (2005): "La ciudad como taller", *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 43, pp. 58-66.

TRAVÉ, G. (1998): *La investigación en didáctica de las ciencias sociales. Perspectivas y aportaciones desde la enseñanza y aprendizaje de las nociones económicas*. Huelva, Universidad de Huelva.

— (2001): "Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales", en Pozuelos, F. J. y Travé, G. (eds.), *Entre pupitres. Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*, Huelva, Universidad de Huelva.

Trepát, C. y Rivero, P. (2011): *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona, Graó.

VICENT, N., e IBÁÑEZ, A. (2012): "El uso de las nuevas tecnologías y el patrimonio en el ámbito escolar", *Aula de innovación educativa*, 208, pp. 22-27.

# La fotografía como estrategia educativa en el museo

Jaime Mena de Torres.  
Universidad de Granada  
jmenadettorres@ugr.es

Guadalupe Pérez Cuesta  
Universidad de Granada  
lupe.perezcuesta@gmail.com

104

## Resumen

A través de un doble discurso visual y textual esta comunicación presenta un proyecto de investigación desarrollado durante los últimos tres años en el del Museo CajaGRANADA Memoria de Andalucía. Esta investigación indaga en torno a las posibilidades de la fotografía como metodología a través de la cual acercar los contenidos artísticos a los participantes de las acciones educativas del museo.

La Investigación Educativa Basada en las Artes como enfoque metodológico propio de la investigación académica ofrece un marco teórico y práctico para indagar en torno a problemas y cuestiones educativas y artísticas. Desde los planteamientos que propone esta línea metodológica, la investigación fotográfica es introducida en el museo y en sus planteamientos educativos con la finalidad de comprobar sus posibilidades como estrategia educativa.

La implementación de esta metodología se ha desarrollado con el alumnado de secundaria y bachillerato que ha participado en el programa educativo

para escolares. Del mismo modo, se han diseñado acciones educativas para los participantes de los programas de verano dirigidos a niños y niñas de 6 a 14 años.

## Palabras Clave

Fotografía, Educación, Investigación Basada en las Artes, Museo CajaGRANADA Memoria de Andalucía.

## Abstract

Through a double narrative visual and textual this communication presents a research project developed at the Museum CajaGRANADA Memoria de Andalucía. This research investigates about the possibilities of photography as an educational methodology through which brings artistic contents to the participants of the museum educational activities.

Educational Arts Based Research as a methodological approach of academic research offers a theoretical and practical framework to inquire about educa-





Figura 1. *Educando en el museo*. Xabier Molinet, 2010, Fotografía digital.

tional and art issues. Following this methodological approach, photography has been introduced in the museum as a pedagogical method. The activities of schoolchildren program and summer school, which tackle artistic concepts, have been the context in which photography was tested as a museum educational strategy.

### Keywords

Photography, Education, Art Based Research, Museo CajaGRANADA Memoria de Andalucía.

### Introducción

El Museo CajaGRANADA Memoria de Andalucía apuesta en su discurso expositivo y sus acciones educativas por una línea pedagógica con propuestas marcadamente activas. El diseño de las acciones educativas para los visitantes que participan en el programa educativo para escolares y la escuela de verano tiene

como uno de sus objetivos fundamentales estimular y promover en los niños y las niñas la experimentación y la indagación.

En estas propuestas el equipo de educadores tiene como función principal mediar entre los visitantes y los contenidos del museo. Los educadores estimulan a los participantes a través de la sugerencia y la propuesta de acciones con el objetivo de que éstos sean protagonistas activos en su aproximación a los contenidos del museo. De este modo se pretende generar una estimulación hacia el descubrimiento en la que la figura del educador se sitúa detrás del alumnado proponiendo y provocando reacciones estimuladoras que conduzcan el desarrollo y el aprendizaje durante la sesión (Funes, 2003: 8).

Entre las distintas líneas temáticas de las propuestas educativas del museo (naturaleza y medio ambiente, economía, sociedad y arte) consideramos que para trabajar sobre contenidos y experiencias artísticas la metodología más adecuada es aquella que se sirva de los mismos instrumentos metodológicos. De tal modo que se transfirieren al museo las propuestas metodológicas de la Investigación Educativa Basada



Figura 2: Guadalupe Pérez, 2010. *Mirando al museo*. Fotografía digital.

en las Artes con la finalidad de diseñar acciones educativas en las que la creación artística sea el eje fundamental de las mismas.

Para la implementación de esta metodología en las acciones educativas tomamos la fotografía artística como instrumento a través del cual introducir al alumnado en las posibilidades del arte como un medio a través del cual relacionarse con los contenidos artísticos del museo. La fotografía y la creación artística pueden llegar a convertirse en un medio con el cual construir versiones del mundo que ayuden a comprender las producciones artísticas desde el plano de la horizontalidad (Goodman, 1990: 131).

### Metodología Investigación Educativa Basada en las Artes

La Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales utiliza los procesos y los instrumentos propios de la creación artística para investigar sobre aspectos educativos y artísticos. Este enfoque metodológico es-

tructura la exposición de las ideas y los argumentos de un modo artístico, utilizándose las imágenes como el instrumento principal de observación, recogida de datos, análisis, formulación de hipótesis, argumentación y conclusión (Roldán, y Marín, 2012: 22-26). De este modo, la adopción de esta metodología propia de la investigación académica como enfoque educativo supone establecer un marco metodológico coherente con la línea pedagógica del museo, así como con la naturaleza de las sesiones enfocadas hacia los contenidos artísticos.

Dentro de estos enfoques metodológicos de investigación se utilizan instrumentos tales como el fotoensayo y fotocollage. Estos instrumentos propios de la investigación educativa extrapolados al desarrollo didáctico de las diferentes experiencias en el museo, nos dan la posibilidad de que cada participante elabore una narrativa visual desde su propia experiencia fotográfica en el museo.

Entendemos por fotoensayo la organización de dos o más imágenes fotográficas que se interrelacionan entre sí de forma que muestran y argumentan un concepto construido a través una imagen global y



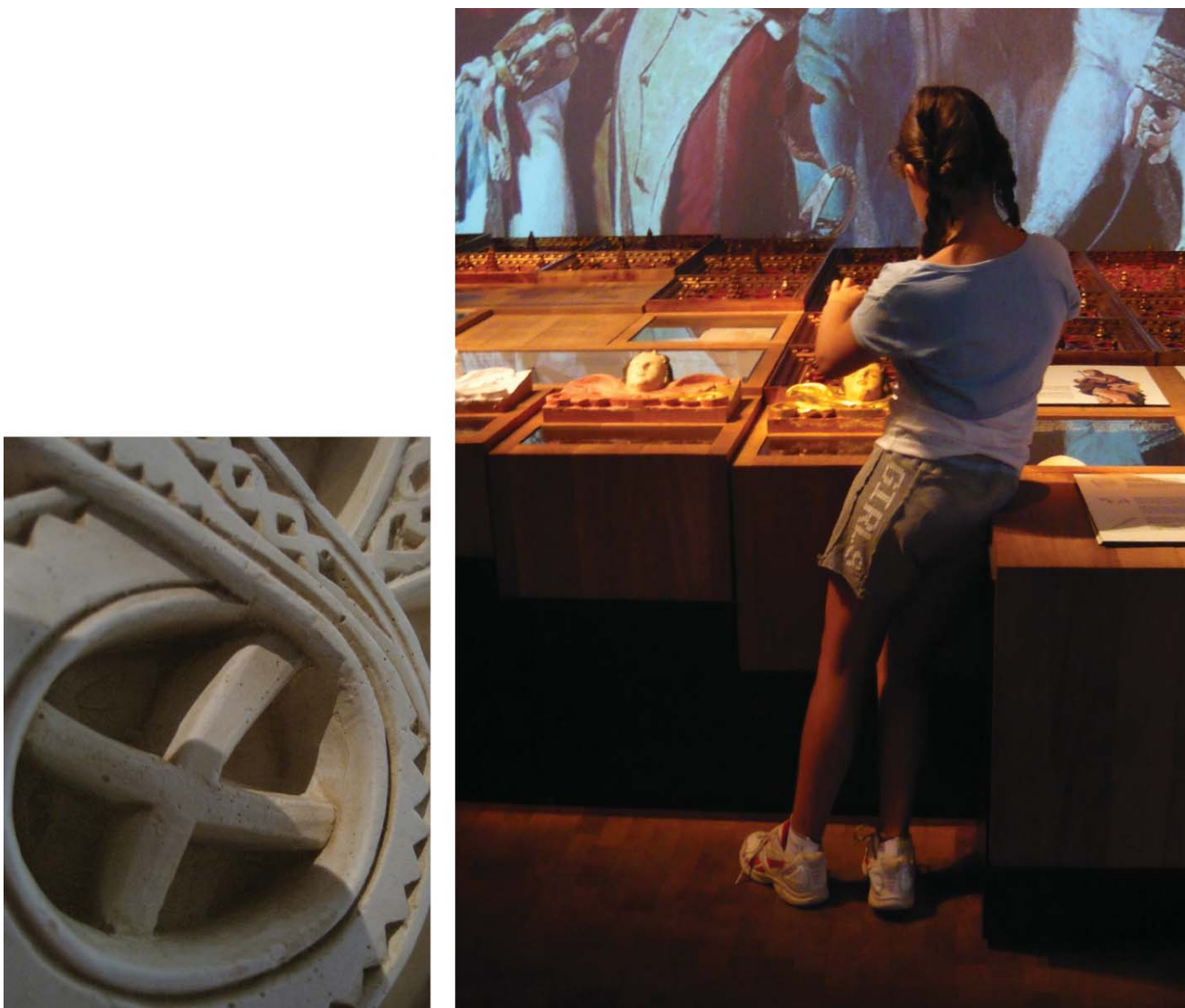
**Figura 3:** Jaime Mena y Guadalupe Pérez, 2012, *Aproximación al museo 1*. Fotoensayo compuesto por una fotografía digital de Jaime Mena y otra de Guillermo, participante del programa educativo.

coherente. La articulación de un fotoensayo responde a las propias de una narrativa visual, de tal modo que la atención se centra en lo que la imagen y las interrelaciones establecidas entre éstas son capaces de desvelar (Roldán y Marín, 2009; 2012: 76-78).

Los fotocollages como un género de creación de imágenes proceden del fotomontaje. Según Jacob Bañuelos el fotomontaje se basa en la yuxtaposición y la fusión semántica de imágenes sobre un soporte plano. Sus principios teóricos se basan en los principios del montaje de imágenes, y en los procesos de selección, combinación y articulación de elementos visuales para conformar una fusión semántica (Bañuelos, 2008: 182). Los fotocollages realizados por los participantes se realizan a través del uso del color,

del dibujo, de las fotografías que ellos han realizado y de imágenes procedentes de otros autores (otros participantes, artistas, reporteros gráficos, imágenes publicitarias, etc.).

Estos instrumentos permiten a los participantes de las diferentes actividades, la elaboración de una narrativa visual de su experiencia, creando una explicación visual de su interpretación del museo. Este tipo herramientas metodológicas ofrecen la posibilidad de que los visitantes expresen su relación con el museo y sus contenidos. De este modo los participantes de estas acciones educativas crean una serie de objetos visuales que se relacionan directamente con el museo como parte de la memoria de Andalucía exhibida en el mismo.



**Figura 4:** Jaime Mena y Guadalupe Pérez, 2012, *Aproximación al museo 2*. Fotoensayo compuesto por una fotografía digital de Jaime Mena y otra de Guillermo, participante del programa educativo.

### Aplicación de la fotografía como estrategia educativa en el museo

En esta propuesta metodológica la fotografía y el acto fotográfico sirven como el medio conductor de las sesiones. A través de la fotografía los participantes se aproximan a los contenidos del museo a partir de acciones y propuestas investigativas en la que los niños y las niñas indagan sobre el arte desde el mismo plano: la creación artística.

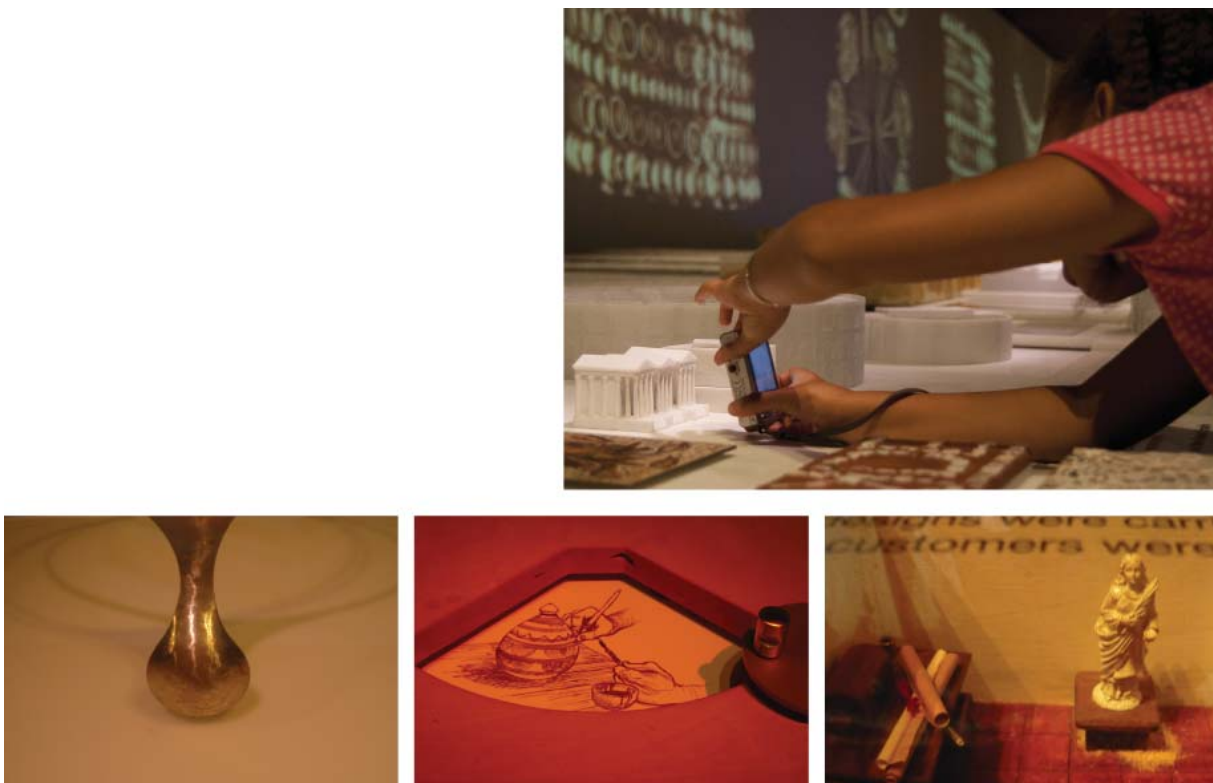
Las imágenes utilizadas como referencia en cada sesión, así como las imágenes construidas por los participantes son los elementos estructuradores de las actividades. Tanto las fotografías referenciadas como las

creadas en las sesiones son el instrumento a través del cual los visitantes piensan, conocen el museo y expresan su experiencia estética de forma activa.

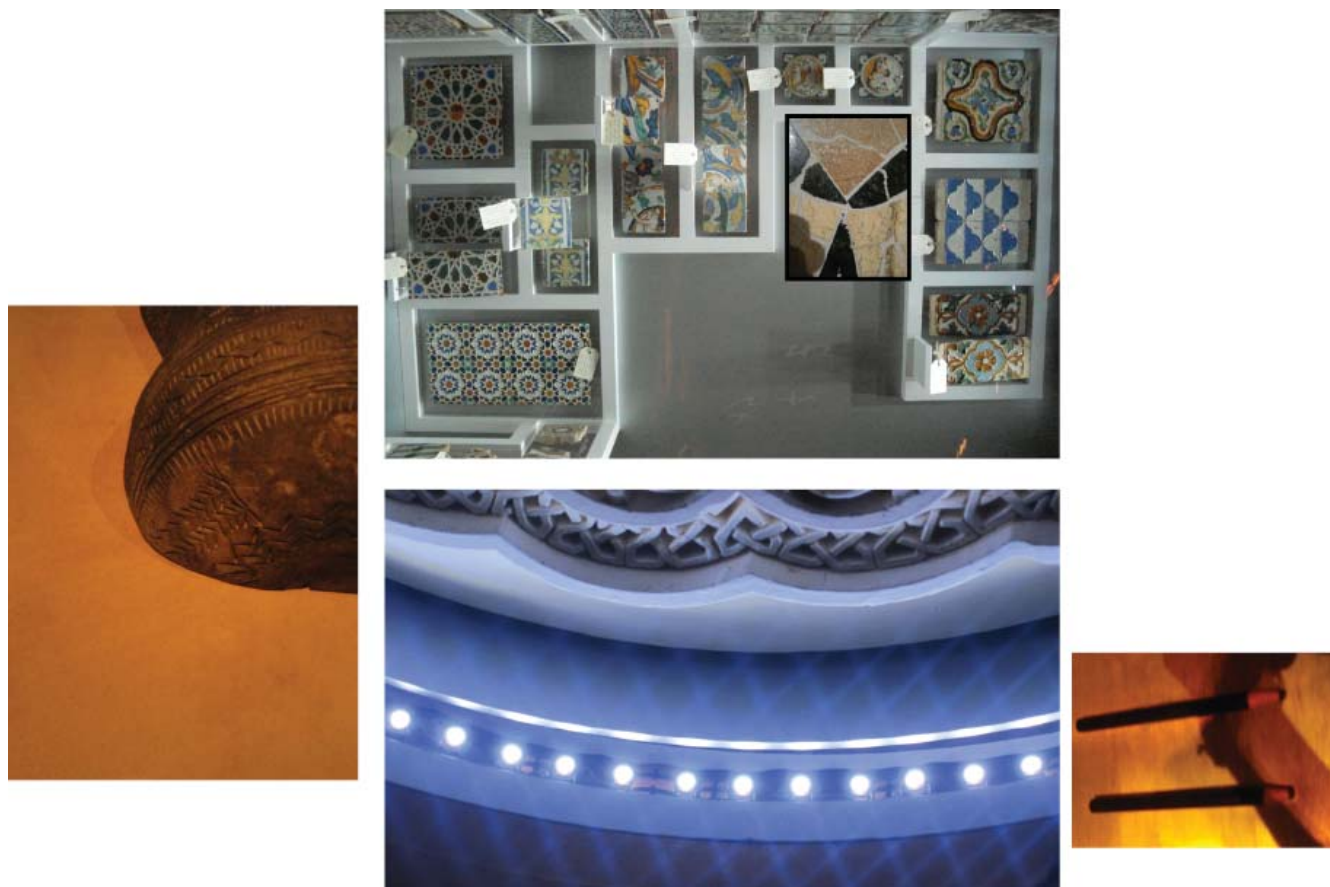
La utilización de la cámara fotográfica desde el plano de la creación artística y bajo las bases metodológicas de la Investigación Fotográfica basada en las Artes permite a los visitantes aproximarse e intercambiar significados con las obras artísticas desde el mismo plano conceptual. A través de esta estrategia los participantes pueden concebir los objetos artísticos como algo más complejo, cargado de valores significativos que trasciende la valoración de estos productos como simples objetos históricos generados por la cultura visual del momento (Eisner, 2009:16; 2009b:19).



**Figura 5:** Jaime Mena y Guadalupe Pérez, 2012, *Aproximación visual al museo*. Fotoensayo compuesto por una fotografía digital de Jaime Mena y tres de Claudia, participante de la escuela de verano.



**Figura 6:** Jaime Mena y Guadalupe Pérez, 2012, *Aproximación visual al museo 2*. Fotoensayo compuesto por una fotografía digital de Jaime Mena y tres de Lillian, participante de la escuela de verano.



**Figura 7:** Habub Alí Saiz y Belén Gálvez, 2010. *Colores en el museo*. Fotocollage compuesto por cuatro fotografías digitales de los autores, participantes de la escuela de verano.

La utilización de la creación fotográfica como medio a través del cual interrogar las cuestiones artísticas de los diferentes objetos expuestos en el museo, configura un modo de aproximación hacia a los objetos museísticos en el que los visitantes se sienten cómodos. La cámara fotográfica exige al espectador centrar la mirada, dirigiendo al observador hacia una lectura consciente y atenta de las distintas cualidades de los objetos. Este modo de actuación facilita que los participantes indaguen sobre aquellos aspectos relevantes que configuran y determinan los contenidos de las piezas artísticas.

Las fotografías como creaciones y objetos construidos surgen de la experiencia que el autor tiene del motivo fotografiado. En cada imagen el artista selecciona, condensa, y ordena las ideas en relación a sus planteamientos conceptuales. De tal modo que en cada objeto artístico existe un acto de abstracción en el que el significado es expuesto a través de las formas y códigos propios del lenguaje artístico (Arnheim, 1992: 131; Dewey, 2008:62; Eisner, 1995: 66).

De tal modo que el acto fotográfico como modo de creación artística que interpreta el museo es capaz de establecer conexiones en las que el espectador-autor utiliza la creación como un instrumento a través del cual establecer relaciones que le sumergen en los procesos propios del arte y los museos (Aguirre, y Arriaga, 2008:11; López Fernández-Cao, 2008:88).

Este modo de aproximación y experimentación de los objetos a través de la inquietud estética facilita que los visitantes puedan construir de forma consciente su proceso y experiencia en el museo (Huerta, 2010:179). La elaboración de un producto visual final como un fotoensayo o un fotocollage posibilita generar un argumento visual en el que las impresiones, las ideas y los conceptos generados a lo largo de la visita al museo se ordenan para exponer y argumentar las conclusiones derivadas de la experiencia museística.

Usar esta estrategia metodológica basada en los procesos artísticos conlleva un aprendizaje eficaz ya que los participantes se ven implicados en proyectos y acciones significativos. La utilización de la produc-



Figura 8. Irene Carmona, 2011. *Reliquias*. Fotocollage compuesto por cuatro fotografías digitales de la autora, participante del programa educativo



FIGURA 9. Jaime Mena y Guadalupe Pérez, 2012. *Fotografía y museo 1*. Fotoconclusión compuesta por una fotografía digital de Xavier Molinet, una de Guadalupe Pérez, una de Jaime Mena, una de Belén Gálvez, una de Fernando López y una de Joaquín Rodríguez.



**FIGURA 10.** Jaime Mena y Guadalupe Pérez, 2012. *Fotografía y museo 2*. Fotoconclusión compuesta por dos fotografías digitales de Xavier Molinet, una de Guadalupe Pérez, una de Isabel Ortega y una de Pablo Valero..

ción artística como método fundamental del aprendizaje artístico ofrece a los visitantes del museo un espacio de reflexión en el que se abordan materias propias de los contenidos artísticos, pero también se genera un espacio en el que pueden reflexionar sobre sus propios procesos (Gadner, 1994:87-88).

## Conclusiones

En esta investigación hemos adaptado como metodologías para los programas educativos del museo modelos propios de la investigación académica. Este enfoque educativo posibilita que los visitantes tengan una experiencia museística activa ya que éstos toman el rol de investigadores, lo que les permite desarrollar una experiencia más autónoma y significativa.

La utilización de la experiencia artística como instrumento fundamental en las acciones educativas per-

mite que los visitantes se sitúen en un plano horizontal respecto al arte. Al enfrentarse a los problemas propios de la creación artística los niños y las niñas pueden llegar a desarrollar emociones que les aproximen de forma directa a las piezas expuestas en el museo.

La utilización de los procesos y las formas de creación propias de la fotografía permite que los participantes perciban los procesos artísticos como algo real. Esta manera de plantear las acciones educativas facilita el acceso de los niños y las niñas a los contenidos artísticos del museo, generándose así un espacio común en el que los visitantes pueden dialogar de forma directa con las piezas museísticas.

La utilización de la cámara fotográfica como herramienta de dinamización conlleva que los participantes mantengan una actitud activa-interpretativa a lo largo de la sesión. Para captar y transmitir lo que los niños y las niñas están viendo, sintiendo, y pensando sobre los objetos del museo, tienen que plantearse cuestiones de carácter formal y conceptual, lo que les sitúa en un



contexto de reflexión desde el que construirán sus conclusiones.

A través de este tipo de actividades museísticas, los participantes visualizan el arte y los instrumentos artísticos como una manera de transformación de la realidad capaz de transmitir ideas y sensaciones. Esta transformación permite que se pongan en valor aspectos de la realidad que con otro tipo de lenguajes o acciones pasan desapercibidas. De tal modo que, con este tipo de metodologías y acciones formativas se presenta a los participantes el arte como otra manera de contar a través de la cual comunicar y transmitir a otros nuestra manera de ver y entender el mundo.

## Referencias Bibliográficas

- AGUIRRE, I.; ARRIAGA, A. (2008) “La investigación sobre educación y museos en la universidad pública de Navarra: el caso del acercamiento al arte en los educadores de la Tate Britain”, en Huerta, R.; De La Calle, R. (ed.) *Mentes sensibles. Investigar en educación y museos*. Universidad de Valencia, Valencia.
- ARNHEIM, R. (1993): *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós, Barcelona.
- BAÑUELOS, J. (2008): *Fotomontaje*. Ediciones Cátedra, Madrid.
- BERGER, J.; MOHR, J. (2007): *Otra manera de contar*. Gustavo Gili, Barcelona.
- DEWEY, J. (2008): *El arte como experiencia*. Paidós, Barcelona.
- EISNER, E. (1995): *Educación la visión artística*. Paidós, Barcelona.
- (2009) “El museo como lugar para la educación”, *Actas/Ponencias y Comunicaciones. I Congreso Inter-nacional. Los Museos en la Educación. La formación de los educadores*. Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid: 12-23.
- FUNES, J. (2003): “¿Cómo trabajar con adolescentes sin empezar por considerarlos un problema?”, *Papeles del Psicólogo*, n.º 84, pp:1-8.
- GARDNER, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós, Barcelona.
- GOMBRICH, E. H. (1998): *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*. Debate, Madrid.
- GOODMAN, N. (1990): *Maneras de hacer mundos*. La Balsa de la Medusa, Madrid.
- LÓPEZ FERNÁNDEZ-CAO, M. (2008): “Algunas consideraciones sobre la capacidad de vivir en equidad. Propuestas desde la creación”, en Huerta, R.; De La Calle, R. (ed.) *Mentes sensibles. Investigar en educación y museos*. Universidad de Valencia, Valencia.
- MARIN, R. (COORD.) (2003): *Didáctica de la educación artística para primaria*, Pearson Educación, Madrid.
- (2005): *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Universidad de Granada, Granada.
- MARÍN, R.; ROLDÁN, J. (2010) “Photoessay and photographs in visual arts based educational research”, *International Journal of Education through Art*. 6.1: 7-23.
- ROLDÁN, J.; MARÍN, R. (2009): “Proyecciones, tatuajes y otras intervenciones en las obras del museo (un fotoensayo a partir de T. Struth)”, *Arte, Individuo y Sociedad*, vol 21: 99-106.
- (2012): *Metodologías artísticas de Investigación en educación*. Aljibe, Archidona.

# Aspectos culturales y artísticos del deporte y su inclusión en la Educación Patrimonial

Inés López Manrique  
Universidad de Oviedo  
ineslm@educastur.princast.es

Juan Carlos San Pedro Veledo  
Universidad de Oviedo  
juancar@uniovi.es

Jaime López Prado  
Consejería de Educación del Principado de Asturias  
jaimea@educastur.princast.es

Belén San Pedro Veledo  
pedromaria@uniovi.es

## Resumen

El deporte es una actividad que contiene, entre otros, aspectos de tipo cultural, expresivo y creativo. Defendemos el deporte como transmisor de nuestra cultura y reconocemos en él características de la cultura actual, así se demuestra en los muchos museos dedicados al deporte, dentro y fuera de nuestro país. En este sentido consideramos importante el interés de museos y exposiciones que presentan obras artísticas sobre esta temática.

Así pretendemos: reivindicar el factor cultural del deporte y por ello la relación con la Educación Patrimonial; abordar la necesidad de potenciar museos de referencia adecuado a un país con grandes deportistas y afición por la actividad deportiva; reconocer la existencia de representaciones artísticas del pasado y el presente cuyo tema es el deporte, siendo materia de constante interés en artistas de todas las culturas

## Palabras clave

Deporte; Educación; Educación Patrimonial; Arte; Museos..

## Abstract

Sport is an activity compound of a number of cultural, expressive and creative aspects. We defend sport as a transmitter of our culture and see in it a lot of features of nowadays culture. We can realize this in many museums dealing with sport in our country and abroad. In this aspect we consider of great relevance the existence of museums and exhibitions presenting artistic works on this subject matter. So we try: to vindicate the cultural aspect of sport and at the same time its relation with Patrimonial Education; to tackle the necessity of protecting this sort of museums suitable for a country with lots of sportsmen and sportswomen and a great love of practising sport; to recognize the existence of artistic representations in the past and present time which had as a subject matter sport, being a point of continuous interest in all cultures.

## Keywords

Sport; Education; Patrimonial Education; Art; Museums.

## Introducción

A través de esta comunicación queremos reivindicar el aspecto cultural del deporte y con ello subrayar la necesidad de recordar la presencia de su componente cultural tanto dentro del contexto educativo, como en particular en el campo de la Educación Patrimonial.

Es costumbre a nivel institucional, al organizar los Ministerios, Consejerías, Secretarías y Departamentos que al denominar a los que atañen a aspectos deportivos, estos queden unidos a los de ámbito cultural y artísticos formando uno solo. Por lo que los sobrenombres: Cultura, Arte y Deportes o Cultura y Deporte Educación, o bien Cultura y Deporte, por citar algunas fórmulas, se hacen habituales en estas estructuras de las administraciones nacionales y regionales.

Todas éstas son sólo formas organizativas que por tradición y aspectos comunes facilitan el desarrollo del trabajo en esas áreas. Pero estas disposiciones de las palabras, parecen decirnos sin querer, que el área de deporte va por un lado, la de la cultura por otro y a su vez la del arte por un tercero. En cierto modo nos explican que todas estas áreas pertenecen al mismo grupo porque algo las une como el ser actividades que enriquecen el desarrollo interno de la persona y el grupo o que pueden ser propias del tiempo de ocio. En particular y respecto a la cuestión que nos atañe observamos que es frecuente encontrarse con el binomio educación-deporte mientras no es habitual escuchar la asociación de las palabras deporte-cultura.

### La actividad físico-deportiva, la cultura y su enseñanza en cada época

Habitualmente, desde los ámbitos de la salud y la educación, se viene recomendando la adquisición de una adecuada condición física por medio de la actividad física y el deporte. Al tratar este tema manejamos pues algunas ideas como actividad física, ejercicio físico y deporte que pueden confundirse y no constan del mismo significado.

La primera de ellas, actividad física se considera un movimiento corporal intencionado, realizado mediante los músculos esqueléticos teniendo un significado más amplio que el de ejercicio y deporte, pues se encuentra en los diferentes estilos de vida, edad y tipo de persona y comprende actividades cotidianas como pasear, trasladarse al domicilio o al lugar de trabajo, realizar las tareas domésticas, practicar baile

o andar en bicicleta. (Devís, 2001). La actividad física se muestra como una actividad lúdica, lo que comprende ser: voluntaria, aislada de la actividad ordinaria, desinteresada, trasciende a la realidad espacial, forma de transmitir cultura, etc. Además se trata de una actividad que genera cultura y contribuye al conocimiento tanto personal como social.

Por otra parte, se define el ejercicio físico como una actividad física realizada con unos objetivos determinados y de una forma concreta (Chillón Garzón y Delgado Fernández, 2002). A este respecto Ortiz (2009) subraya la importancia del ejercicio físico en la educación del niño, tanto para el crecimiento del niño como para el aprendizaje y la adaptación, considerando que debe ser incluido en las rutinas del día a día, para este autor el ejercicio debería incorporarse a las rutinas diarias porque permite poner el cuerpo en forma y entrenarnos de forma natural.

Además el ejercicio físico en la educación es desde la visión de Gutiérrez (1995) una actividad que favorece el desarrollo y la transmisión de valores en los alumnos. Por lo que el educador, los padres y los alumnos tendrán un papel muy activo al hacer que los estudiantes participen en esos valores. Para concluir la aclaración de concepto podemos incluir que la Educación Física es toda ciencia o actividad que facilita educar al hombre por medio del cuerpo en movimiento (Cecchini, 1992).

Abordamos a continuación la cuestión del deporte, según González Aja (2003), el fenómeno deportivo, como lo entendemos en la actualidad, surge hacia mediados del siglo XVIII para continuar hasta nuestros días. Respecto al término deporte Welsch (2002) nos recuerda, que la palabra "sport" originada a mediados del siglo XIV, significó hasta finales del siglo XVII pasatiempo, entretenimiento, divertimento, recreo, diversión y placer. Cambiando posteriormente su significación y mutando de placer a disciplina (Welsch, 2002).

El deporte tiene un origen tan remoto como el ser humano, en su raíz existe una estrecha relación con el trabajo e igualmente con la conciencia recreativa y de juego que se expresa en la actividad deportiva. A lo que podemos añadir que se trata de una actividad física con un componente cultural y unas pautas que implican esfuerzo físico fatigante, competitividad y agresividad.

En un breve repaso por la historia y la enseñanza de la actividad física y deportiva nos encontramos que en los orígenes de la humanidad la actividad física tenía dos funciones básicas, la primera de ellas satisfacer con eficiencia las necesidades vitales y la

segunda fortalecer los lazos de unión del grupo. Posteriormente en Grecia la educación física constituía parte de la formación de la persona, al forjarse un concepto de educación integral física, intelectual y moral, presente aún en la actualidad. Los griegos distinguieron entre una gimnasia enfocada a la educación y otra gimnasia con fines profesionales y competitivos, a la que se puede denominar gimnasia agonística. Cagigal (1957) distingue dos cambios en la actividad física de la era romana, por una parte la actividad física consigue una nueva dimensión de espectáculo con las exhibiciones circenses y por otra la del profesionalismo deportivo. Revisando estos tres periodos ya se revela la vinculación del deporte con la cultura y realidad social de cada época.

Posteriormente, la Edad Media se caracteriza por una paralización cultural en el comercio, la comunicación y las artes. González Aja (1993) explica que el lento paso de la Edad Media supone un cambio social y cultural comenzando las transformaciones de las actividades físicas y deportivas con la supresión de los Juegos Olímpicos por Teodosio. La desaparición de la gimnasia en la educación y la supresión de los espectáculos de circo, derivaron en la no utilización de los anfiteatros. Mientras los nobles son educados en actividades como danzas, torneos, justas y pasos de armas, el pueblo desarrolla de forma espontánea las danzas y la lucha.

En el Renacimiento sólo el pueblo llano mantiene algunas de las prácticas anteriores, la actividad física se incorpora a la educación de los nobles y cortesanos enfocándose al acto social.

Al igual que en otras facetas de la cultura de los pueblos, en la historia se da un ciclo de periodos de mayor crecimiento y expansión seguido por otros de limitación y retraso. Avanzando en el tiempo encontramos que de la mano de John Locke, una de las figuras más influyentes en la valoración de la actividad física, se produce un avance significativo. Éste incide en la importancia de promover el cuidado de la salud con la educación, por lo tanto la educación física basada en el cuerpo y la salud corporal potenciará el endurecimiento corporal por medio del hábito.

Posteriormente, dentro del ámbito educativo, destaca la rápida evolución que se produjo entre los siglos XIX al XX al darse el paso definitivo de “actividad física” a “Educación Física”, (Zagalaz Sánchez, 2011). En ello intervinieron los movimientos políticos, que aprovecharon la actividad física para someter a las personas y hacerlas disciplinadas. A su vez durante estos siglos se desarrollaron movimientos deportivos y gimnásticos y resurgió el espíritu olímpico,

volviendo a organizarse las olimpiadas modernas. Zagalaz Sánchez (2011) explica que en la actualidad, la actividad física dentro del contexto educativo, es denominada Educación Física, pero al hablar de actividad física fuera del entorno escolar se estará hablando de deporte.

## La actividad física, el deporte y la cultura actual

Hemos comprobado la evolución del deporte, pasando de una acción para la supervivencia a un sistema de trabajo con esfuerzo físico y mental organizado por unas reglas y relacionado con los aspectos lúdicos y expresivos de las personas. El deporte en la actualidad aunque se ha profesionalizado es parte de nuestra cultura y un hábito para gran parte de la sociedad. El deporte forma parte de nuestra cultura, junto a otros elementos, y a su vez el deporte se ve influenciado por la cultura, en un momento en el que existe una gran importancia de los medios de comunicación, del culto al cuerpo, y cuidado de la salud.

A continuación resumimos algunas de las características que el deporte y la cultura actual mantienen en común según las reflexiones de diversos autores.

- La práctica deportiva tiene como objetivo la mejora de la salud y del rendimiento físico buscando un desarrollo más pleno de la persona. Algo que indiscutiblemente se fomenta en nuestra cultura actual (Cagigal, 1957; Devís, 2001; Ashton y Seymour, 1990).
- La actividad deportiva está ligada a la presente cultura del ocio. Se desarrolla durante el tiempo libre aportando bienestar a personas de perfiles muy diferentes (Norbert y Dunning, 1992; González G. de Mesa, en Del Moral Pérez, 2004; Devís, 2001).
- El deportista representa valores positivos de esfuerzo, superación, trabajo y salud, en definitiva de mejora de la persona. Los valores tradicionales del olimpismo siguen vigentes, aunque surgen nuevos temas como el consumo de sustancias no permitidas, el exceso de competición o la importancia de los beneficios económicos. Todos ellos rasgos propios de nuestra cultura (Vázquez Montalbán, 2004; Olivares, 2004)
- El deporte en el momento actual interesa enormemente a la sociedad, lo que es promovido por los medios de comunicación. Las estrellas del deporte tienen un corte mediático asemejándose a

las de la moda, el cine, la música o la televisión. A las que las personas llegan a mitificar. Todo esto se desarrolla bajo un carácter de espectáculo y negocio, que conlleva la presencia de la publicidad y las marcas (Barreto Vargas, 2005).

- Se puede establecer una relación entre deporte y moda. La moda tiene una vertiente industrial, de diseño, artística y social. Hay grandes deportistas que son imagen de grandes marcas de moda, generan tendencia y son un reclamo para la publicidad de marcas de moda, creando un estilo de tipo deportivo a seguir por miles de consumidores (Barreto Vargas, 2006). Tal es la influencia en la sociedad y medios de comunicación que por ejemplo, el prestigioso diario *The New York Times* en su edición de 11 de julio de 2012 elegía al futbolista profesional español Juan Mata como "Hombre del momento" tomando en consideración su faceta como deportista profesional y su estilo de vestir.
- El deporte actualmente abarca todos los estratos sociales. Lo que se manifiesta de diversas maneras: las personas practican deporte, se ofertan clases en ayuntamientos y colegios ofrecen clases, se reconoce por su nombre a muchos de los deportistas, en las ciudades y pueblos convivimos con edificios dedicados al deporte, zapatillas y vestimenta deportiva como ropa habitual, macrotiendas de material y prendas deportivas, prensa especializada, rostros famosos en las vallas publicitarias (Vázquez Montalbán, 2004)
- Los actos deportivos como partidos, carreras, campeonatos, finales, olimpiadas, etc. realizan un papel de liberador y transformador de las emociones de los espectadores. Un público heterogéneo formado por personas de características muy diferentes en cuanto a edad, status socio-económico, nacionalidad, e intereses que es capaz de entrar en comunión ante un evento deportivo. Una sociedad cada vez menos comunicativa. De hecho se critica habitualmente la manipulación de las masas por medio de los hechos deportivos. Estas masas en ocasiones demuestran una agresividad (Cagigal, 1990; Norbert y Dunning, 1992).
- La mayor incorporación de la mujer en todos los deportes y el deporte de élite revelan el avance socio-cultural que se ha realizado. Al igual que en otras tantas actividades que hasta el siglo XIX estaban favorecidas y permitidas sólo a los varones. Pero no significa que los problemas sean inexistentes, se detecta: desigualdad

en cuanto número con los varones en aquellos puestos de mayor rango y responsabilidad en el ámbito deportivo, menor reconocimiento social a las deportistas de élite, poca atención por parte de los medios de comunicación al deporte femenino, diferentes problemas en el contexto deportivo que los hombres (García Sanz, 2007; Martínez Blasco, 2007; Ramírez *et al.*, 2011)

## Los museos dedicados al deporte

La atracción que muestra la sociedad hacia la actividad deportiva se demuestra también en la proliferación de museos y espacios expositivos específicos. Igualmente la existencia de la Asociación Internacional de Museos del deporte, los Museos Olímpicos y la red de Museos Británicos del Deporte formada por más de veinticinco museos, revela un fuerte interés por organizar y conectar las múltiples colecciones museísticas dedicadas al deporte. En estas colecciones se presentan fotografías, vídeos, material bibliográfico, así como objetos y obras de arte relacionados con el deporte y los deportistas.

Marín Montín (2012) nos explica en su artículo *Representaciones del Deporte en Museos y otros espacios artísticos* la existencia de dos tipos de museos relacionados con el deporte, aquellos museos monográficos dedicados a un único tipo de deporte y otros museos que engloban una temática más amplia como es la del deporte y el olimpismo.

En el contexto internacional citamos algunos museos de referencia, parte de ellos pertenecientes a los Museos Olímpicos: *Olympisches Museum Lausanne* (que en la actualidad está cerrado hasta finales de 2013 por obras de renovación que pretenden una metamorfosis total del mismo), *Sportmuseum Berlin*, *Olimpia Experience Ámsterdam*, *Museo Nacional de Deportes de Suecia*, (*Riksidrottsmuseet*), *Sports Museum of America*, *Thessaloniky Olympic Museum* (para el que se convocó recientemente un concurso de arquitectura con la intención de crear un nuevo edificio que lo albergue), *Museo del Deporte de Puerto Rico*, *The Sports Museum Foundation of Finland*, *National Sports Museum of Australia*, *Hong-Kong Legacy Olimpia Museum*. Esto nos da una idea del interés hacia este tipo de proyectos museísticos que interesa en los diferentes lugares del planeta.

Dentro de aquellos museos que tratan de forma amplia la temática amplia del deporte contamos en España el Museo Olímpico y del Deporte de Barce-

lona y el Museo del Deporte de Palma de Mallorca, también existen espacios expositivos dedicados específicamente a un club deportivo o a una modalidad deportiva entre los que dominan los de interés futbolístico, citamos algunos ejemplos como el Museo de la Selección española de fútbol, Museo del Atlético de Madrid, Museo del Barsa, Museo del Real Madrid, Tennis Museum de la Federación Catalana de Tenis, etc. Por las noticias que tenemos se están proyectando el Museo del Deporte de Navarra, Museo Fernando Alonso y el Museo del juego de Segovia.

## Las miradas sobre el deporte en museos y centros de arte

Recorriendo la historia de la humanidad en Occidente observamos que los artistas se han interesado por la actividad físico-deportiva, es evidente en la existencia de un gran número de obras plásticas del arte clásico. Pero también en nuestra época ha sido así, como se ha demostrado en la literatura y el cine. En las artes plásticas donde quizás se hace más evidente en el trabajo de fotógrafos y de artistas del Arte Pop.

Consideramos que se puede añadir a esta clasificación un tercer modelo, el de aquellos museos centrados únicamente en las representaciones artísticas cuya temática es el deporte, aunque hemos de decir que no son habituales

Dentro de este tercer tipo de museo museos dedicados específicamente a la representación de la actividad física y deportiva en las artes plásticas, es destacable el caso de Estados Unidos muestra de de ello son el National Art Museum of Sport en Indianápolis, fundado en el año 1959 en Nueva York y el American Sport Art Museum and Archives, éste último se constituyó con la intención de promover obra plástica cuya temática sea exclusivamente deportiva y así crear una pasarela que una dos mundos, la misión según explica la institución es introducir el arte en el mundo de los deportes y el deporte en el mundo del arte.

La presencia de obras plásticas cuyo tema central es la actividad deportiva, es común en grandes y pequeños museos que albergan colecciones de arte. Un ejemplo, también en Estados Unidos, es el Museo de Arte Moderno de Nueva York, donde se muestran obras que aluden al baloncesto quizás las más conocidas sean algunas de las pieza de Jeff Koons y Richard Avedon.

En cuanto a la situación en España el Museo Olímpico y del Deporte de Barcelona dentro de su progra-

ma de exposiciones temporales, ofrece algunas dedicadas al deporte desde la visión de artistas como son las exposiciones como la XXI Bienal Internacional de Fotografía del Deporte Fotosport 2010.

También son destacables las Bienales Internacionales sobre Deporte en el Arte (BIDA) organizadas en por el Consejo Superior de Deportes, iniciadas en 1965 con carácter de concurso, paulatinamente se transformaron en bienales artísticas a las que se invitan artistas plásticos para que expongan sus obras.

Otra iniciativa ha sido la muestra "Arte y Olimpismo" organizada por la Fundación La Caixa en 1999, esta relación está demostrada con el amplio número de piezas existentes de todas las épocas históricas que comprenden pintura, dibujo, diseño y arquitectura. Con otro espíritu, ofreciendo algunas visiones del fenómeno deportivo más vanguardistas destaca la reciente exposición del año 2008 "Plusmarca, Arte y deporte" organizada por el Instituto Valenciano de Arte Moderno (IVAM) en conmemoración con el 70 aniversario del diario Marca que reunió piezas de diferentes épocas alrededor de esta temática. Como señalábamos anteriormente, consideramos que estas iniciativas demuestran el interés que sienten las artes plásticas hacia el deporte.

Queremos concluir remarcando el interés que existe por el deporte, tratándose de una actividad de la que cada vez más personas son partícipes. Las personas, valores, costumbres, normas, objetos y lugares que conforman el mundo del deporte se unen y lo modifican constantemente provocando que en muchas ocasiones se convierta en el espejo de la sociedad, reflejando lo más y menos grandioso del ser humano.

## Referencias bibliográficas

ASHTON, J. Y SEYMOUR, H. (1990): *La Nueva Salud Pública*. Masson- SG Editores, Barcelona.

BARRETO VARGAS, M. (2005): "Televisión, imagen pública y prácticas de consumo entre los deportistas de elite", en Ramos A.; González, F., y Talón, J.: *Deporte y ciencia. La búsqueda del rendimiento*. Dirección General de Deportes del Gobierno de Canarias, Canarias: 155-166.

— (2006): "Arquitectura corporal, pasiones deportivas e identificaciones estéticas", *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, vol. 61, n.º 2.: 59-77.

- CAGIGAL, J.M. (1990): *Deporte y agresión*. Editorial Alianza Deporte, Madrid.
- (1957): *Hombres y deporte*. Colección La Veleta, n.º 5, Taurus, Madrid.
- CABRERA BONET, P. y CASTELLANOS HERNÁNDEZ, A. (2005): *Reflejos de Apolo: deporte y arqueología en el Mediterráneo antiguo*. Ministerio de Cultura y Secretaria General Técnica-Caja de Ahorros del Mediterráneo, Alicante.
- CECCHINI ESTRADA, J. A. (1992): *Reflexión histórica, antropofilosófica y epistemológica como base para una teoría sistémico-cibernética de la Educación Física*. Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo.
- CHILLÓN GARZÓN, P. y DELGADO FERNÁNDEZ, M. (2002): “Actividad físico-deportiva en escolares adolescentes”. *Federación española de asociaciones de docentes de educación física (FEADEF)*, n.º 1: 5-12.
- DEVÍS DEVÍS, J. (2001): *La educación física, del deporte y la salud en el siglo XXI*. Editorial Marfil, Alcoy.
- GARCÍA SANZ, I. (2007): “La evolución del rol de la mujer en la gestión deportiva en España”. *Jornadas Mujer y Deporte, Cuadernos Técnicos del Deporte*, n.º 44. Diputación de Aragón, Zaragoza: 105-118.
- GONZÁLEZ AJA, T. (2002): *El deporte a través del arte occidental*. Tesis doctoral, U.C.M.
- (2003): *Introducción del deporte en España: su repercusión en el arte*. Edilupa, Madrid.
- GUTIÉRREZ, M. (1995): *Valores sociales y deporte. La Actividad Física y el Deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Gymnos, Madrid.
- INSTITUTO VALENCIANO DE ARTE MODERNO (2008): *Plusmarca: arte y deporte: Iberia Center for Contemporary Art (ICCA)*, Pekín, IVAM, Valencia
- LA CAIXA (1999): *Arte y Olimpismo*. Fundación la Caixa, Barcelona.
- MARÍN MONTÍN, J. (2012): “Representaciones del deporte en museos y otros espacios artísticos”, *ASRI: Arte y Sociedad, Revista de investigación*, n.º 1, <http://asri.eumed.net/1/jmm.html> (10, mayo 2002).
- (2004): “Valores educativos del deporte en el cine”, *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, n.º 23: 109-113.
- MARTÍNEZ BLASCO, E. (2007): “El deporte como medio de integración de la mujer”. *Jornadas Mujer y Deporte, Cuadernos Técnicos del Deporte*, n.º 44. Diputación de Aragón, Zaragoza: 37-45.
- NEW YORK TIMES, (2012): “Man of the moment. Juan Mata”, 11/07/2012.
- NORBERT, E. Y DUNNING, E. (1992): *El deporte y el ocio en el proceso de civilización*. Fondo de cultura económica, Madrid.
- OLIVARES, R. (2004): “Citius, altius, fortius”, *Revista Exit*, n.º 15: 16-17.
- ORTÍZ, T. (2009): *Neurociencia y educación*. Editorial Alianza, Madrid.
- RAMÍREZ MACÍAS, G. *et al.* (2011): “Estereotipos y roles sociales de la mujer en el cine de género deportivo”. *Teoría de la Educación, Educación y cultura en la sociedad de la información*, 12 (2): 82-103.
- VÁZQUEZ MONTALBÁN, M. (2004): “Cien años de deporte”, *Exit*, n.º 15 : 24-37.
- WELSCH, W. (2005): “Sport Viewed Aesthetically, even as Art?”, en Light, A., y M. Smith, J.: *The Aesthetics of Everyday Life*. Columbia University Press, Nueva York: 135-155.
- ZAGALAZ SÁNCHEZ, M. L. (2011): “Los valores sociales, culturales y educativos en la evolución de la Educación Física. Hacia un paradigma integrador”, Lección inaugural del curso 2011-2012 presentada en la Universidad de Jaén.

# Hacia una visibilización de las mujeres en el Museo del Prado. La colaboración entre el Área de Educación del Museo y el Instituto de Investigaciones Feministas de la UCM

Fernando Pérez Suescun

Área de Educación / Museo Nacional del Prado

fernando.perez@museodelprado

120

## Resumen

En 2009 el Ministerio de Cultura y el Rectorado de la UCM firmaron el convenio de colaboración Estudio de los fondos museísticos desde la perspectiva de género. A partir de ahí se inició una colaboración entre el Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid (IIF-UCM) y el Área de Educación del Museo Nacional del Prado.

Fruto de esa colaboración, se han preparado dos itinerarios temáticos que los visitantes del Museo del Prado pueden hacer directamente en salas con ayuda de una audioguía o a través de la página web del Museo: Las mujeres y el poder y Los trabajos de las mujeres.

En esta comunicación se presentan y valoran los resultados de ese proyecto.

## Palabras clave

Educación, Género, Museos, Itinerarios temáticos, Audioguías

## Abstract

On 2009, a collaboration agreement between The Spanish Ministry of Culture and the Rector's office of the UCM (Complutense University of Madrid) was signed to develop the study of the museums collections from a genre perspective.

As a result of this agreement, The Institute of Feminism Research from the Complutense University of Madrid (IIF-UCM) and the Educational Department from the Museo Nacional del Prado joined their knowledge and experience to work on two thematic walking tours: "Women and Power" and "The Women Jobs". Both itineraries are available to the visitors through an audioguide or at the web site.

The results of this project are commented and valued on this paper.

## Key words

Education, Genre, Museums, Thematic walking tours, Audioguides



## Introducción

Esta comunicación pretende dar a conocer los resultados de la colaboración entre el Área de Educación del Museo Nacional del Prado y el Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid (IIF-UCM) para la elaboración de recorridos temáticos para realizar con audioguía<sup>1</sup> en los que se intenta visibilizar la importancia que las mujeres han tenido a lo largo de la historia y que tradicionalmente ha quedado oscurecida u ocultada por la superioridad o protagonismo otorgado a los hombres por la propia sociedad de la época o por la historiografía posterior.

En 2009, a iniciativa del Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid, el Ministerio de Cultura y el Rectorado de la UCM firmaron el convenio de colaboración Estudio de los fondos museísticos desde la perspectiva de género, escogiéndose para ese proyecto el Museo Nacional del Prado, el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, el Museo Arqueológico Nacional y el Museo del Traje CIPE. La finalidad de dicho proyecto era “incluir la perspectiva de género que garantice la igualdad en los discursos museales”. Para ello se planteaban una serie de aspectos o puntos esenciales para el desarrollo del proyecto, que pueden sintetizarse en:

1. Identificar el posible carácter androcéntrico de los museos;
2. Identificar todos los elementos y contenidos del museo que explícitos o tácitos aluden al orden simbólico y social de género;
3. Analizar cómo el género influye en el acercamiento de los públicos al museo, define sus intereses y permea sus interpretaciones y las formas de relacionarse con la exhibición y entre sí;
4. Analizar de manera profunda cómo se expresa la vinculación entre género y el museo como lugar de la memoria, y, sobre todo, cómo se entreteje en un proceso formativo complejo por el que hombres y mujeres construimos nuestras identidades y subjetividades generizadas;
5. Generar, a partir de las conclusiones derivadas del estudio en los cuatro museos elegidos, un manual de buenas prácticas que se incorporará a la red de museos estatales española; y
6. Como investigación orientada a la acción, generar materiales museográficos encaminados a la igualdad en los museos.

<sup>1</sup> Al ser la presentación de un caso práctico, se ha prescindido de todo tipo de notas científicas o referencias bibliográficas.

## Desarrollo del proyecto

En el Museo del Prado, el Área de Educación fue la encargada de articular ese proyecto, colaborando con los investigadores del IIF-UCM mediante la entrega de toda la información y documentación que fuese necesaria, la orientación sobre aspectos concretos de la institución, su organización y sus colecciones, y la asignación de parte de su personal para la puesta en marcha de este proyecto.

Se decidió comenzar el trabajo de investigación con el análisis de diverso material documental generado por el Museo para valorar el tipo de lenguaje empleado y ver si existía algún tipo de connotaciones asociadas a ese uso del lenguaje <sup>2</sup>.

Así, en primer lugar se estudiaron a fondo las Memorias Anuales editadas por el Museo desde 2002 hasta 2008 (Accesibles a través de la web del Museo. Museo Nacional del Prado: Memorias anuales), llegándose a la conclusión de que en ellas se hace un correcto uso del vocabulario y del lenguaje empleados, sin caer en ningún tipo de incorrección desde la perspectiva de Género.

El segundo paso fue el análisis de las cartelas explicativas de los cuadros que aparecen junto a los mismos en las salas del Museo. Coincidiendo con la reciente apertura al público de las Salas de Pintura Española del Románico al Renacimiento, se estudiaron las 115 cartelas existentes en esos espacios; posteriormente se decidió ampliar el estudio a todo el Museo, seleccionando 128 obras más, algunas escogidas de manera aleatoria y otras porque se pensaba -desde el Área de Educación- que -podrían ser susceptibles de emplear un discurso no adecuado a las normas de Género estipuladas: retratos, pinturas costumbristas, obras mitológicas... La conclusión obtenida fue que no se encontraron expresiones, locuciones o giros que puedan hacer una discriminación negativa en lo que a Género se refiere; son textos concisos, escuetos y neutros, en los que no existe ninguna falta o presencia de palabras o giros sexistas.

A continuación se abordó el análisis de los textos de carácter informativo que aparecen en la web del Museo, anunciando actividades, programas educativos, servicios del Museo. En este caso sí se detectó un uso generalizado del masculino genérico: “Los vi-

<sup>2</sup>Bajo la supervisión de Ester de Frutos, responsable del Área de Educación del Museo, la persona encargada de realizar este trabajo fue Paula Acuña Quiroga, que en esos momentos disfrutaba de una Beca de Gestión Cultural concedida por el Ministerio de Cultura y desarrollaba su trabajo en las áreas de Educación y Atención al Visitante del Museo Nacional del Prado.

sitantes menores de 14 años no podrán realizar la visita al Museo de forma individual, deberán ir siempre acompañados de un adulto”; “los visitantes del Museo pueden asistir gratuitamente en el auditorio a una breve charla didáctica”; “Los jóvenes de 15 a 25 años tendrán la oportunidad de visitar esta exposición... contando con la colaboración de jóvenes licenciados en Historia del Arte”; “un nuevo material de apoyo recomendado para niños a partir de 8 años de edad”; “Dirigida preferentemente a profesionales, profesores e investigadores y público en general”; “El Área de Educación del Museo programa regularmente actividades dirigidas a profesores en activo”...

Como se puede comprobar en los ejemplos citados, se constató que, por norma general, se utiliza el masculino como neutro universal, pero de ello no puede deducirse ningún deseo o intención de discriminación femenina. Como prueba de creciente interés del Museo por un correcto uso del lenguaje, también se han detectado ejemplos del uso del genérico universal, como: “El personal del Museo del Prado”; “Encuentros entre el Profesorado”; “La selección de obras reproducidas, permite al público visitante realizar un recorrido cronológico”; “visitas guiadas y conferencias para público especializado y grupos escolares”...

En la segunda fase del estudio se analizó la presencia y visibilidad de las mujeres creadoras en las colecciones del Museo y en sus exposiciones temporales; el resultado es a todas luces desfavorable o negativo, ya que son muy pocas las mujeres artistas representadas en el Prado y menos aún las expuestas. Tan sólo Sofonisba Anguissola y Clara Peeters están presentes habitualmente en las salas del Prado, la primera con sus retratos de Felipe II y Ana de Austria y la segunda con alguna de sus extraordinarias “Mesas”, en la mejor tradición de los ricos bodegones flamencos.

Como uno de los principales objetivos del proyecto suscrito entre el Ministerio de Cultura y la UCM era “generar materiales museográficos encaminados a la igualdad en los museos” en la tercera fase del proyecto, con el fin de acercar esos estudios al público que visita nuestra institución - y dentro de nuestra línea de trabajo en Educación Patrimonial-, nos planteamos la elaboración de varios itinerarios de protagonismo femenino que los visitantes pudieran realizar con la ayuda de una audioguía en el Museo o a través de nuestra página web. Partiendo de una serie de temas o líneas argumentales marcadas o sugeridas por el Instituto de Investigaciones Feministas de la UCM -familia, trabajos femeninos, mujeres sobresalientes...- desde el Museo se plantearon varios posibles itinerarios o recorridos temáticos: Diez grandes mujeres en el Prado;

Quince mujeres en el Prado; La mujer y el trabajo a lo largo de la pintura europea; La mujer en los retratos y los cuadros de familia; Imágenes femeninas en los retablos de las salas de pintura española medieval y renacentista; y Dos visiones de una misma tipología escultórica. La iconografía femenina en el siglo II d.C. y en el siglo XIX en el Museo Nacional del Prado.

Finalmente, se tomó la decisión de elaborar dos itinerarios -Las mujeres y el poder en el Museo del Prado y Los trabajos de las mujeres-, cuyos textos serían elaborados por el IIF<sup>3</sup> bajo la coordinación y supervisión del Prado<sup>4</sup>, que se encargaría de la edición o producción de los mismos en formato audioguía y web.

### Primer itinerario: Las mujeres y el poder en el Museo del Prado.

El primer itinerario, Las mujeres y el poder en el Museo del Prado, se puso en marcha el día 8 de marzo de 2011, coincidiendo con la celebración del Día Internacional de la Mujer Trabajadora<sup>5</sup>. A través de él se pretendía rescatar del olvido la actividad y compromiso político de las mujeres de las Casas Reales que gobernaron España a través de los retratos que conserva el Museo, comenzando por Isabel I de Castilla y finalizando con M<sup>a</sup> Cristina de Habsburgo-Lorena, visibilizando su trabajo de gestión política y diplomática, y su acción de gobierno. Al mismo tiempo, a través de sus biografías, se intentaba conectar con los problemas, limitaciones y vivencias que pudieron compartir con las mujeres de su tiempo. Como Reinas, Regentes y Gobernadoras de Estados; como hijas, madres y esposas; como protectoras e impulsoras del arte y la cultura... las mujeres de las Casas Reales españolas nos permiten ofrecer una imagen personal

<sup>3</sup>Por parte del IIF, las personas encargadas de elaborar los textos de esos itinerarios fueron: Marián López Fernández Cao, Antonia Fernández Valencia y Asunción Bernárdez Rodal. Todas ellas profesoras titulares de la Universidad Complutense, las dos primeras imparten su docencia en la Facultad de Educación y la tercera en la Facultad de Ciencias de la Información. Además de dirigir el Instituto de Investigaciones Feministas, el Seminario Interdisciplinar “Genero y Educación” de la Facultad de Educación y el Master Universitario en Estudios Feministas, han participado en numerosos congresos y cursos sobre estudios de género y son autoras de una abundante bibliografía centrada en la actividad femenina en el arte, la educación, las ciencias sociales, la literatura...

<sup>4</sup>Por parte del Museo del Prado, la persona encargada de coordinar y supervisar este proyecto ha sido quien esto suscribe, Fernando Pérez Suescun, Jefe de Contenidos Didácticos del Área de Educación.

<sup>5</sup>El día 9 de marzo, la autoras del itinerario dieron una conferencia en el Museo del Prado titulada Género y museos: el protagonismo social de las mujeres a través del arte.

## Itinerario: Los trabajos de las mujeres

El Museo del Prado y el Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid han dedicado su segundo *Itinerario en femenino*, que ahora les presentamos, a "Los trabajos de las mujeres".

Las mujeres siempre han trabajado junto a sus compañeros varones, ya sea compartiendo o distribuyendo tareas, aunque las leyes hayan puesto límites a su formación, su ejercicio profesional y sus derechos. Sin embargo, la histórica voluntad de asociarlas al llamado *ámbito doméstico* y la identificación del concepto *trabajo* con la percepción de un salario que caracteriza a las sociedades industriales, han provocado un efecto perverso en la memoria histórica: se ha ocultado la creación y el protagonismo social de las mujeres en la producción, transformación y distribución de bienes y servicios, quitándoles protagonismo social en la configuración y evolución de las sociedades, al tiempo que se han infravalorado los trabajos y saberes considerados "propios de mujeres".

El itinerario pretende sacar a la luz los trabajos compartidos y específicos de las mujeres y poner de relieve su valor social y cultura, así como destacar a algunas individualidades que, por su especial contribución a un campo de actividad laboral, merecen que su nombre permanezca no solo en la genealogía femenina sino en la memoria colectiva de los pueblos.

 Haga clic sobre las imágenes para acceder a la información detallada de cada obra y su audioguía



Figura 1. Itinerario Las mujeres y el poder en la web del Prado.

y social de las mujeres históricamente velada por la historiografía tradicional. Además, algunas de estas mujeres tuvieron un importante papel como coleccionistas, mecenas e impulsoras de las colecciones reales, lo que las asocia de manera muy significativa al Museo del Prado.

El itinerario comienza con Isabel I de Castilla [P-1260], que, al contraer matrimonio con Fernando de Aragón en 1469, sin la autorización de su hermano Enrique IV, rompió con la política de cesión de derechos al trono a esposos o hijos que habían seguido otras infantas de Castilla y León en la Edad Media. La principal característica de su reinado fue la colaboración y apoyo mutuo con su esposo en política internacional, pero manteniendo siempre la independencia de los respectivos reinos, y sin renunciar nunca a la acción de gobierno y a visibilizarse como tal, en la paz y la guerra, como quedó reflejado, muy significativamente, en su iconografía.

A través del retrato que Antonio Moro hizo de ella en 1552, conocemos a Catalina de Austria [P-2109],

hija póstuma de Felipe I el Hermoso y la reina Juana I de Castilla, y esposa de Juan III de Portugal. Persona de gran religiosidad, cumplió a la perfección el papel que se esperaba de las mujeres de la nobleza de su época: tener muchos hijos, de los cuales poco sobrevivían; en su caso, dio a luz nueve hijos de los cuales sólo dos llegaron a adultos. Destaca su labor como regente y educadora de su nieto, el malogrado don Sebastián de Portugal, cuya madre, doña Juana de Austria [P-2112], es la tercera protagonista de este itinerario. Cabe destacar su labor como regente de los reinos de España -de 1554 a 1559- por expreso mandato de su padre, el emperador Carlos V, y, posteriormente, de su hermano Felipe II. También su apoyo a la Compañía de Jesús, en la que ingresó usando un pseudónimo masculino.

Isabel de Valois [P-1031], tercera esposa de Felipe II, introdujo cierto lujo y refinamiento en la corte española y, como amante de las bellas artes, protegió al retratista Alonso Sánchez Coello y a Sofonisba Anguissola, con la que siguió clases de pintura y dibujo

### Itinerario: Los trabajos de las mujeres

El Museo del Prado y el Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid han dedicado su segundo *Itinerario en femenino*, que ahora les presentamos, a "Los trabajos de las mujeres".

Las mujeres siempre han trabajado junto a sus compañeros varones, ya sea compartiendo o distribuyendo tareas, aunque las leyes hayan puesto límites a su formación, su ejercicio profesional y sus derechos. Sin embargo, la histórica voluntad de asociarlas al llamado *ámbito doméstico* y la identificación del concepto *trabajo* con la percepción de un salario que caracteriza a las sociedades industriales, han provocado un efecto perverso en la memoria histórica: se ha ocultado la creación y el protagonismo social de las mujeres en la producción, transformación y distribución de bienes y servicios, quitándoles protagonismo social en la configuración y evolución de las sociedades, al tiempo que se han infravalorado los trabajos y saberes considerados "propios de mujeres".

El itinerario pretende sacar a la luz los trabajos compartidos y específicos de las mujeres y poner de relieve su valor social y cultura, así como destacar a algunas individualidades que, por su especial contribución a un campo de actividad laboral, merecen que su nombre permanezca no solo en la genealogía femenina sino en la memoria colectiva de los pueblos.



Figura 2. Itinerario *Las mujeres y el poder* en la web del Prado. Detalle.

y que también la retrató. Pero la función principal de una reina era dar un heredero varón, y ella -que tuvo cuatro embarazos entre 1564 y 1568, falleciendo en el último, a la edad de 22 años- sólo pudo dar dos hijas a su esposo, las infantas Isabel Clara Eugenia y Catalina Micaela que fueron educadas por su tía Juana de Austria.

Isabel Clara Eugenia [P-861] fue la figura femenina central de la corte española desde la muerte de la reina Ana de Austria [P-1284], cuarta esposa de su padre, el rey Felipe II, también retratada por la pintora cremonense Sofonisba Anguissola. Si bien el monarca no permitió que su última esposa participase en los asuntos de estado, encontró en su hija Isabel Clara Eugenia una eficaz colaboradora en las tareas de gobierno: la infanta dirigía la Casa Real, trataba con embajadores y secretarios, escribía cartas, organizaba documentos... Por eso, en 1594 fue designada gobernadora y heredera de los Países Bajos, donación que se materializó en 1598, dos días antes de su matrimonio con su primo el archiduque Alberto, con el que

no tuvo descendencia. Destaca su intensa actividad política y la activa y reivindicativa correspondencia que mantuvo con el rey y sus validos.

El itinerario continúa con cuatro retratos familiares, muy interesantes desde diferentes puntos de vista: *La Familia de Felipe IV* o *Las meninas*, de Velázquez, *La Familia de Felipe V*, de Louis-Michel van Loo, *Los duques de Osuna y sus hijos*, de Francisco de Goya, y *La familia de Carlos IV*, también de Goya. Así, en *Las meninas* [P-1174] la presencia de las damas que acompañan a la infanta Margarita nos habla de la corte como espacio de poder e influencia, un lugar que tejió relaciones complejas y diversas de convivencia femenina. La cercanía a la familia real puede suponer influencia y prestigio para las familias de esas damas, y para ellas lograr, gracias al apoyo de la reina, una posición social acorde a su estatus familiar a través del matrimonio.

En *La Familia de Felipe V* de Van Loo [P-2283], el monarca que inaugura la dinastía Borbón en España en 1700 exhibe una familia que garantiza, por el nú-

mero de hijos, la sucesión masculina. Dentro de la línea argumental de este itinerario, destaca la presencia de tres mujeres que ocuparon el trono como consortes y ejercieron, al menos dos de ellas, una poderosa influencia: Isabel de Farnesio, la segunda esposa del rey; Bárbara de Braganza, esposa de Fernando VI; y M<sup>a</sup> Amalia de Sajonia, la esposa de Carlos III. Isabel de Farnesio fue muy criticada en su tiempo por su intervencionismo político, su ascendencia sobre su esposo, su carácter dominante y su poder. Con su actitud y comportamiento, rompía el modelo deseado de mujer discreta, piadosa y obediente que se debía esperar según los discursos dominantes. La política y las artes fueron sus dos pasiones y en el Museo del Prado se conserva su riquísima colección de pintura y escultura. Bárbara de Braganza, esposa de Fernando VI, con quien no tuvo hijos, también fue una mujer de gran cultura –hablaba seis idiomas–, hasta el punto de ser utilizada por el ilustrado Jerónimo Feijoo como modelo para apoyar la falsedad de las tesis sobre la inferioridad femenina en su *Discurso sobre la defensa de las mujeres*.

Por su parte, el retrato de la familia de los Duques de Osuna [P-739] nos sitúa ante un potente discurso respecto a los géneros y nos da la oportunidad de sacar a la luz la lucha de algunas mujeres de la nobleza –como M<sup>a</sup> Josefa Alonso de Pimentel, condesa-duquesa de Benavente por herencia familiar, y duquesa de Osuna por su matrimonio– por conquistar espacios y desarrollar una actividad social significativa en el ámbito público. Fue una de las creadoras y la primera presidenta de la Junta de Damas de Honor y Mérito, que desarrolló una importante labor para fomentar la educación femenina, mejorar las condiciones de vida en los centros de acogida de niños –la inclusa– y las cárceles de mujeres, e impulsar las primeras campañas de vacunación en España y las colonias americanas.

Con un marcado carácter simbólico, la reina María Luisa de Parma ocupa el centro de la composición en el lienzo *La familia de Carlos IV*, de Goya [P-726]. Cumplió a la perfección con su función maternal, pues en treinta años tuvo 24 embarazos –14 hijos vivos y 10 abortos–, y además, dado el carácter del rey y su desinterés por los asuntos de gobierno, tuvo una importante influencia en la dirección de los asuntos de Estado, influyendo en la elección como primer ministro de Manuel Godoy, lo que le llevaría a enfrentarse a su propio hijo, el futuro Fernando VII. Así, la historiografía del XIX, que defendía un determinado modelo de maternidad y feminidad, la presento como una “madre desnaturalizada”, criticando su participación en un espacio, el del poder, en el que no deben

inmiscuirse las reinas, modelo de referencia para el resto de mujeres.

El siguiente personaje del itinerario es la Condesa de Chinchón [P-7767], que fue retratada por Goya durante su primer embarazo; era sobrina de Carlos III, quien concertó su boda con el primer ministro Godoy. Fue sin duda una mujer enérgica, que nunca aceptó someterse a su marido.

Llegados ya al siglo XIX, el itinerario concluye con los retratos de cuatro reinas, dos de ellas esposas de Fernando VII. Así, la presencia de Isabel de Braganza [P-863] en este itinerario va asociada a la capacidad de influencia que las reinas han demostrado tener, en ciertas ocasiones, en las decisiones reales. La joven reina portuguesa tuvo una destacada participación en la génesis del Museo del Prado, y en el retrato póstumo que de ella hizo Bernardo López aparece mirando directamente a los espectadores, mientras señala con la mano derecha el edificio del Museo del Prado a través de la ventana y apoya la izquierda sobre una mesa donde están los planos del museo.

María Cristina de Borbón [P-865], la cuarta y última esposa de Fernando VII, tuvo un importante papel como regente de su hija, la futura Isabel II, que pudo acceder al trono gracias a la “Pragmática sanción” dictada por su padre Fernando VII, que abolía la ley Sálica, vigente desde 1713, que impedía reinar a las mujeres. Esa ley no aceptada por el infante Carlos María Isidro, hermano del rey, y los absolutistas, y dio origen a las guerras carlistas.

La joven princesa Isabel [P-525] sobrevivió como pudo a las maquinaciones cortesanas y se casó por obligación con su primo Francisco de Asís Borbón cuando sólo tenía dieciséis años. Ambos organizaron una vida privada al margen del matrimonio que dañó significativamente la imagen real, especialmente la de la reina, dado el modelo ideal de feminidad dominante en su tiempo. Tanto sus contemporáneos como los historiadores posteriores han cuestionado la figura de Isabel II, utilizando aspectos de su vida privada como principal instrumento de ataque contra ella. La historia ha hecho una neta separación entre la vida privada y la vida política de los monarcas, pero no ha aplicado la misma lectura a la vida de las reinas y de las mujeres políticas. Isabel II es una figura fundamental para el Museo del Prado, ya que a la muerte de su padre indemnizó económicamente a su hermana María Luisa Fernanda para mantener unida la colección real de pinturas, especialmente las obras que integraban el Real Museo de Pintura.

Este itinerario concluye con la figura de la reina María Cristina de Habsburgo-Lorena [P-2619], mujer

culta y refinada, que se casó en 1879, con Alfonso XII, viudo y necesitado de descendencia. Fue regente de España durante diecisiete años, tras seis años de matrimonio con Alfonso XII, que murió en 1885 estando María Cristina esperando un hijo, el futuro Alfonso XIII. Fue siempre un ejemplo de discreción y moderación a la hora de ejercer el poder en un estado donde la monarquía comienza a jugar un papel exclusivamente representativo, y, en el ámbito que nos ocupa, uno de sus principales logros fue modernizar los servicios y la atención a las mujeres embarazadas, muy consciente de que ese era uno de los problemas más graves para la vida y la salud de las mujeres y que en aquellos años España sufría un grave atraso en este sentido. Surgió así la primera Escuela Oficial de Comadronas, un organismo que iba a permitir a las mujeres participar en los partos, esta vez de forma legal.

Termina así ese recorrido por la vida y la actividad de destacadas mujeres que a lo largo de la historia de España han ejercido el poder o han estado muy vinculadas a él. Como hemos podido comprobar, la

maternidad, el ejercicio del poder, el patrocinio de las artes y el desarrollo de ciertas iniciativas destinadas a mejorar las condiciones de vida de las mujeres son aspectos recurrentes a lo largo del recorrido, aspectos que también se tratan -y de forma más pormenorizada-, en el segundo itinerario, titulado *Los trabajos de las mujeres*.

## Segundo itinerario: Los trabajos de las mujeres.

Considerando a la pintura como un documento histórico fundamental para estudiar las formas de la vida cotidiana, el principal objetivo del segundo itinerario –*Los trabajos de las mujeres*– que se ha puesto en marcha en marzo de 2012, ha sido visibilizar los trabajos de las mujeres en algunas líneas fundamentales desde la perspectiva de género: tomar conciencia de la activa participación femenina en campos de trabajo históricamente adjudicados a los hombres en los estu-

### Itinerarios de género: Las mujeres y el poder en el Museo Nacional del Prado

El fortalecimiento del poder real y la intensificación de las relaciones internacionales en la Europa Moderna no pueden dissociarse de un importante impulso al arte. Más allá de su función estética, el arte fue un instrumento político de las monarquías para hacerse presentes, dar una imagen controlada de sí mismas en los espacios públicos y dejar memoria personal y familiar. El retrato, pues, adquirió un potente impulso. Las dificultades de comunicación que imponía la distancia entre las Cortes europeas favorecieron su expansión al ser el único medio para poder seguir la imagen de familiares ausentes y de sus descendientes. En nuestro tiempo nos permite poner rostro a figuras recordadas por la historiografía, pero también rescatar, a través de la investigación, a mujeres con acción política que quedaron en el olvido.

En este itinerario sobre *Las mujeres y el poder en el Museo del Prado*, utilizaremos los retratos como punto de apoyo para recuperar el protagonismo político de las mujeres de las Casas Reales en el gobierno de los reinos de España y la política internacional, así como el de algunas mujeres de las elites nobiliarias en la conquista de derechos. A través de ellas, haremos visibles algunos de los límites que las leyes les marcaron y los problemas vitales que compartieron, como mujeres, con sus contemporáneas, a las que no podemos olvidar como sujetos activos en las relaciones poder-sociedad. Algunas de estas mujeres tuvieron un importante papel como coleccionistas, mecenas e impulsoras de las colecciones reales, lo que las asocia de manera muy significativa a este Museo del Prado. Este itinerario es, pues, un modesto pero sentido homenaje.

Itinerario realizado en colaboración con el Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid.

 Haga clic sobre las imágenes para acceder a la información detallada de cada obra y su audioguía



Figura 3. Itinerario *Los trabajos de las mujeres* en la web del Prado.

dios históricos; reflexionar sobre las limitaciones laborales en campos concretos debido al papel impuesto a las mujeres por la sociedad; evidenciar y revalorizar la importancia económica y social de los trabajos que las sociedades adjudicaron de manera exclusiva o prioritaria a las mujeres en función de discursos de género dominantes. Así, a través de las actividades que muestra la pintura -religiosa, mitológica o costumbrista- se podrán trabajar aspectos de los discursos sobre los géneros en diferentes perspectivas.

Como punto de partida, debemos señalar que las mujeres siempre han trabajado junto a sus compañeros varones, ya sea compartiendo o distribuyendo tareas, aunque las leyes hayan puesto límites a su formación, su ejercicio profesional y sus derechos. Sin embargo, la histórica voluntad de asociarlas al llamado ámbito doméstico y la identificación del concepto trabajo con la percepción de un salario que caracteriza a las sociedades industriales, han provocado un efecto perverso en la memoria histórica: se ha ocultado la creación y el protagonismo social de las mujeres en la producción, transformación y distribución de

bienes y servicios, quitándoles protagonismo social en la configuración y evolución de las sociedades, al tiempo que se han infravalorado los trabajos y saberes considerados “propios de mujeres”.

A lo largo del itinerario, con obras como *Santa Ana, la Virgen, Santa Isabel, San Juan y el Niño Jesús*, de Fernando Yáñez de la Almedina [P-2805], se puede analizar cómo las mujeres comparten espacios y tiempos de ocio, y colaboran en la educación de los hijos, que parecen ser el objetivo básico de sus vidas; también la importancia del tema de la descendencia y el rechazo social ante la esterilidad. En la misma línea, *El Nacimiento de la Virgen*, de Luis de Morales [P-7859], nos permite hablar de las inquietudes que provocaban los partos, con unas tasas de mortalidad altísimas, y, sobre todo, visibilizar a amas de cría y comadronas, reconocidas en esa época como las personas expertas y más adecuadas para esa labor, aunque posteriormente su lugar sería ocupado por varones. Cerrando este primer apartado, el *Retrato de Camilla Gonzaga, condesa de San Segundo, y sus hijos*, de Parmigianino [P-280], hace hincapié también en el pa-

**Fernando Yáñez de la Almedina**  
*Santa Ana, la Virgen, Santa Isabel, San Juan y el Niño Jesús*

La recuperación de una genealogía femenina de Jesús en el siglo XV no debió ser ajena a la posición social de las mujeres de aquella época. Obras como la Sagrada Parentela de la Virgen que nos presenta Fernando Yáñez de la Almedina reflejan la feminización devocional que se está produciendo y fomentando desde la misma Iglesia. Así se ofrecen referentes femeninos a la sociedad, pero debemos pensar en el tipo de significado dominante que puede haber detrás de ese fenómeno.

Santa Ana y santa Isabel reflejan la importancia de la descendencia en la vida de los esposos y el rechazo social ante la esterilidad. En ambos casos es Dios quien concede el privilegio de la capacidad creadora, como recuerda la escena del abrazo ante la Puerta Dorada que aparece al fondo. También es Dios quien propone a María ser la Madre de su Hijo, propuesta que ella acepta incondicionalmente, como aceptó san José ser su esposo. La iconografía resulta un arma más potente que la literatura en el reflejo de la maternidad deseable para los diversos cristianismos.

La escena refleja prácticas familiares cotidianas: las mujeres comparten espacios y tiempos de ocio, y colaboran en la educación de los hijos, que parecen ser el objetivo básico de sus vidas, a juzgar por sus miradas. Las sociedades burguesas urbanas suelen situar estas escenas familiares en espacios interiores, asociando a las mujeres al ámbito doméstico de una





◀ Introducción      Obra anterior <> Obra siguiente

Figura 4. Itinerario Los trabajos de las mujeres en la web del Prado. Detalle.

pel fundamental de las madres en la educación de sus hijos y cómo la edad va modificando esas relaciones madre-hijo, dado que la vida y promoción masculina van asociadas a la salida fuera del espacio doméstico, territorio tradicional de las mujeres.

Este itinerario nos presenta la activa participación de algunas mujeres en determinados ámbitos de la vida pública, como ilustra el cuadro *El cambista y su mujer*, de Marinus [P-2567], en el que la esposa observa, atenta y serena, la actividad del marido, que cuenta, ordena y clasifica el dinero, mientras sujeta un libro abierto, posiblemente el libro de cuentas, sugiriendo así una colaboración entre los esposos en la gestión del negocio familiar. Sabemos que en las nuevas sociedades burguesas, las mujeres participaron en la contabilidad de los negocios de sus esposos y, en muchos casos, eran solicitadas como contables por casas mercantiles, acostumbradas como estaban al control de los libros de cuentas. A través de diversas obras del museo, como la titulada *Mercado*, de Joachim Beuckelaer [P-7024], podemos comprobar la implicación de las mujeres en tareas agrícolas y ganaderas y en la transformación de los productos que esa economía genera; también su participación en el comercio al por menor: como vendedoras en tabernas y panaderías o al frente de puestos de venta de aves, huevos, pescados, frutas y verduras.

La artista Sofonisba Anguissola es un buen ejemplo de la actividad profesional de las mujeres en el Renacimiento y de cómo la sociedad italiana de la época permitía y valoraba la pintura realizada por mujeres. Sin embargo, en épocas posteriores se consolidaron rígidas prescripciones de género que obstaculizaron el trabajo de creación artística de las mujeres. Sofonisba realizó numerosos retratos –como el de Felipe II [P-1036] que forma parte de este itinerario– y, especialmente, autorretratos, en los que aparece leyendo, tocando algún instrumento musical o pintando. Es decir, se muestra a sí misma como sujeto creador frente a la tradicional imagen femenina como mero objeto de representación.

Por su parte el cuadro de Alonso Sánchez Coello, *La infanta Isabel Clara Eugenia y Magdalena Ruiz* [P-861], muestra claramente la posición que las mujeres podían ocupar en la sociedad del momento dependiendo de su nacimiento y condición; es una composición fuertemente jerarquizada, en la que podemos observar un fuerte contraste entre la joven, equilibrada y armoniosa infanta Isabel Clara Eugenia, y la anciana y enloquecida Magdalena Ruiz, uno de esos personajes enanos, locos o enfermos que formaban parte de la corte de los Austrias.

El retrato de *La venerable madre Jerónima de la Fuente*, de Velázquez [P-2873] nos sirve para hablar de mujeres de distintas aspiraciones y condiciones que coincidían en los numerosos conventos que había en España en los siglos XVI y XVII. Muchas de ellas se veían obligadas a profesar porque sus familias no disponían de recursos para proporcionarles dotes suficientes para el matrimonio, pero para otras el convento podía significar la oportunidad de desarrollar un proyecto personal al margen del matrimonio y la maternidad, además de aprender a leer y escribir, e incluso desarrollar habilidades vetadas a muchas de las mujeres de su época.

Continuando con nuestro itinerario, *La Mesa* [P-1622] de Clara Peeters, una de las escasas mujeres creadoras –junto a Sofonisba Anguissola– de las que el Museo del Prado tiene obra expuesta, nos habla de la sensibilidad y, quizá, de los propios gustos de la artista, pero también del servicio doméstico de la rica burguesía de Flandes, del trabajo de las mujeres que dan brillo a los metales y blancura a los manteles, que pasan horas en la cocina conservando frutas, adobando piezas de caza o elaborando complejos platos.

*Las bilanderas* [P-1173] que pinta Velázquez están trabajando en la madrileña Fábrica de tapices de Santa Isabel, pero en esa época los trabajos de hilado no se desarrollaban dentro de la fábrica ya que las artesanas habían sido expulsadas de los gremios y postergadas a trabajar en casa. De ese modo, no podían progresar y adquirir independencia en su oficio, ni tampoco organizarse en cofradías. El mismo tema es tratado 150 años después por Goya en *La industria* [P-2548], aunque las circunstancias han cambiado un poco, ya que el proyecto ilustrado de la Monarquía de los Borbones abrió las puertas de los gremios a las mujeres eliminando las restricciones que hasta ese momento las habían excluido. Sabemos que los talleres textiles fueron espacios de sociabilidad y apoyo mutuo para las mujeres, que trabajan en jornadas laborales de 12 ó 14 horas en condiciones higiénico-sanitarias poco saludables.

Otros espacios tradicionales de sociabilidad femenina fueron los lavaderos, donde las mujeres –como las que pinta Goya en uno de sus cartones para tapices [P-786]– comparten tiempos, problemas y saberes; confidencias, bromas y risas. Es un trabajo de gran dureza física, que se hace para la propia familia o bien de manera remunerada para personas de clase media y alta o para instituciones oficiales como hospitales y cuarteles. En *La vendimia* [P-795] –otro cartón para tapiz pintado por Goya– encontramos también a mujeres trabajando en una unidad familiar



ajena, lo que les servía como protección y, al mismo tiempo, como vía para la obtención de una dote derivada de la reserva de su salario hasta su matrimonio.

El itinerario concluye con los retratos de tres mujeres que destacaron en diversos campos de la creación. Así, María Tomasa de Palafox, XII Marquesa de Villafranca [P-2448], retratada por Goya, fue pintora y miembro de la Academia de Bellas Artes, en un momento en que todavía se ponían límites a la formación artística de las mujeres y no se les permitía asistir a las clases de dibujo al natural de desnudos ni salirse de los temas marcados como “femeninos”: la pintura de flores o paisajes. También participó activamente en las primeras formas de asociaciones femeninas en España, compuestas por señoras de la aristocracia pero que defendían también ideas ilustradas, como, por ejemplo, la reivindicación de los derechos de las mujeres al margen del discurso de la excelencia, que aceptaba como válida la igualdad sólo para aquellas mujeres que eran consideradas extraordinarias por sus cualidades.

Carolina Coronado, pintada por Federico de Madrazo [P-4451] fue una destacada poeta romántica que escribió diversas biografías de mujeres renacentistas, consciente de la necesidad de recuperar la memoria

colectiva, una genealogía femenina, para poder cambiar la historia. Es un claro ejemplo de esas mujeres escritoras que aparecieron en la primera mitad del siglo XIX y que protagonizaron los primeros discursos feministas y reivindicativos para las mujeres.

María Guerrero, representada a través del retrato que Sorolla le hizo como la protagonista de *La dama boba* de Lope de Vega [P-4647], cierra este itinerario. Además de ser la actriz más importante de su época, interpretando y divulgando los clásicos españoles y las obras de los grandes autores del momento, destaca su actividad como empresaria de teatro, dirigiendo el entonces llamado Teatro de la Princesa, que en 1909 compró con su marido, fijando allí su residencia. Ese espacio hoy lleva su nombre y es sede del Centro Dramático Nacional.

## Resultado y valoración del proyecto

Como ya hemos comentado, los visitantes del Museo del Prado pueden hacer los itinerarios de género en las salas donde se exponen las obras con la ayuda de una audioguía. Esos contenidos están incluidos

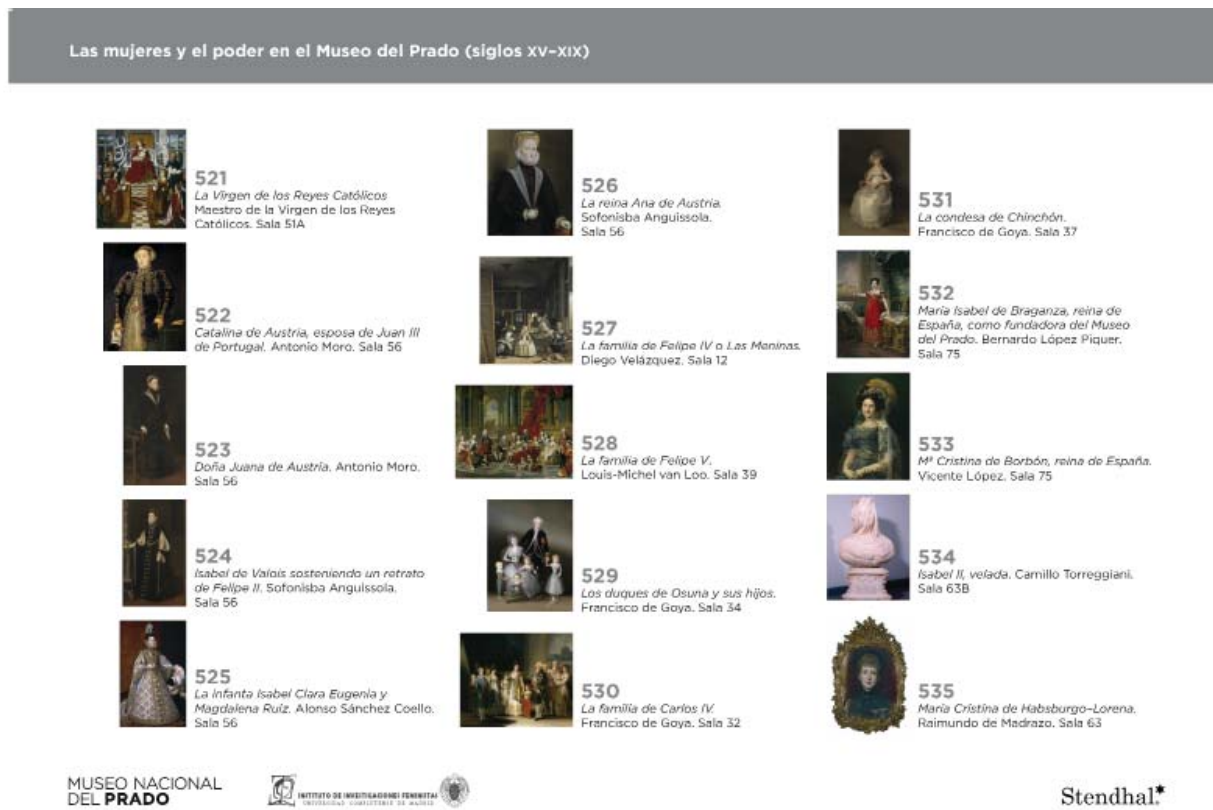


Figura 5. Plano-Guía Itinerario *Las mujeres y el poder*. Imágenes de las obras seleccionadas.

dentro de la audioguía general del Museo que puede alquilarse a un precio de 3,5 €. Para facilitar su visita, se les entrega un plano donde aparecen las obras que forman parte del itinerario y la sala donde se encuentran.

A pesar de las expectativas generadas, debemos señalar que no llegan al centenar los visitantes que han solicitado hacer alguno de los dos itinerarios en los 15 meses en que llevamos ofreciendo este servicio. Además de otros factores de tipo intrínseco que habría que analizar con detenimiento, es posible que la falta de publicidad de dichos itinerarios sea un hándicap a la hora de hacerlos visibles a los visitantes del Museo, que cuando llegan al Museo sólo perciben la existencia de la audioguía de la colección permanente y las de las exposiciones temporales que puedan estar desarrollándose en esos momentos en el Prado. ¡Creemos que debemos trabajar en ese aspecto y dar más visibilidad a nuestro trabajo!

Por otro lado, los dos itinerarios de género están disponibles también a través de la página web del Museo del Prado. Los internautas pueden acceder a ellos -leyendo el texto de las fichas o escuchando el audio de las mismas, además de visualizar las imágenes en alta resolución- a través del apartado Edu-

cación propone, alojado en la sección Educación o bien a través de la sección Pradomedia, donde se alojan todos los contenidos multimedia elaborados por el Prado<sup>6</sup>. En este caso los resultados son más satisfactorios, dado que a fecha 30 junio de 2012 el itinerario *Las mujeres y el poder* ha registrado 8137 entradas/páginas vistas mientras que el segundo itinerario *Los trabajos de las mujeres* -accesible desde el 8 de marzo de este año- ha registrado 684 entradas/páginas vistas.

## Conclusiones

Como se ha afirmado en repetidas ocasiones, las mujeres han participado en la Historia con el mismo ímpetu que los hombres, pero generalmente sus acciones han sufrido un proceso de invisibilidad y han sido relegadas a espacios considerados secundarios -el ámbito doméstico-, han sido presentadas como

<sup>6</sup>También se alojan allí otros itinerarios para audioguía y web elaborados por el Área de Educación, concretamente por quien esto firma, como son *La Palabra hecha imagen*, preparado con motivo de la Jornada Mundial de la Juventud 2011, o *La Navidad en el Museo del Prado*.

Las mujeres y el poder en el Museo del Prado (siglos XV-XIX)

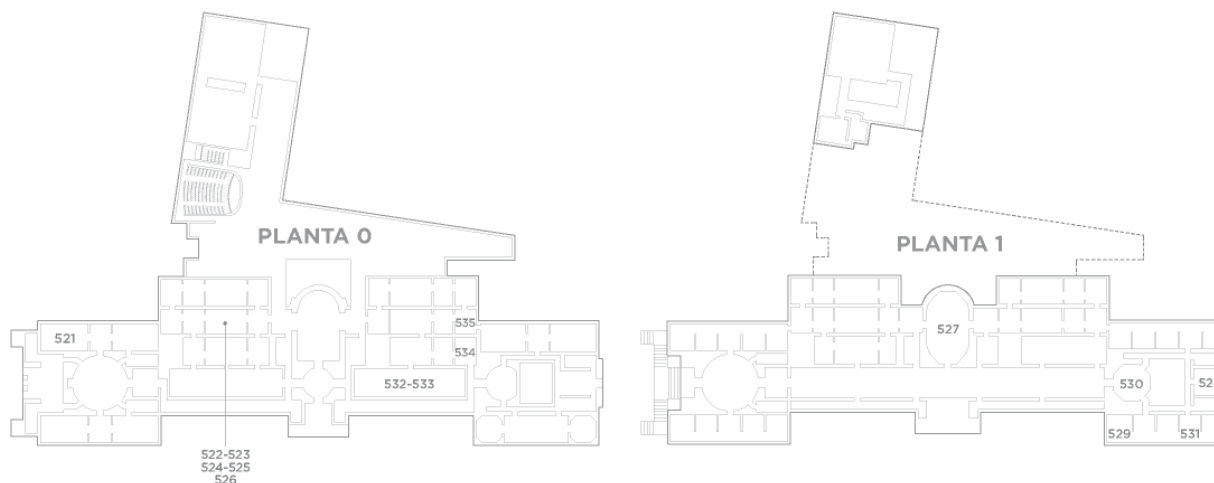


Figura 6. Plano-Guía Itinerario *Las mujeres y el poder*. Ubicación de las obras seleccionadas.

subordinadas a los varones, o simplemente sus logros han sido deslegitimados. Pero es labor de todos/as nosotros/as luchar para que eso no sea así. En esa línea se puso en marcha el convenio de colaboración Estudio de los fondos museísticos desde la perspectiva de género, firmado en 2009 entre el Ministerio de Cultura y el Rectorado de la UCM, que, entre otros frutos, ha propiciado la elaboración de los itinerarios de género que aquí se presentan, o se han desarrollado iniciativas tan interesantes como el seminario “La importancia de las mujeres en el patrimonio cultural. Aspectos para la educación en los museos”, celebrado en el Museo Nacional del Romanticismo del 9 al 13 de mayo de 2011, o el curso de verano de la Universidad Complutense titulado “Mujeres y visibiliza-

ción femenina. ¿Dónde están las mujeres?”, celebrado en El Escorial del 11 al 15 de julio de 2011. También los festivales “Ellas crean” y “Miradas de mujeres”, que aglutinan actividades de muy diversa índole.

Creemos que debemos seguir trabajando en esa línea de Educación Patrimonial y que la colaboración entre diversas instituciones –en este caso el Instituto de Investigaciones Feministas de la UCM y el Museo del Prado– puede dar como resultado la elaboración de interesantes materiales didácticos. Esto ha sido, simplemente, el punto de partida de futuras experiencias de colaboración interdisciplinar que deben establecerse a diferentes niveles y que deben servir para enriquecer las visitas a nuestro Museo, que debe ser el Museo de todos (y todas).

# La Didáctica del Patrimonio, ¿una cuestión del museo o de educadores del arte?

Ana Tirado de la Chica  
Universidad de Jaén  
atirado@ujaen.es

María Isabel Moreno Montoro  
Universidad de Jaén  
mimoreno@ujaen.es

132

## Resumen

Realizamos una observación comparada sobre programas educativos entre el caso francés del Museo de Bellas Artes de Burdeos y el caso español del Museo de Jaén. Comprobamos que a pesar de los contextos diferentes, existe un gran paralelismo entre sus modelos educativos. Somos conscientes de que más que el contenido del centro, o el continente, son sus circunstancias las que hacen su carácter y el de su actividad. De éstas, los recursos humanos son una pieza clave. Nos preguntamos, entonces, sobre cómo la actividad educativa de un museo es condicionada por el que los responsables de la misma provengan de una formación académica y/o profesional enmarcada en la Educación del Patrimonio y en la Educación Artística.

## Palabras clave

Patrimonio, Museo, Educadores, Conectividad, Didáctica

## Abstract

We performed a comparative observation about the educational programs between the French case of the Bordeaux Museum of Fine Arts and the Spanish case

of the Museum of Jaén, and we are going to prove that, in spite of the different contexts, there is a big parallelism between their educational models. We are aware that more than the content of the center or the container are the circumstances that make its character and its activity. Of these, the human resources are the key. Then, we ask a question about how the educative activity of the museum is determined by an academic and/or professional experience in Heritage Education and in Artistic Education.

## Keywords

Heritage, Museum, Educators, Connectivity, Didactics

## Introducción

No sabemos cuánto tiene de realidad educativa lo que se hace en el museo, y cuánto de industria cultural y de imagen corporativa, pues en él participan diseñadores, restauradores, gestores, jardineros, pedagogos, convenios institucionales, educadores, historiadores, publicistas, transportistas, conservadores, artistas, políticos, voluntarios, fotógrafos, comisarios, estadistas, organismos públicos, profesores, informá-

ticos, bibliotecarios, colectivos sociales, entre otros. Una pluralidad de mundos, de individualidades, donde la función educativa tiende más a ser un algo de buenas intenciones.

Actualmente, la bibliografía científica sobre la función educativa del museo, su importancia, enfoques teóricos, estrategias pedagógicas y museográficas, ya es importante. De este modo, son evidentes las líneas de investigación que conducen a la obtención de dicha literatura. No obstante, a pesar de estos estudios y estas búsquedas de mejoras, la problemática persiste, pues el tema es complejo, no sólo por el alcance de los ámbitos en los que repercute, sino por la heredada tradición de dinámicas existentes en el campo al que nos referimos. Este estado atañe no solamente a la gestión de los contenidos museísticos, sino también a los programas socioeducativos a través de los cuales estas instituciones hacen su servicio al sistema político-económico que los sustenta. Por tanto, con este estudio comparado entre el caso francés del Museo de Bellas Artes de Burdeos y el caso español del Museo de Jaén, queremos contribuir al debate existente en torno al tema que presentamos y que es de actualidad, con la intención de aproximarnos a la propuesta de soluciones desde nuestra experiencia investigadora y docente.

## Del fetichismo positivista a la relacionalidad constructivista

Fuera de las escuelas y universidades se reconocen múltiples posibilidades de actuar en torno a la Educación del Arte. El museo es una de ellas<sup>1</sup>. Entendemos que la obra de arte, independientemente de los propósitos del artista, siempre cumple una función educativa en un doble sentido: hacia el sujeto-creador, puesto que la actividad artística repercute como medio de investigación en la cultura; y hacia la población, puesto que porta la carga informativa que la hizo originarse y que a su vez adquiere con los años carácter testimonial. Nos estamos refiriendo concretamente a la situación que se produce cuando el museo funciona como un espacio de in-trans-de-re-formación ciudadana. Puesto que la actividad que

se genera es formativa, lo que no se sabe es si es informativa, transformadora, deformadora o reformadora de la sociedad y la ciudadanía. Lo que sí es ya evidente es que funciona como un espacio de educación no formal.

Con el término Didáctica del Patrimonio nos referimos a la dimensión cultural del Patrimonio que estudiamos desde las ciencias humanas y sociales -particularmente, desde la Educación del Arte-. Si bien la actividad artística resultaría una herramienta potencial para la educación del patrimonio en su dimensión natural, dado que los temas de la naturaleza y el paisaje son muy frecuentes, coincidimos con Fontal (2003: 89) en que desde las ciencias humanas y sociales, cuando abordamos la Educación Patrimonial, lo hacemos en torno a valores culturales.

Ponemos en primer lugar la aportación cultural de las obras en el conocimiento y comprensión de un determinado modo de vida y de pensamiento, superando el fetichismo de las obras maestras y de los grandes artistas basado en el concepto modernista de la Historia y del Arte (Danto, 2005) que conduce a modelos de aprendizaje positivistas. Abogamos por un modelo de aprendizaje basado en los preceptos del proceso constructivista que nos sitúa ante “la experiencia estética del sujeto en base al criterio de adquirir un conocimiento real y capacidad crítica sobre las cuestiones de la actualidad” (Hernández, 2007). El conocimiento se revela como una construcción cultural en cuyo proceso de aprendizaje, los sujetos partimos de “nuestro posicionamiento desde nuestra historia personal o la construcción de nuestra subjetividad (cómo la clase, el género, la raza, la religión y la sexualidad interseccionan con nuestras experiencias, deseos, recuerdos y relatos que hemos ido escuchando a lo largo de nuestra vida)” (Padró, 2007: 13), desarrollándose por tanto un proceso de “in-trans-de-re-formación” –al que nos referíamos anteriormente–, de narrativas visuales y de valores culturales a través de la relacionalidad entre el Patrimonio de la institución, el visitante (o el grupo de visitantes), los educadores, la comunidad social a la que se refieren los bienes muebles expuestos y la propia institución.

## Los programas educativos del museo

A continuación presentamos el análisis sobre los programas educativos en el Museo de Bellas de Burdeos (Francia) y en el Museo de Jaén (España). Empleamos una metodología etnográfica en la que también he-

<sup>1</sup> ICOM (2006), “Código de Deontología del ICOM para los Museos”, <<http://icom.museum/the-vision/code-of-ethics/>>, [06/07/2012]. “Ley 2202-5, del 4 de enero de 2002, relativa a los museos de Francia”, <<http://www.legi-france.gouv.fr>>, [12/07/2012]. “Ley 8/2007, de Museos y Colecciones Museográficas de Andalucía”, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 205, 18 de octubre 2007, Sevilla: 7-20.

mos considerado dos de los discursos que Carla Padró propone para la “Cartografía de un caso” (Padró, 2007: 13): (1) la forma en que somos “proyectadas” como visitantes desde la institución que visitamos, (2) la posición de la institución que estamos visitando en relación a los objetos expuestos y su concepción de educación; al que añadimos un tercer discurso: (3) las relaciones que se establecen entre nuestras subjetividades y los objetos expuestos.

### Las narrativas de la exposición: los espejos opacos del museo

La exposición temporal "Comme jamais! Oeuvres singulières de la collection"<sup>2</sup> (“¿Cómo nunca antes! Obras singulares de la colección”) se compone de alrededor de 50 obras, entre pinturas y esculturas, que son una selección de los propios fondos del Museo de Bellas Artes de Burdeos. Realiza un recorrido por la Historia del Arte en el que se dan una serie de confrontaciones entre obras antiguas del Arte Moderno y obras más recientes de Arte de los siglos XIX y XX. En este sentido, en la sala de las Vírgenes con el Niño Jesús se presentan varias pinturas manieristas del siglo XVI junto a una obra de Picasso titulada *Olga leyendo* (1920), un retrato a su mujer); los paisajes impresionistas de Eugène Boudin y Georges Seurat; *Boissy d'Anglas à la Convention* (1831) de Delacroix y *Sacrifice* (1960) de André Masson.

El Museo de Jaén dispone también de un pabellón dedicado a las exposiciones temporales, si bien su actividad didáctica trata los bienes muebles expuestos en las salas de exposición permanente. Consta de dos secciones: Arqueología y Bellas Artes, con un total de 1.691 bienes en sus vitrinas y muros. Ambas se organizan según el criterio cronológico. La Sección de Arqueología abarca desde los tiempos prehistóricos (puntas de flecha, exvotos, bifaces, cerámica griega y cerámica romana de Terra Sigillata, sarcófago hispanorromano cristiano en piedra) hasta la época hispanomusulmana (monedas, objetos de orfebrería). La cultura ibérica constituye el fondo más destacado del Museo tanto por la cantidad de bienes que lo componen como por la relevancia histórica y cultural de los mismos, entre esculturas, cerámicas y metales.

<sup>2</sup>Abordamos este estudio en el Museo de Bellas Artes de Burdeos en los últimos meses del año 2011, coincidiendo con la exposición temporal “Comme jamais!” en la Galería de Bellas Artes del Museo, y con el cierre al público de las salas de exposición permanente del Museo por reformas. Por lo tanto, las observaciones que aquí presentamos se extrajeron en relación a esta exposición.

En la Sección de Bellas Artes se expone fundamentalmente pintura de los siglos XIX y XX, en torno a temas de costumbres, paisajes y de retrato. También se encuentran algunos ejemplos de pintura abstracta y cubista, correspondiente en su mayor parte a la sala dedicada al pintor Miguel Ángeles Ortiz (Jaén, 1895 – París, 1984).

El título de la exposición del Museo de Bellas de Burdeos que analizamos, “¿Cómo nunca antes! Obras singulares de la colección”, lo interpretamos como una estrategia de marketing, según criterios de exclusividad y de riqueza basados en el valor de mercado e histórico de las obras que conforman sus fondos. Criterios, éstos, más propios de un coleccionista privado que de una colección pública al servicio de su sociedad.

En el díptico se dice que la exposición dirige su esfuerzo en presentar “por primera vez obras recuperadas de los depósitos”, “otras esmeradamente restauradas” y en valorar el esfuerzo dedicado a las adquisición de obras maestras. La pintura *Effet du soir* de Eugène Boudin (nacido en Burdeos en 1824) ocupa un lugar especial en la exposición: un solo muro es dedicado para la obra y un texto de presentación impreso en el muro. Se trata de la última adquisición del Museo por una donación de los Amigos del Museo.

Se organiza un recorrido unilineal y de temática histórica. Como visitantes, nos proyectamos dentro de las salas como sujetos pasivos, que caminamos y miramos una serie de objetos que han sido rescatados del pasado y que ahora se nos ofrecen de forma privilegiada enmarcados pendiendo de los muros o apoyadas sobre peanas. Es como si recorriéramos una “cámara de maravillas”.

### Las variables de la didáctica: supervivencia de la Gestalt

Dos conservadoras del Museo de Bellas Artes de Burdeos dieron una explicación magistral sobre las obras de la exposición a un grupo del personal del museo proveniente de diferentes servicios: administración, mantenimiento, educación, publicidad, etc. Se trata de una actividad de gran interés para acercar la colección a todo el equipo de la institución. Posteriormente, el contenido de este discurso fue adoptado por las educadoras del museo en las visitas de grupos de escolares. Deducimos, por tanto, que el papel de cada cual en el museo está bien definido y jerarquizado.

El programa educativo de estos dos museos lo encontramos en clave de visitas guiadas, talleres o acti-

vidades y material didáctico. El Museo de Bellas Artes de Burdeos tiene un programa de visitas y talleres para el público infantil y juvenil de entre 3 y 15 años (grupos escolares, individuales para días no lectivos y vacaciones) y visitas para adultos. El Museo de Jaén, por su parte, ofrece un programa de visitas guiadas al servicio de guías voluntarios, visitas de grupos, fichas didácticas online y visitas teatralizadas puntualmente.

La visita de grupos de escolares quizás presenta la mayor paradoja del museo: “Chssss, ¡silencio!, ¡atención!”; “Vamos a pasar al museo y hay que estar en silencio porque hay otras personas y no podemos molestarles”; fuertes palmadas y “chsssss” otra vez; “Vamos a bajar las escaleras en silencio y despacio, sin hacer ruido”, “No corráis”, “Nos os acerquéis a los muros”, “Sentaos en el suelo”. Éstas son indicaciones que con frecuencia los educadores dan a los grupos de escolares durante toda la visita y el taller didáctico para dar fin al ruido y el alboroto. La relación que establecen con los visitantes infantiles es la de la sumisión y el miedo, ante lo que resulta difícil valorar su grado de satisfacción. En esta situación, los educadores más bien pueden proyectarse como “monstruos del museo”.

“Los niños no pueden hacer ruido ni molestar al resto porque si no el museo puede prescindir de las actividades para los niños, porque ya existen quejas de alguna gente del museo (de otros servicios del museo) de que los niños molestan a las personas que vienen a ver la exposición (adultos)” –nos confesaron en el Museo de Bellas de Artes de Burdeos, cuya identidad preferimos no revelar para esta trabajo de exposición pública–.

En las visitas para grupos infantiles, se combina la explicación descriptiva de los elementos de la obra con la formulación de preguntas sobre sus aspectos más relevantes: ¿de dónde viene la luz?, ¿qué hace tal personaje?, ¿hacia dónde mira tal personaje?, ¿crees que el pintor ha utilizado un pincel fino o un pincel grueso?, ¿crees que esta pintura es real o imaginaria?, etc. Por su parte, en las visitas para adultos (Museo de Bellas Artes de Burdeos) el discurso trata, además de una descripción general del contenido de las obras, anécdotas sobre su historia, destacando aspectos relacionados con la adquisición y con intervenciones de restauración que se hayan acometido sobre la obra en el museo.

Los discursos en las visitas guiadas al servicio de guías voluntarios (Museo de Jaén) atienden más bien a cuestiones anecdóticas respecto al artista, a la historia de la obra, de los personajes tradicionalmente identificados, incluso de lugares realistas represen-

tados en las mismas. Estos guías los constituyen un grupo de personas jubiladas de profesiones muy dispares. Los recursos de los que disponen para establecer la comunicación con los visitantes se basa, en su mayoría, en un relato aprendido de memoria.

En cuanto a los talleres, hemos podido identificar los siguientes para cada caso durante nuestro periodo de estudio. En el Museo de Bellas Artes de Burdeos (para la explicación de la actividad, se mostraba un modelo ya hecho por las educadoras; algo que, como ya sabemos en Educación artística, coarta gravemente las cualidades creativas de los alumnos): (a) el estilo manierista en la contemporaneidad (pintarles a los personajes de una obra religiosa del siglo XVI la ropa según la actualidad, pero utilizando los tres colores esenciales característicos del Manierismo, el rojo, el azul y el verde); (b) la luz y la sombra en la pintura (colorear las sombras siguiendo los modelos de pinturas de cabeza de perro); (c) los objetos en el género de Naturaleza muerta (recomponer los dos cuadros de la exposición de Naturaleza muerta a modo de puzle, colocando las piezas de objetos sobre el fondo de habitación interior y mesa); (d) realizar un puzle con la reproducción de una pintura; (e) juego de memoria que consiste en ir levantando dos cartas en cada turno y encontrar las parejas de cartas (grupo de cartas que reproducen de forma doble diferentes detalles de pinturas); (f) realizar un animal con arcilla teniendo en cuenta las pinturas con caras de perro y de animales que están expuestas en la sala de talleres.

En el Museo de Jaén se han realizado talleres para adultos de grabado y cerámica que consisten en el aprendizaje de estas técnicas artísticas y que eran impartidos por artistas locales reconocidos. El taller de cerámica también se ha ofertado al público infantil. En este caso ha consistido en la reproducción de bienes arqueológicos que se exponen en el Museo. Desde hace algún tiempo, en el Museo de Jaén se organizan de forma puntual visitas teatralizadas para los grupos escolares. Las personas encargadas de la actividad se disfrazan de prehistórico, de romano o de árabe (reproduciendo, a su vez, tópicos regionalistas y conservacionistas, como la mujer árabe siempre vestida con velo y monedas doradas) y va presentando los objetos contenidos de cada sala. Estas visitas teatralizadas, que podrían constituir una herramienta interactiva entre las obras, los educadores y los visitantes, resultan por igual como visitas guiadas descriptivas, con la diferencia que el/la guía, se presentan disfrazados. Sin embargo, en la relacionalidad entre estos tres agentes (obras, educadores y visitantes) los visitantes se mantienen como sujetos pasivos a los que se les dirige un discurso.

## Evaluación comparada

El resultado es que hemos encontrado dos realidades muy similares en cada museo sin importar los diferentes contextos, lo que condicionará la formulación de causas y soluciones posibles. Burdeos tiene una población de 235.178 habitantes y es conocida en el mundo entero por sus viñedos; ciudad portuaria, tiene además una ferviente actividad económica e industrial y una rica oferta cultural, con más de 10 museos. Jaén presenta una población de 116.417 habitantes, es ciudad de interior y basa su economía en el sector agrario del olivar y la agroindustria; tiene dos museos principales: el Centro Cultural Palacio de Villardompardo (Museo Internacional de Arte Naïf, Museo de Arte y Costumbres Populares y Baños Árabes) y el Museo de Jaén.

En la extensa tipología reciente de museos que se ofrece en el libro *Museos de Arte y Educación: construir patrimonios desde la diversidad* (Fontal, 2007: 35-50), basada en la relación entre la colección y los ciudadanos, identificamos el caso del Museo de Bellas Artes y el caso del Museo de Jaén, según los siguientes tipos: Museo contenedor y custodio, en el que el servicio educativo de estos museos constituye una parte muy pequeña de la acción global que realiza el museo, más preocupado por la conservación, la captación de fondos y la imagen corporativa de exclusividad; Museo comunicador, en el que se cumple con la función elemental de dar a conocer la colección, pero no se ofrece ninguna otra asociación informativa; Museo emisor, en el que se ofrecen herramientas educativas de conocimiento, pero no de comprensión.

Por tanto, la función educativa del museo no parece ser lo más importante para la institución.

Desde los gabinetes pedagógicos de estos museos se realiza una importante actividad para la atención para la organización de actividades y en la atención a los grupos de visitantes, fundamentalmente escolares, de lo que es muestra evidente el programa de actividades que hemos constatado en este estudio. Sin embargo, cuando evaluamos estas dinámicas educativas en base al nivel de experiencia estética desarrollada, apoyándonos siempre en un enfoque construccionista, el resultado es que de los gabinetes no parten propuestas didácticas con una estructura procesual articulada como proyecto, sino que todas sus actividades se basan en sus objetos. Por cómo cuentan las obras de arte estos gabinetes, nos demuestran que no han ido más allá los preceptos de las Gestalt (Adams, M.; Falk, J.H.; y Dierking, 2003): las cuestiones de

equilibrio, de forma, de composición, no entienden un enfoque construccionista.

Ante esta disyuntiva surge la pregunta con la que hemos titulado este trabajo: si la didáctica del patrimonio se trata de una cuestión contextual del museo o de los educadores de sus gabinetes.

La institución del museo ya dispone de un marco teórico en el que fundamenta su función educativa: “Son actividades orientadas a conocer nuevos conceptos relacionados con la cultura, a adquirir actitudes positivas hacia nuestro Patrimonio cultural y a fomentar su conservación. Nuestro principal objetivo es desarrollar una cultura ciudadana donde el museo constituye un nexo de unión entre el patrimonio y la ciudadanía” (que puede leerse en la fundamentación de las fichas didácticas de Museo de Jaén). Por su parte, la declaración de funciones de los “Départements des publics” de Francia<sup>3</sup> tiene más que ver con una gabinete de gestión de relaciones empresariales y de gestión de calidad que con una función educativa. La referencia más próxima acerca de sus criterios educativos es que ofrece “los instrumentos de conocimiento cualitativo y cuantitativo de los públicos”.

La problemática planteada en torno a la didáctica del patrimonio en el museo parece dirigirse hacia los responsables de los gabinetes pedagógicos. En los dos casos que hemos estudiado, se tratan de licenciadas y doctoras en Historia del Arte con investigaciones sobre un taller neogótico de Burdeos y el arte del grabado, respectivamente; ambas han impartido actividad docente en centros de enseñanza media e imparten actualmente de forma parcial en la universidad. Esto revela que la adecuación profesional de los educadores en el museo debiera cuestionarse y actualizarse, no consistiendo su labor en transportar los preceptos de la Educación formal al contexto informal sin más, sino que debiera tenerse en cuenta no sólo que requiere de una formación continua y reciclaje adecuados, sino que también es fundamental un perfil profesional en el que la actividad en la dinamización consciente de grupos e individuos fuera importante.

Por otro lado, no se puede obviar la responsabilidad institucional ante la cuestión de la didáctica del patrimonio en el museo, cuyo papel ahora sería el de la evaluación y el reclamo de responsabilidades a los gabinetes pedagógicos en el cumplimiento de la normativa vigente sobre la función educativa del museo. Los museos adolecen de la realización de

<sup>3</sup>Disponible en la web del Ministerio francés de Cultura y Comunicación: <http://www.culture.gouv.fr/culture/dmf-administ.htm>



evaluaciones periódicas sobre la actividad educativa, por lo que no existen datos estadísticos, más o menos objetivos, sobre los que reclamar y sustentar este tipo de política de responsabilidades. Así, por ejemplo, si revisamos la última evaluación sobre museos que realizó el Ministerio de Cultura en el año 2010, vemos que el aspecto educativo del museo no se contempla y, por lo tanto, no constituye uno de los criterios de estudio ni de evaluación por parte del museo.

“No conocemos ningún museo por estos lares que mantenga una política continuada interna o externa de evaluación o control de calidad de la oferta de estos programas infantiles (por si alguien se quiere consolar, tampoco del resto de programas, y en contadísimas ocasiones de otros aspectos de la gestión museística), siendo los referentes y los patrones de calidad totalmente groseros, como el número de participantes, o meras opiniones más o menos interesadas” (Pol; y Asensio, 2006: 11).

A continuación mostramos la voz de los profesores franceses de enseñanza media sobre la práctica de la educación artística en los museos, que es recogido en un estudio internacional y donde se ha tratado el museo, la escuela y la educación artística, realizado por Bernard Darras y Anna M. Kindler. A la pregunta: “*Pensez-vous que le musée et les enseignants ont le même but en ce qui concerne l'éducation artistique?*” (“¿Cree que el museo y los profesores tienen el mismo objetivo en lo que concierne a la educación artística?”<sup>4</sup>).

“Para los profesores de arte que han respondido a esta pregunta, lo que pasa en una clase es descrito como un proceso vivo, contrariamente al dispositivo esencialmente estático del museo. (...) Esto es formulado de diversas maneras que se oponen, especialmente, la dinámica de la práctica a la pasividad de la presentación y la conservación, así como la crítica y la reflexión al orden estable. (...) enseñar es hacer vivir los procesos artísticos y entonces que el museo no se limitara a institucionalizar las obras terminadas y a conservar las obras maestras de artistas muertos. (...) critican el proselitismo comercial del museo. (...) esto no es un registro despreciativo que es utilizado, sino sobre todo la búsqueda de una complementariedad en la acción de las dos instituciones [el colegio y el museo, la Educación formal y la no formal]. (...) Dos encuestados critican las relaciones entre el colegio y el museo. Según estos, los públicos escolares son todavía considerados como estorbos

y si son tolerados es para justificar y motivar la atribución de subvenciones”<sup>5</sup> (Darras, B.; Kindler, A., 1998: 20-21).

No puede dejar de llamarnos la atención que este informe se date en 1998, y que en la actualidad se siga padeciendo el mismo mal todavía en bastantes centros.

## Una propuesta didáctica del patrimonio

A continuación presentamos la propuesta didáctica del patrimonio que desarrollamos en torno a la exposición “Patrimonio artístico reciente de la Universidad de Jaén” (Sala de exposiciones de la Universidad de Jaén, Jaén, de octubre a noviembre de 2010). Se mostraba una selección de las últimas incorporaciones hechas al patrimonio de la institución en los últimos cuatro años, con obras de los siglos XX y XXI (arte contemporáneo y moderno, principalmente).

En la dinámica de la actividad, el alumnado (grupos de escolares de 3.º, 4.º y 5.º curso de Educación Primaria del Colegio Alcalá Venceslada de Jaén) recibía información sobre este patrimonio, a la vez que aprendía a comprender lo de los otros en relación a sí mismos. Quisimos conseguir el sentido de la actividad estético-artística con diferentes experiencias en que esos objetos artísticos fuesen ofrecidos a los escolares para que conociesen los orígenes de nuestra cultura y comprendiesen lo que pasa en su contexto, pues a su vez tiene la raíz en un mundo que ya es Historia para ellos. Así, pusimos a los escolares como protagonistas, pues para nosotras así es y también porque sabemos que a las personas nos interesa aquello de lo que formamos parte, y no lo que nos es ajeno, como se ha venido apuntando a lo largo de este trabajo.

Establecimos diferentes órdenes de categorías: el sentido de las experiencias entre producción-creación y análisis-observación. Esta que relatamos estaría en este segundo caso, aunque intervenga obra producida con anterioridad por los protagonistas.

El otro orden es el de arte-colección y arte-tránsito. Estas dos categorías separan el estudio del Patrimonio artístico como bien-objeto con valor tasable de aquel como producto social y personal que sirve a la experiencia de los individuos.

Los escolares vinieron a la sala de exposición trayendo de casa o del aula del colegio una obra propia,

4 Traducción propia del original en Francés al Español.

5 Traducción propia del original en Francés al Español

sobre la que sabían que la donarían a la Universidad.

Comenzamos por proponerles que explicasen al grupo la obra suya que habían escogido. Contaban cuándo la hicieron, sus motivaciones, personajes y lugares que habían representado, la actividad que habían realizado ligada a su obra, etc. Trajeron obras en soporte de papel de tamaño A4, empleando lápices, ceras y rotuladores. Los temas eran vivencias personales con las familias, retrato de familia, viajes, bienes históricos de la ciudad donde viven, como la escultura del Lagarto de Jaén, la Catedral, el Castillo de Santa Catalina, etc.

A partir de la propia historia que el niño o la niña contaba sobre su trabajo, el grupo tenía que relacionar la simbología de la obra con las motivaciones que la produjeron. Advertían que en ocasiones las obras respondían a una representación realista, pero en otras encontraban el gusto personal del niño o su propio estado de ánimo.

Algo importante era contar por qué era esta obra la seleccionada para incorporar al grupo de obras (de la institución) que se les iba enseñar. De este modo, los escolares daban sus razones, que a veces era que habían elegido la obra más interesante puesto que iban a hablar de ellos a otros, y en otras ocasiones era que habían seleccionado la que menos les gustaba puesto que se iban a desprender de ella. Comportamientos ambos, coincidentes con los que encontramos en los artistas.

A continuación les propusimos que se acercasen a las obras de arte expuestas en la sala, y que intentarían relatar las historias de alguna de estas otras obras, como también las suyas propias les habían informado sobre ello.

El resultado principal es el que obedece al vínculo apreciado entre los escolares y las obras de arte. Ver sus creaciones equiparables a las obras de arte les hizo percibir las como algo más familiar y cercano.

## Resultados

- Los recursos humanos son una pieza clave en el diseño de las propuestas metodológicas de los programas educativos. El que los responsables de éstos provengan de una formación académica y/o profesional enmarcada en la Educación del Patrimonio y en la Educación Artística les confiere una filosofía basada en el desarrollo humano a través del arte que necesariamente va a condicionar el diseño de programas educativos

en torno a las capacidades sociales a través del conocimiento y comprensión de los valores culturales propios y extranjeros. Se crea así el escenario idóneo para abandonar los preceptos de la Gestalt en favor del proyecto artístico.

- La institución también tiene parte de responsabilidad en la actualización de los modelos educativos del museo o en la supervivencia de los modelos tradicionales. A pesar de que disponen de un marco teórico adecuado sobre la función educativa del museo, son necesarias acciones de evaluación de cómo se está desarrollando.
- El paso del museo contenedor, comunicador y emisor actual a un nuevo museo dialogante, educador y conformador de identidades (Fontal, 2007: 35-50), necesariamente requiere la reformulación de la relación entre institución, educadores y visitantes, en la que los visitantes deben colocarse como protagonistas, los educadores como el medio, y la institución como el soporte.
- La Didáctica del Patrimonio en el contexto museístico contribuye a la reformulación del museo, sin tener que renunciar a su contenido ni a su continente.
- Parece evidente que, a pesar de que existe suficiente literatura y centros contemporáneos que pueden ser ya ejemplo de una dinámica diferente, ésta no se utiliza de forma generalizada. Esto nos lleva a concluir que no se considera de manera “científica” y fundamentada la cuestión educativa en tantos museos en los que se sigue una práctica en la que la participación del público es una mera cuestión de estadística.

## Referencias Bibliográficas

- ADAMS, M.; FALK, J. H., y DIERKING, L. D. (2003): “Things change: museums, learning and research”, en Xanthoudaki, M.; Les Tickle y Sekules, V. (eds.), *Researching Visual Arts Education in Museums and Galleries. An International Reader*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht: 15-32.
- DARRAS, B., y KINDLER, A. (1998): “Le musée, l'école et l'éducation artistique”, en *Publics et Musées*, 14: 15-37.
- DANTO, A.C. (2005): *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Paidós Ibérica, Barcelona.

FONTAL, O. (2003): *La Educación Patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Trea, Gijón.

— (2007): “¿Se están generando nuevas identidades? Del museo contenedor al museo patrimonial?”, en Calaf, R.; Fontal, O., y Valle R.: *Museos de Arte y Educación: construir patrimonios desde la diversidad*. Trea, Gijón: 27-52.

HERNÁNDEZ, F. (2007): *Espigadoras de la cultura visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Octaedro, Barcelona.

ICOM (2006), “Código de Deontología del ICOM para los Museos”, < <http://icom.museum/the-vision/code-of-ethics/>>, [06/07/2012].

Ley 2202-5, del 4 de enero de 2002, relativa a los museos de Francia, < <http://www.legifrance.gouv.fr>>, [12/07/2012].

Ley 8/2007, de Museos y Colecciones Museográficas de Andalucía, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 205, 18 de octubre 2007, Sevilla: 7-20.

PADRÓ, C. (2007): “Museos y Educación: Cartografía de un caso”, en Javier (ed.), *Prácticas dialógicas. Intersecciones entre la Pedagogía crítica y la Museología crítica*. Museo de Art Contemporani a Mallorca És Baluard, Palma de Mallorca, <disponible en: <http://es.scribd.com/doc/71308171/Carla-Padro-Museos-y-Educacion-Cartografia-de-un-caso>>, [07/02/2012].

PÉREZ SANTOS. E. (2008): “Metodología básica para la investigación de público en museos: áreas de actuación, variables implicadas, tipos de investigaciones y técnicas utilizadas”, en *Revista de los Museos de Andalucía: mus-A. El público y el museo*, VI, 10: 48-58.

POL, E., y ASENSIO, M. (2006): “La historia interminable: una visión crítica sobre la gestión de audiencias infantiles en los museos”, *Revista MUS-A*, 6: 11-19.

### Webs consuladas

Ministerio francés de Cultura y Comunicación, <<http://www.culture.gouv.fr/culture/dmf-administ.htm>>, [10/07/2012].

# Aprendizaje ubicuo en el museo a través de los programas de mochilas

Elena Pol  
Intepretart  
intepretart.pol@gmail.com

140

## Resumen

El objetivo principal del trabajo que se presenta es analizar un formato en educación patrimonial que, si bien apareció como hace ya años, ha sido muy poco difundido en los museos, y que actualmente se contempla desde una perspectiva emergente tanto teórica, desde el paradigma del 'aprendizaje móvil' y del 'aprendizaje ubicuo', como práctica y de gestión, con programas envolventes y participativos, pero que no renuncian al contacto directo con la cultura material. El formato de mochilas se analiza 1) desde el marco teórico de comprensión y enseñanza/aprendizaje en el que se insertan; 2) desde su motivación y contexto de origen y sus características iniciales; y 3) su plan de gestión y un análisis de costes/beneficios. Estos aspectos se ilustran sobre tres ejemplos: en el Yacimiento de Cancho Roano (Badajoz), en el Museo Nacional de Artes Decorativas, y en el Museo y Parque Arqueológico Cueva Pintada, respectivamente en fases de evaluación sumativa, formativa y previa.

## Palabras Clave

Aprendizaje ubicuo, aprendizaje móvil, programas de mochilas, aprendizaje en museos, educación del patrimonio.

## Abstract

The main objective of work presented is to analyze a heritage education format that, if it appeared years ago, has been very little spread in museums, and now is viewed from a theoretical perspective both emerging from the paradigm of 'mobile learning' and 'ubiquitous learning' as a practice and management, with involving and participatory programs that do not give up the direct contact with material culture. The backpack format is analyzed 1) from the theoretical framework for understanding and teaching / learning in which they reside; 2) from their original context and motivation and their baseline characteristics and 3) its management plan and a cost analysis / benefits. These aspects are illustrated on three examples: in the Cancho Roano archaeological site (Badajoz), in the Museo Nacional de Artes Decorativas and the Museo y Parque Arqueológico Cueva Pintada respectively in summative, formative and front-end evaluation phases.

## Keywords

Ubiquitous learning, mobile learning, backpacks museum programs, museum learning, heritage education.

## El formato de mochilas: un recurso eficaz y altamente eficiente, tanto en la gestión de espacios de presentación de patrimonio como en el aprendizaje

¿Cuáles son las claves de los museos en los que los niveles de satisfacción de la experiencia son tan elevados que uno desea volver a repetirla? Analizando las principales diferencias de los museos que son capaces de atraer y, sobre todo, fidelizar a un elevado número de visitantes, comprobamos que se trata de museos donde los niveles de satisfacción están directamente relacionados con la posibilidad de interactuar (física, intelectual y afectivamente) entre un amplio abanico de posibilidades.

Este es el principio de la museología estadounidense desde que el científico Frank Oppenheimer se propuso transformar la educación y la difusión científica a partir de la experimentación, diseñando el primer *science center*, el archiconocido *Exploratorium*. El éxito fue tal que el modelo participativo se extendió, fundamentalmente en los países anglosajones, no solo a los museos y centros de ciencias, sino a todo tipo de museos. La supervivencia de museos, incluso privados, como el Museo Bergstrom-Mahler, en la pequeña ciudad de Neenah, Wisconsin (con una población de 25.000 habitantes, dedicada a la agricultura e industria, y sin turismo) nos puede ilustrar este modelo. Este museo, con 3.000 piezas de pisapapeles de cristal, tiene 20.000 visitantes fieles todos los años. ¿Por qué querría una persona ir a un museo monográfico de pisapapeles de cristal?, y, sobre todo ¿por qué volvería?. La respuesta está en la participación, tanto en la museografía de bajo presupuesto (curiosamente sin interactivos digitales), como en la oferta de programas.

Es decir, la participación resume la principal diferencia de filosofía cultural respecto al modelo mediterráneo. No es este el lugar para profundizar en los pilares de las diferencias de ambas tradiciones, tan solo queremos apuntar que, en nuestro entorno, la estética filosófica que inaugura el romanticismo y culmina en Hegel bloquea la posibilidad de una teoría de la recepción, de tradición kantiana, centrada en el efecto, y da lugar a una teoría de la recepción entendida como contemplación. Desde entonces, el 'sujeto empírico' de Hume o el transcendental kantiano es un sujeto que sólo puede mostrar aquiescencia a la belleza que se le muestra. Sin entrar en el controvertido concepto de belleza, este modelo de recepción contemplativa, donde la actitud del receptor es una actitud pasiva, ha gozado de gran influjo hasta nuestros días y se ha

acoplado de manera muy fructífera con el concepto de museo (incluidos los museos de ciencias clásicos). Por el contrario, en el mundo anglosajón, la tradición del empirismo inglés les conducirá por otros derroteros, desarrollando múltiples opciones de interactuar con el patrimonio (tanto cultural como natural), tanto a nivel de recursos museográficos, como a nivel de los programas públicos y educativos (con sus correspondientes recursos asimismo participativos).

Y dentro de estos últimos, uno de los programas que propician esa experiencia de calidad, y que además ofrecen múltiples ventajas, son los programas de mochilas. Se trata de un formato de programa que, como su propio nombre indica es un formato implementado en un dispositivo móvil o portátil: una *backpack* o mochila (o en adaptaciones de este formato, como los *kit*, *knowledge box*, etc. ...) que aúna materiales variados, desde manipulativos a dispositivos tecnológicos, es decir que es un formato idóneo para movernos por un museo, un yacimiento o un territorio (de ahí que hayan sido más utilizados en entornos naturales y de patrimonio de historia natural). Las mochilas permiten desarrollar las actividades en pequeños grupos (de alumnos, amigos, familias, etc.) y permiten moverse por distintos espacios. Son autoguiados (no necesitan personal) y son adaptables a distintas audiencias, ya que admiten a su vez la incorporación de actividades, materiales o dispositivos más simples o más complejos.

Por otro lado, si la calidad de la experiencia de un museo o espacio de presentación de patrimonio está directamente relacionado con la participación, lo mismo ocurre en el ámbito educativo. Las mochilas se insertan asimismo en un contexto educativo (*mobile learning*, *ubiquitous learning*, *informal learning*), que ha demostrado su eficacia, entre otros, por los mismos principios que rigen los parámetros de participación en patrimonio.

## La gestión de audiencias y el programa de mochilas

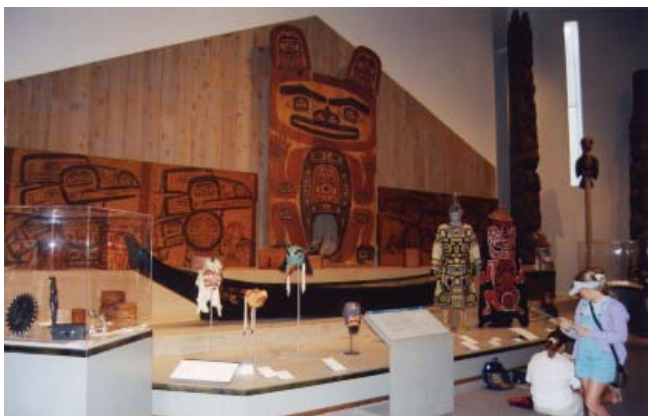
Un entorno patrimonial, un museo, los restos monumentales o las colecciones, siempre tienen múltiples lecturas que pueden y deben adecuarse a los diferentes públicos que precisan tratamientos tan diversos como el público familiar, los usuarios individuales o en grupos, los mayores, los turistas extranjeros, las asociaciones con intereses diversos, los profesionales, las empresas o el público escolar (con niveles

tan diferentes como infantil, primaria, secundaria, formación profesional o universidad, para los que se diseñan sus correspondientes programas educativos), sin olvidar otros públicos con necesidades especiales. Todos estos colectivos precisan adecuaciones del mensaje que no pueden recogerse directamente. El diseño de Programas Públicos es la vía más directa para diversificar el mensaje patrimonial y asegurar la adecuación a sus diferentes usuarios, y el programa de mochilas es un ejemplo de ello.

La metodología del diseño de programas de 'mochilas' tiene dos fases. Una primera racional que se basa en el desarrollo de propuestas de contenidos y actividades. Y una segunda fase que consiste en la aplicación del programa piloto que es probado en pequeñas muestras de visitantes individuales, en gran grupo y en pequeño grupo, sean éstos homogéneos (por ejemplo de un mismo nivel educativo o un mismo referente cultural) o heterogéneos (por ejemplo familias).

La fase racional, obviamente dependerá del tipo de institución (de su misión, visión, recursos, etc.), si bien queremos apuntar que el formato de mochilas es un formato utilizado por instituciones muy diferentes, como veremos más adelante. Sin embargo, en esta fase sí debemos tener en cuenta la política global de gestión de audiencias de la institución:

- a) ¿Cuáles son nuestros públicos objetivo, en general, y del programa de mochilas, en particular? Es decir, ¿a quién nos estamos orientando conscientemente?, ¿a públicos individuales (que no significa que sea un público que va solo, sino que no va en grupo organizado); grupos escolares; familias; asociaciones; minorías; etc.?
- b) ¿Qué formatos de programas existen en la institución para cada público en función de los objetivos de la misma? Por ejemplo, ¿existen guías o fichas didácticas generales o específicas?



**Figura 1.** Programa de mochilas del Museo de Arte de Denver. Trabajando en la sala General de 'Natives from the West Coast. © La autora y Museo Nacional de Artes Decorativas'.

Y, ¿estas guías o fichas, están orientados a la transmisión de qué tipo de contenidos para qué tipo de público?: por ejemplo, a los públicos que visitan por primera vez la institución, o en función de diversos intereses, o de los distintos niveles de conocimientos sobre el tema, o asociadas a otro tipo de programa, etc.

El diseño de mochilas no es independiente de los programas que el museo ofrece. Se debe tener en cuenta, por ejemplo, si las fichas didácticas plantean la participación activa, a través de comparaciones, observaciones, etc.; o disponen de otros programas focalizados en la interacción directa con las colecciones, como los juegos de búsqueda de contenidos o juegos de pistas; o de *trolley programs* (estaciones móviles de interpretación popularmente llamados 'carritos'); etc.. Lo mismo si la institución ofrece otro tipo de programas más focalizados en los mensajes, y el grado de interacción de cada uno, ya que talleres, demostraciones, dramatizaciones, *living history*, etc., se implementan con propuestas de participación distintas. Sin olvidar si disponen de áreas de interpretación; maletas, pensadas para viajar fuera del museo con destinos varios, etc.

Cada formato se diseña, además de la relación directa o no con el patrimonio, por su política de audiencias. Así un programa de mochilas puede incidir en una oferta a un determinado tipo de público, por ejemplo, el familiar, y complementarse con otros programas para familias en marcha, como los *kids corner*, los enigmas o acertijos, salas especiales, etc.

En definitiva, cada institución, en función de sus políticas de audiencias diseñará el programa que le permita captar o fidelizar determinados públicos: así vemos que durante la última década del pasado milenio los museos anglosajones emprendieron múltiples investigaciones y acciones dirigidas a público familiar, y ahora, una vez los programas para familias son



**Figura 2.** Programa de mochilas del Museo de Arte de Denver. Helena realizando la primera actividad de la mochila. © La autora y Museo Nacional de Artes Decorativas'.

moneda corriente en aquellos lares, han dirigido su punto de mira hacia los jóvenes, y son cada vez más los museos que ofrecen programas especialmente diseñados para *teens* (figs. 1 y 2)

Las mochilas son un formato de programa que es idóneo para familias y grupos (escolares, grupos informales, asociaciones, etc.). Una fórmula habitual es que las mochilas sean utilizadas durante la semana por público escolar y por familias los fines de semana o periodos vacacionales. Están pensadas para que sea una actividad autoguiada. Se exponen y recogen a la entrada y se devuelven a la salida. Como garantía de depósito se suele pedir una acreditación.

Generalmente las mochilas suelen contemplar un recorrido por el museo, yacimiento, zoo, jardín botánico o parque natural ..., mientras se realiza una serie de actividades, en las que se suele incluir algún tipo de elemento manipulativo, además de actividades de elaboración del mensaje expositivo (de observación, búsqueda, etc.) y finalizan con algún tipo de producto.

En el diseño de una mochila deberá tenerse en cuenta las opiniones, necesidades y demandas de las audiencias a las que van dirigidas (con estudios de público que nos ofrezcan información), así como los principios que rigen los aprendizajes situados, en concreto los de *mobile learning*, *ubiquitous learning* y aprendizaje informal. Ello quiere decir que un programa de mochila no es generar las primeras actividades que se nos ocurran y meterlas dentro de una de ellas. Al igual que el formato de maletas no lo da el contenedor maleta, el de mochilas no lo da la mochila. En vez de una mochila podríamos utilizar cualquier contenedor que cumpliera la función de transportar los materiales por los espacios de presentación del patrimonio de la manera más eficiente en cada caso. Las mochilas tienen unas ventajas evidentes y por ello es el contenedor más utilizado, pero al igual que ocurre con otros formatos, las mochilas podrán sustituirse por pequeños carritos, bolsos bandolera, cajas e incluso maletas. Conviene evitar el error más que habitual de las interpretaciones superficiales que identifican los formatos con sus contenedores prototípicos.

### Los aprendizajes situados (*mobile learning*, *ubiquitous learning* y aprendizajes informales) y el programa de mochilas

Los modelos de aprendizaje móvil y de aprendizaje ubicuo han sido desarrollado al hilo de las nuevas tecnologías (Ibáñez *et al.*, 2011). Su aplicación al mundo

de los museos ha sido aún escasa (Asensio & Asenjo, 2011). El aprendizaje móvil se asocia a un tipo de aprendizaje independiente del contexto y que se desarrolla con el apoyo de formatos o mediadores móviles, que exceden el contexto de aula o de museo. Pos supuesto está asociado al marco teórico de los aprendizajes informales o motivados (Asensio & Pol, 2008). Por aprendizaje ubicuo se entiende un tipo de aprendizaje móvil con un énfasis mayor no tanto en los mediadores (digitales o analógicos), como en los procesos de contextualización de los contenidos y de las acciones, con una mayor toma de conciencia del proceso y de sus estados consecutivos, logros metas, etc., así como una adaptación mayor al aprendiz y a la tarea mediante el manejo más diversificado de los medios-fines estratégicos. Desde esta perspectiva resulta central la recuperación de unidades explicativas como los *affordances* (disposiciones del entorno que median determinados procesos) o las *atturances* (unidades funcionales mínimas de discurso mediacional).

El aprendizaje ubicuo se basa en la cognición situada, donde se parte de que los procesos básicos se entremezclan con los contextos y con los procesos de mediación. De cara a las propuestas actuales de enseñanza aprendizaje enlaza mejor con los modelos de competencias que las teorías constructivistas clásicas de orientaciones piagetianas o vigostkianas.

Los últimos estudios con estas tecnologías (Arnedillo *et al.*, 2007; Proctor, 2011), superan la visión tecnológica inicial del *mobile learning*, y ahondan en otro tipo de posibilidades más allá de las relacionadas con la movilidad espacial proporcionada por el dispositivo móvil, especialmente, su aplicación en cualquier momento y cualquier contexto social (Cross, 2006; Hager & Hallidey, 2006; Filippini & Bowen, 2008). Así, las características de movilidad que definen hoy en día el *mobile learning* son cinco (Sharples *et al.*, 2007a y b), y se resumen en ofrecer una portabilidad de sus herramientas, que permiten acceder a la información en cualquier lugar y momento, convirtiendo el aprendizaje en algo posible a lo largo de toda la vida, pero también en cualquier contexto social, sin tener que ser necesariamente mediante programas concretos de aprendizaje. El aprendizaje parte, por tanto, de un interés personal e irá evolucionando según los intereses y las circunstancias personales (fig. 3).

Existen algunos estudios sobre *mobile learning* desarrollados en museos o espacios de presentación del patrimonio (Ibáñez y Asensio, 2009) e incluso existen trabajos e investigaciones recopilatorios del tema (Tallon y Walker, 2008). Sin embargo, en la mayoría de los casos, se ha tratado la tecnología como

<i>Característica de movilidad</i>	<i>Descripción</i>
ESPACIO FÍSICO	El aprendizaje no está unido a un espacio físico concreto. Las tecnologías móviles, nos permiten soltar amarras en el espacio físico.
DISPOSITIVO MÓVIL	Portabilidad de los dispositivos, no solo tecnológicos. Acceso a informaciones y recursos en cualquier espacio y momento a través de redes móviles.
ESPACIO CONCEPTUAL	El aprendizaje parte de un interés personal y que avanza y se modifica en función de intereses personales y curiosidad.
CONTEXTO SOCIAL	El aprendizaje se da en los diferentes contextos sociales en los que participamos: familia, trabajo, escuela,...
DISPERSIÓN EN EL TIEMPO	El aprendizaje es un proceso acumulativo que recoge gran variedad de experiencias en contextos formales e informales a lo largo del tiempo

Figura 3. Características del 'mobile learning'. Adaptado de Sharples *et al.*, 2007a.

un elemento de apoyo a los contenidos trabajados en los museos, y no como una herramienta útil para el desarrollo de sus programas educativos. Ha sido durante estos años cuando han comenzado a publicarse algunos estudios referentes a este tema (Fang, Wang, Chang y Fan, 2007; Reynolds y Speight, 2008), las primeras orientaciones sobre su ejecución (Gammon y Burch, 2008) y algunas de las consecuencias para los visitantes (Falk y Dierking, 2008), que enlazan con las perspectivas más generales del aprendizaje informal (Asensio & Pol, 2002; Bekerman, Burbules & Keller, 2006; Dudzniska & Grenier, 2008)) y las propuestas más genéricas de innovación en el aprendizaje en museos (Black, 2005; Falk, Heimlich & Foutz, 2009).

El enfoque del aprendizaje móvil se fundamenta en primar tres puntos básicos (claramente olvidados en los enfoques del aprendizaje clásico) que son fundamentales para estructurar la sintaxis de las acciones de un programa de aprendizaje. El primero consiste en la insistencia en las metodologías, en el método y en los procesos, lo cual nos llevaría a un escenario privilegiado para el trabajo de los conocimientos procedimen-

tales y los intercambios de medicación colaborativa. El segundo es la inclusión de acciones de toma de conciencia que facilite el meta-aprendizaje y el nivel estratégico. El tercero es que su carácter contextualizado conlleva igualmente una facilidad en el manejo de estructuras discursivas narrativas e identificativas. Las evaluaciones muestran que la manipulación de estos procesos produce excelentes resultados, como pudimos comprobar en programas como el de "Vivir en las ciudades histórica" que desarrollamos para la Fundación la Caixa (Pol, 2001; Pol & Asensio, 2001).

Siguiendo el concepto de *edutainment* de Allan Friedman, los contextos informales de aprendizaje tienen una ventaja fundamental sobre los contextos formales, los visitantes a un museo o los participantes en una demostración de un centro de ciencia deambulan por las salas acercándose y parando en aquello que les llama la atención y les interesa, si algo es aburrido, o simplemente no es capaz de retener su atención de modo sostenido, inmediatamente desconectan y pasan al montaje o a la sala siguiente. De hecho, el contexto de aprendizaje informal se define



igualmente como *free choice settings*, indicando así esta capacidad de los participantes en los montajes patrimoniales de conectar y desconectar cuando ellos quieren de la situación que se les propone (Falk & Dierking, 2002). Esta capacidad de elección le da un protagonismo central al potencial de aprendizaje de las exposiciones o programas, centrales para manipular los componentes de la experiencia óptima (Czikszentmihalyi & Hermanson, 1995) uno de los parámetros centrales de la experiencia museal significativa.

### Los programas de ‘mochilas’, una propuesta genial que ‘corre como la pólvora’

La idea original surge en Estados Unidos a principios de los 90 (en el Denver Art Museum, Colorado). Aportan tantas ventajas que, en pocos años, museos de todo tipo, zoos, jardines botánicos o parque naturales disponen ya de programas de mochilas. Algunos museos de arte, como el Getty, adaptó el programa con un contenedor de diseño tipo estuche. En los principios de este milenio el Victoria & Albert de Londres fue el primero en introducirlo en el Reino Unido (un profesional de este museo las había visto en un viaje a Estados Unidos). En la actualidad, fundamentalmente en Estados Unidos y Reino Unido, es ya frecuente encontrar mochilas a disposición de los visitantes.

¿Cuáles son las claves de su eficacia? La primera y fundamental es que consiguen una relación exitosa (en todas las acepciones del término) de los miembros del grupo con el patrimonio gracias a la participación, que viene dada por la estructura del programa. La segunda es que no son costosas en cuanto a inversión y mantenimiento, de hecho, los datos de evaluación demuestran que no importa tanto la realización final (en cuanto a materiales, ejecución, estética, etc.) como lo atractivo de la actividad que se propone. La tercera, y no por ello menos importante, es que se trata de una oferta de calidad que no requiere personal.

### Características de cómo debe ser una mochila

El programa posee una serie de características fundamentales que debemos tener en cuenta:

- Cada mochila incluye varias propuestas, que puede variar en el número en función de los

objetivos, destinatarios, tipo de institución, etc., pero ronda en torno a cinco.

- Cada propuesta permanece oculta hasta que se abre (a veces en bolsas con cremalleras, otras en otro tipo de envoltorios). Este factor sorpresa es fundamental, pero también porque a veces requiere una secuencia, un orden (que debe estar adecuadamente etiquetado) y otras es libre.
- Las propuestas deben ser variadas en cuanto a contenido, formato y propuesta de participación: historias, juegos de rol, solución de enigmas, exploración, dibujos o algún tipo de producto, manipulativos, piezas originales o reproducciones, puzzles, etc. Al tratarse de un programa multi-formato (variedad de contenidos, de actividades, de objetos, etc.) permite conexiones interdisciplinarias, aprendizajes colaborativos (interacciones entre los distintos miembros del grupo que, recordemos, puede no ser homogéneo), y favorece la interacción de grupos familiares o grupos disimilares (Asensio & Pol, 2003a).
- Todas las propuestas tienen relación directa con el patrimonio a su vista. Es decir, las mochilas funcionan en la interrelación con el patrimonio mientras recorren el espacio de presentación del mismo y nunca funcionarían como un programa de maletas. Tampoco en otros programas *in situ*, por ejemplo, los talleres, existe esa conexión o preponderancia de la cultura material tan evidente. Sí existe, sin embargo, en los programas de las estaciones de interpretación (carritos). En ese caso, al estar dirigidas por personas relacionadas con el museo, la presencia de cultura material para interactuar con los públicos es más frecuente porque se garantiza las condiciones de manejo de los objetos (seguridad, conservación, uso). En el caso de las mochilas, al ser autoguiado, permite incluir objetos de las colecciones que no son museables (por muchas y muy variadas razones los museos poseen multitud de fondos que nunca podrán ser expuestos), o cultura material captada *ex profeso*, o réplicas. Incluyan o no cultura material, la mochila siempre posee ese rebote constante con la cultura material, ya que las propuestas tienen como objetivo moverte por los espacios o lugares buscando o relacionándote con esa cultura material. También los programas de mochilas facilitan la conexión con el patrimonio inmaterial: leyendas, tradiciones, historias personales, cuentos y relatos, canciones, ...
- Al ser autoguiadas precisa instrucciones de uso claras y propuestas de manejo evidentes.



Figura 4. Mochila del Yacimiento tartésico de Cancho Roano. © La autora y Museo Nacional de Artes Decorativas.

Se trata en definitiva, de un formato *de a program* que permite que, en independientemente de los estilos e intereses de los distintos miembros del grupo, siempre nos enganchemos con alguna de las propuestas (si no, es que la 'mochila' está mal diseñada, pero eso no se producirá porque para eso habremos realizado las evaluaciones pertinentes). Esa será otra de las claves del éxito de una propuesta de este tipo, la evaluación. El propio Denver Art Museum, con un equipo con una larga experiencia en estudios de público, así como con uno de los más competentes departamentos de educación en museos, sigue haciendo evaluaciones para mejorar sus mochilas. Nuestro propio equipo ha realizado la evaluación de la mochila del yacimiento de Cancho Roano, y los prototipos de las mochilas del Museo Nacional de Artes Decorativas y del Yacimiento y Museo Cueva Pintada incorporan en la propia propuesta una evaluación que nos proporcionará información sobre aprendizajes e intereses antes de producir la definitiva, y que, además, pretende que la propia evaluación participativa sea una actividad gratificante en sí misma, como uno de los parámetros fundamentales de la educación del patrimonio (Calaf, 2009; Fontal, 2003; Calaf & Fontal, 2006).

## La mochila de Cancho Roano

El caso de la mochila diseñada para el Yacimiento tartésico de Cancho Roano responde a una solicitud concreta de la Red de Museos de Extremadura. Se requería un programa sostenible para fidelizar a los grupos de jóvenes (de la ESO). Solicitaba asimismo que fuera un programa versátil y que pudiera servir como modelo para que otros museos, centros de interpretación o yacimientos adscritos a la Red pudiera adaptar el programa a sus realidades.

Cancho Roano es un yacimiento tartésico próximo a Zalamea de la Serena (Badajoz), está al aire libre, con un cubrimiento de techado, y cuenta con un centro de interpretación anexo. Cuando un visitante se acerca, tiene a su disposición si lo desea una mochila (hay cinco ejemplares para que, en caso de afluencia de visitantes o de un grupo escolar, pueda ser usada cada una por pequeños grupos de cuatro o cinco participantes). Un pequeño guión dirige su uso. Dentro de la mochila existen cinco bolsas y cada una contiene el material para desarrollar una actividad.

Para introducir en el contexto, sugerir e interesar, la primera contiene una narración de una peregrina-

ción al Palacio-Santuario en su época de esplendor, el siglo V a.C. La segunda bolsa propone una visita al yacimiento portando una brújula y un cuaderno-guía con una estructura doble: de mapas que van guiando el recorrido mientras se va dirigiendo la observación de los restos a la vez que explicando la funcionalidad de cada estancia. El objetivo de la tercera actividad es reflexionar sobre aspectos constructivos y de conservación del yacimiento. Se plantea que en el interior de la caja se encuentra algo muy valioso y al abrirla se pregunta qué es. Lo que contiene son dos ladrillos de adobe que se pueden tocar, uno sin cocer, que se disgrega con facilidad, y el otro cocido, muy duro y de color rojo (cuando sus habitantes abandonaron el edificio lo quemaron y lo cubrieron de tierra, lo que, sin proponérselo, cocieron el adobe, lo que explica su buen estado de conservación). La cuarta bolsa, que persigue profundizar en la información sobre el yacimiento, consiste en un juego de enigmas cuyas respuestas se encuentran en el centro de interpretación. Las respuestas están también escritas en la parte trasera de las fichas al estilo de Leonardo da Vinci, de modo que se precisa un espejo para su lectura, que se incluye en la bolsa. La última bolsa contiene el diario del arqueólogo y un audio. El objetivo es ilustrar cómo la investigación de un yacimiento.

La mochila sigue en activo tras varios años de funcionamiento y la evaluación que se llevó a cabo mos-

tró su alto grado de satisfacción entre los jóvenes y familias que la usan, así como entre los docentes y los responsables del centro (Asensio & Pol, 2003b).

## Las mochilas del Museo Nacional de Artes Decorativas

Las mochilas diseñadas para el Museo Nacional de Artes Decorativas surgen en el seno de un proyecto europeo ARTSENSE sobre la aplicación de la realidad aumentada a la interpretación del patrimonio. En esencia, se trata de construir un dispositivo móvil de interpretación (unas gafas de realidad aumentada) que apoyen el recorrido y la visita a partes singulares del museo. En el caso del MNAD la pieza elegida ha sido la llamada '(re)cocina valenciana'.

El diseño no es independiente de las actividades previas de evaluación realizadas en torno al proyecto, como tampoco lo es respecto a las condiciones que ofrece el propio Museo (fundamentalmente de espacio, de movimiento por las salas, de seguridad y de los propios fondos expuestos). Se han diseñado tres 'mochilas': 1.º La (re)cocina Valenciana; 2.º Van a servir chocolate; 3.º Telas y vestidos. Describiremos a modo de ejemplo la primera, mientras que para las otras dos simplemente mencionada la estructura de sus actividades.



**Figura 5.** Pared 1 de la cocina valenciana (MNAD 05135), escena principal representando los preparativos para el “refresco o agasajo” con bebidas frías y chocolate. © La autora y Museo Nacional de Artes Decorativas.

## La (re)cocina Valenciana

En el caso de la primera mochila, el foco de interés está en la pieza en sí, en una cocina que no es cocina, como elemento de una vivienda valenciana del siglo XVIII, usada por una familia y unos criados y disfrutada por unos invitados.

La primera actividad nos introduce en el ambiente de la casa. El formato, a modo de calendario de adviento, propone a los participantes que vayan abriendo las ventanas y puerta de la casa donde se encontrarán las escenas en su interior. El objetivo es trasladarnos al momento en que una familia encargó esta estancia y la usó.

La segunda actividad, “El delgado resiste mejor”, es sobre la fabricación (y conservación) de los azulejos. En esta se incluye un azulejo del siglo XVIII y uno moderno (se pueden manipular). Se plantea por qué el más delgado (el actual) se conserva mejor. También se incluyen los óxidos de metales utilizados para conseguir los distintos colores, un azulejo con la primera ‘cochura’ con base blanca y muestras de los colores pintados sobre barro y sobre el azulejo preparado, con fórmulas de distintos maestros azulejeros. El objetivo es transmitir el proceso de fabricación del azulejo, de decoración y de conservación, pero también a los artífices y responsables de la calidad de los mismos.

La tercera actividad, “¿De quién esta cara? ¿De quién son estas piernas?”, propone que, sobre un desplegable plastificado de los dos lienzos de pared con figuras humanas, vayamos identificando el uso de las plantillas que se utilizaban para el boceto de los personajes. Se han realizado las de los tres rostros empleados, de piernas, manos y zapatos. Los participantes podrán ir probando a qué personajes le corresponde un rostro u otro, lo mismo con las piernas, manos y zapatos.

“¿Qué tienen para comer?” es la cuarta actividad: en la cocina están representados aquellos alimentos que transmitían la posición social de los dueños de la casa a modo de muestrario, desde diferentes carnes y pescados, hasta frutas y hortalizas, pasando por helados o chocolate. Se propone que los participantes identifiquen los distintos tipos de alimentos mediante un juego de observación.

La quinta, “¿Qué soy? ¿Para qué sirvo?”, tiene como objetivo identificar función de algunos útiles que aparecen pintados y que hoy han caído en desuso. El formato, a modo de textos tipo ‘flip’, muestra seis objetos (con el mismo dibujo de la cocina), con una descripción sucinta de cada uno, pistas sobre su fun-

ción y la pregunta ¿para qué sirvo? La respuesta se encuentra al levantar la ‘ventana’ con fotos de piezas originales y explicación de las mismas.

Para finalizar y recorrer el museo se propone un juego de pistas de búsqueda de los objetos representados en la cocina que se pueden encontrar en distintas salas del museo (excluidos los objetos relacionados con el chocolate, que son el objeto de búsqueda del juego de pistas de la segunda mochila, y de los textiles que lo son de la tercera).

### Van a servir el chocolate

La segunda mochila está centrada en la actividad que se narra en el panel principal: la señora de la casa inspecciona los dulces y las bebidas que se van a servir a los invitados. Al igual que con los otros elementos, la escena representada se usa como documento primario para el estudio de la historia del momento y del lugar. ¿Qué se está sirviendo? ¿Cómo? ¿A quién? ... No es arbitrario que entre todos los posibles se haya representado los helados y el chocolate. Así, con ayuda de otros documentos, de los materiales incluidos y de las actividades propuestas, a través del hilo conductor de la historia del chocolate nos adentraremos en la vida cotidiana del siglo XVIII. Está estructurada también en cinco actividades.

### Telas y vestidos.

La tercera mochila está dedicada a otro de los elementos utilizados para transmitir implícitamente el rango social de los propietarios de la vivienda: la indumentaria, adentrándonos en un mundo de relaciones sociales, de procesos de fabricación, de tecnologías, de materias primas y de economía, de modas ...

## La mochila del Museo y Parque Arqueológico Cueva Pintada

En este caso, se está diseñando una mochila para ‘Cueva Pintada’ que complemente el resto de acciones que la institución ha puesto en marcha para intervenir en unos conocimientos en concreto: la cueva es de los siglos X-XI, no paleolítica, como la mayoría de los visitantes afirman. Esta es una concepción de los contenidos históricos (las concepciones son errores, espontáneos o inducidos, que se producen

en los aprendizajes y que han sido muy estudiados en ciencias como la Física). A través de distintas propuestas focalizadas en cómo vivían los habitantes del poblado y cómo lo sabemos (entre ellas una sobre el método arqueológico y otra de datación con C14), se pretende la toma de conciencia de la cronología de la Cueva. En estos momentos estamos en fase de realización de los prototipos y de su evaluación. Esperamos ofrecer en un futuro próximo los datos completos de la evaluación del programa y de su incidencia en el resto de la opinión e impacto del centro.

Y la incidencia en satisfacción global es la conclusión fundamental de esta aproximación: la calidad de la experiencia museal suele ir asociada a altas cotas de asistencia, fidelización y profundidad de los conocimientos adquiridos. Los estudios de público y las evaluaciones de exposiciones demuestran que el impacto de la institución, medido en términos de satisfacción, como el gasto en tienda, correlacionan con la profundidad de la experiencia museal, que resulta directamente proporcional a la calidad de los programas públicos y educativos de interpretación e interacción (física intelectual y emocional) con el mensaje expositivo y las colecciones. Y el programa de 'mochilas' provee a los públicos una experiencia altamente satisfactoria, por lo tanto nunca una inversión tan asumible ha resultado tan rentable.

Una de las principales diferencias de los museos que son capaces de atraer y, sobre todo, fidelizar a un elevado número de visitantes reside en la calidad de la gestión de audiencias, sobre cuatro parámetros fundamentales: mensajes singulares y atractivos para los públicos, relación con la cultura material, participación y servicios. Los programas de mochilas propician esta experiencia de calidad.

## Referencias bibliográficas

ARNEDILLO-SÁNCHEZ, I., SHARPLES, M., y VAVOULA, G. (eds.) (2007): *Beyond mobile Learning Workshop*. Trinity college Press. Dublín.

ASENSIO, M., y ASENJO, E. (eds.) (2001): *Lazos de Luz azul: museos y tecnologías 1, 2, y 3.0*. UOC. Barcelona.

ASENSIO, M. & POL, E. (2002): *Nuevos Escenarios en Educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Aique. Buenos Aires.

— (2003a): “Aprender en el museo”. *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36: 62-77.

— (2003b): “Educar a través del patrimonio: Cancho Roano, el edificio más antiguo de la península”, *Aula de Innovación Educativa*, 126: 12 – 15.

— (2005): “Evaluación de exposiciones”, en Santacana, J., y Serrat, N. (eds.): *Museografía didáctica*. Ariel. Barcelona: 527-630.

— (2008): “Conversaciones sobre el aprendizaje informal en museos y patrimonio”, en: Fernandez, H. (ed.) *Turismo, Patrimonio y Educación: Los museos como laboratorios de conocimientos y emociones*. Escuela de Turismo de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Lanzarote: 19-60. Versión digital en: <<http://www.pasosonline.org/Publicados/pasosoeedita/pasosrep1.pdf>>, [01/03/2011]

— (2012): “Nuevas tendencias en museología: Museos de Identidad y Museos de Mentalidad”, en: Blánquez, J.; Celestino, S.; Bermedo, P., y Sanfuentes, O. (eds.): *Patrimonio cultural y desarrollo sostenible en España y Chile*. Colección de Cuadernos Solidarios. Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.

BEKERMAN, Z., BURBULES, N. C., y KELLER, D.S. (eds.) (2006): *Learning in places - the informal education reader*. Peter Lang. New York.

BLACK, G. (Ed) (2005): *The Engaging Museum: Developing Museums for Visitor Involvement*. Routledge. New York.

CALAF, R. (2009): *Didáctica del Patrimonio: Epistemología, Metodología y Estudios de Caso*. Trea. Gijón.

Calaf, R. & Fontal, O. (eds.) (2006): *Miradas al Patrimonio*. Trea. Gijón.

CROSS, J. (2006): *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways that Inspire Innovation and Performance*. Pfeiffer & Company. London.

CZIKSZENTMIHALYI, M., y HERMANSON, K. (1995): “Intrinsic motivation in museums: what makes visitors want to learn?” *Museum News*, 74, 3, 34-63.

DAVIS, J., y GARDNER, H. (1993): “Open Windows, open doors”. *Museum News*, 72, 1, 34-37, 57-59.

Dudzinska, D. y Grenier, R.S. (2008): "Nonformal and informal adult learning in museums: a literature review." *Journal of Museum Education*, 33, 1, 9-22.

FALK, J.H., y DIERKING, L.D. (2002): *Lessons without limit. How free-choice learning is transforming education*. Altamira Press, Walnut Creek, CA.

— (2008): "Enhancing visitor interaction and learning with mobile technologies", en: L. Tallon y K. Walker (eds.): *Digital Technologies and the Museum Experience. Handheld guides and other media*. Walnut Creek, Altamira Press: 19-34.

FALK, J., HEIMLICH, J. E., y FOUTZ, S. (eds.) (2009): *Free-choice learning and the environment*. Altamira Press. Lanham MD.

FANG, R. J., WANG, Y. H., CHANG, M. C. y FAN, C. W. (2007): "Develop a mobile learning model for museums", en *Proceedings of the 6th Conference on WSEAS International*. Hangzhou, China: 251-256.

FILIPPINI, S., y BOWEN, J. (2008): "Mobile multimedia: reflection from ten years of practice", en: L. Tallon y K. Walker (eds.) *Digital Technologies and the Museum Experience. Handheld guides and other media*. Altamira Press, Walnut Creek: 79-96.

FRONTAL, O. (2003): *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Trea. Gijón.

GAMMON, B., y BURCH, A. (2008): "Designing Mobile Digital Experiences", en: L. Tallon y K. Walker (eds.) *Digital Technologies and the Museum Experience. Handheld guides and other media*. Altamira Press, Walnut Creek: 35-61.

HAGER, P., y HALLIDEY, J. (2006): *Recovering Informal Learning: Wisdom, Judgement and Community*. Springer Verlag. Frankfurt.

IBÁÑEZ, A., y ASENSIO, M. (2009): "Mobile devices and archaeological sites: An emergent context in Mediterranean Europe", *Proceedings of the 8th European conference on e-Learning*. Academic Publishing Limited. Reading, UK: 267-275

IBÁÑEZ, A., ASENSIO, M., y CORREA, J. (2011): "Mobile Learning y Patrimonio. Aprendiendo historia con mi teléfono, mi GPS y mi PDA", en A. Ibáñez (ed.): *Museos, redes sociales y tecnología 2.0/ Museums, Social Media & 2.0 Technology*. UPV-EHU Editorial, Zarautz: 59-88.

PARIS, S.G. (Ed) (2002): *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*. LEA. Hillsdale, N.J.

POL, E., y ASENSIO, M. (2001): "Así es si así os parece: un crisol de pareceres sobre el programa Vivir en las Ciudades Históricas", *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 27: 67-87.

POL, E. (2001): 'Vivir en las ciudades históricas': un programa actitudinal. *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 27, 49-65.

PROCTOR, N. (2011): "De el museo como anfiteatro y el conservador como anfitrión" en Asensio, M., y Asenjo, E. (eds.): *Lazos de Luz azul: museos y tecnologías 1, 2, y 3.0*. UOC, Barcelona.

REYNOLDS, R. y SPEIGHT, C. (2008): "Web-based museum trails on PDAs for higher education design students". en J. Barlow, G. Louw y M. Price (eds.) *Connections: sharing the learning space*. University of Brighton Press. Brighton: 35-40-

SHARPLES, M., ARNEDILLO SÁNCHEZ, I., MILRAD, M., y VAVOULA, G. (2007a): "Mobile Learning: Small devices, Big Issues", en Balacheff, N., Ludvigsen, S., de Jong, T., Lazonder, A., Barnes, S. y Montandon, L. (eds.) *Technology Enhanced Learning: Principles and Products*. [http://telearn.noe-kaleidoscope.org/warehouse/KAL\\_Legacy\\_Mobile\\_Learning\\_\(001143v1\).pdf](http://telearn.noe-kaleidoscope.org/warehouse/KAL_Legacy_Mobile_Learning_(001143v1).pdf) [consultado el 15 de octubre de 2010].

SHARPLES, M., LONSDALE, P., MEEK, J., RUDMAN, P. D., y VAVOULA, G. N. (2007b): "An Evaluation of MyArtSpace", en *Mobile Learning Service for School Museum Trips Proceedings of mLearn conference*. Melbourne: 238-244.

TALLON, L., y WALKER, K. (eds.) (2008): *Digital Technologies and the Museum Experience. Handheld guides and other media*. Altamira Press, Walnut Creek.

# El derecho a la memoria: Arqueología de la Guerra Civil, educación patrimonial y lecciones subliminales

M. Carmen Rojo Ariza

Grupo de investigación DidPatri. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Universitat de Barcelona

maycarojoar@ub.edu

## Resumen

La arqueología de la Guerra Civil es una subdisciplina emergente de la Arqueología, que tiene una clara vocación pública. Así pues, el objetivo de esta comunicación es analizar un conjunto de proyectos educativos en distintos espacios patrimoniales de la Guerra Civil en Cataluña con el fin de reflexionar sobre el uso que se le da a estos espacios de conflicto en relación a la enseñanza de la historia contemporánea, así como su vinculación en tanto que lugares de memoria con la aprendizaje de los valores democráticos y, en consecuencia, la educación para la ciudadanía.

## Palabras clave

Arqueología de la Guerra Civil, Arqueología Pública, Educación patrimonial, Currículum, Memoria

## Abstract

Archaeology of Spanish Civil War is an emerging sub-field of archaeology, which is clearly public-oriented. Therefore, the aim of this paper is to analyze some educational projects in different heritage sites of Spanish Civil War in Catalonia in order to reflect about which use are given these sites in relation to the teaching and learning of contemporary history. Moreover,

their connection, because of being sites of memory, with the teaching of democratic values and, consequently, with citizenship education, is also considered.

## Keywords

Archaeology of Spanish Civil War, Public Archaeology, Heritage education, Curriculum, Memory

## Introducción: el legado material de la Guerra Civil y la dictadura franquista

La Guerra Civil y la posterior dictadura que le sucedió han dejado una impronta física en el paisaje que se puede reseguir a lo largo y ancho de toda la geografía española. Podemos comprender dicha profusión de restos si tenemos en cuenta la naturaleza del conflicto de 1936-1939: una guerra de posiciones que implica, por ejemplo, que en el punto álgido del enfrentamiento el frente se extendiera aproximadamente unos 2.000km (desde los Pirineos hasta la Andalucía oriental) (Thomas, 1979); ahora bien, igualmente, la GCE constituye un momento clave en el advenimiento de la guerra moderna, esto es, el surgimiento de nuevas técnicas, estrategias,... un nuevo tipo de guerra dónde se desdibujan los límites entre el frente y la reta-

guardia. Como hemos mencionado arriba, todo ello se traduce en el esfuerzo de construcción de numerosas estructuras y, por lo tanto, en vestigios que aún visibles a día de hoy: trincheras, fortines, campos de instrucción, refugios, etc. También los pueblos bombardeados y destruidos por los ataques de la Legión Cóndor y la aviación italiana adscritas al ejército sublevado devienen testigos materiales de la GCE: véanse los casos de Belchite (Zaragoza), el pueblo viejo de Corbera de Ebro (La Terra Alta, Tarragona), etc.

Por lo que respecta a la dictadura franquista, la política de represión del nuevo régimen –iniciada en algunos lugares desde 1936– se concretó en la creación de una extensa red de campos de concentración, penales y prisiones donde se estima que murieron alrededor 500.000 prisioneros políticos (Museu d’Història de Catalunya 2003). Aparte, la implantación del nuevo régimen dictatorial vino acompañada de la creación de un nuevo orden simbólico con el fin de justificarse y conseguir adhesión y consenso social. Dicha política simbólica puede ser vista como una forma de violencia gubernamental (*sensu* Caminal 2010), que se materializa en la ocupación del espacio público mediante “símbolos” de diversa índole, esto es, monumentos, obras públicas, estatuas, entre otros, siendo probablemente el Valle de los Caídos el elemento más relevante de esta política de exaltación del régimen dictatorial.

No es sino hasta la última década que estos restos han ganado una mayor visibilidad social, aunque huelga decir que de forma desigual y sólo en determinados sectores. Además, dicho proceso de visibilización de la huella material de la GCE y del franquismo se halla estrechamente ligado al llamado proceso de la recuperación de memoria histórico (*vid.* González Ruibal 2009; Montero Gutiérrez 2010). Ahora bien, hasta que tienen lugar esta irrupción de la memoria material de la GCE y el franquismo, estos vestigios han sido objeto de la que podríamos llamar la peligrosa “política de desaparición” (*sensu* González Ruibal 2007: 213-214) que caracteriza a nuestros tiempos en forma de especulación urbanística, grandes obras públicas, entre otras causas: véase, a modo de ejemplo, la afectación del campo de batalla del Ebro (Terra Alta, Tarragona), debido a la construcción de un parque eólico (Royo, 2009). Además, cabe añadir que el interés y la fascinación que despiertan los lugares de conflicto entre los aficionados a la Historia a menudo puede acarrear la destrucción de algunos de estos espacios por la actividad detectorista en estos, con toda la pérdida de información que ello supone, tal es el caso de la Batalla de l’Ordal (Alt Penedés, Barcelona) (recogido en Rojo Ariza & Hernández Cardona 2011).

Como ya hemos dicho anteriormente, con los movimientos de memoria histórica se ha dado un proceso de visibilización de dichos vestigios que ha venido acompañado tanto de proyectos patrimoniales (señalización, puesta en valor, etc.) como de museizaciones, con el objetivo de promover la protección y conservación de estos restos. Además, algunas de estas actuaciones incluyen algún tipo de acción didáctica con el fin de conseguir los arriba mencionados objetivos. Así pues, cómo se utilizan los espacios patrimoniales, qué concepción de la arqueología y de la educación subyace en estas propuestas, qué vinculación con el actual currículo educativo, ... son algunas de las preguntas que, lejos de contestarse, se plantean en esta comunicación a partir de un análisis preliminar de un conjunto de propuestas didácticas en lugares de la GCE.

## El potencial didáctico de la Arqueología de la Guerra Civil

Como hemos indicado en el apartado anterior, la Arqueología de la Guerra Civil nace con una vocación pública dada su relación con los movimientos de memoria histórica. Igualmente, tiene un fuerte componente político lo cual, aunque pueda parecer extraño, no le resta rigor histórico, sino que a menudo incluso esta postura comprometida hace que la práctica arqueológica se más ortodoxa y depurada desde un punto de vista científico (González Ruibal 2008: 19). Ello explica el énfasis que se pone en la proyección pública y que esta no sea pasiva sino que implique a diversos agentes sociales implicados con los espacios de la GCE y/o franquismo en los que se interviene (a modo de ejemplo *vid.* Falquina *et al.* 2010: 260-269). Otro aspecto interesante que veremos más adelante repetido en las propuestas didácticas es el énfasis que ponen estos proyectos en señalar los valores democráticos que representaba la Segunda República (González Ruibal 2008) y la crítica a la formas de represión y la violencia y la barbaries que supuso la imposición de la dictadura que sucedió al conflicto de 1936-1939. Igualmente estas excavaciones, prospecciones de espacios de conflicto suelen centrarse en microeventos tanto de la GCE como del franquismo, de manera que aportan una visión más humana y personalizada de ellos: ayuda entender aspectos de la historia reciente que pueden parecer alejados y/o complejos por su vinculación con la historia local. No en vano, esta última ha sido considerada por diversos autores como una oportunidad para trabajar la meto-



dología del historiador utilizando el aprendizaje por descubrimiento ya que se utilizan elementos próximos (monumentos, toponimia, etc.) para el alumnado como fuente de motivación.

Además, esta forma ayuda a promover la conciencia y la responsabilidad hacia el Patrimonio al vincular estos elementos con acontecimientos que han marcado la historia reciente. De todos modos, conviene señalar que un fenómeno tan complejo como la GCE o la dictadura se pueden conocer únicamente utilizando de experiencias locales (Camos y Poblet, 1999: 77-78; Prats 1996: 93): una explicación general de la GCE y de la dictadura se hace siempre necesaria. Por otra parte, el uso de este tipo de elementos no sólo ayuda a comprender procesos históricos sino también tiene una función emocional ya que se incorpora la experiencia de sujetos determinados y concretos en relación a lugares que son conocidos. Finalmente, dada la multidisciplinariedad de la investigación arqueológica en espacios patrimoniales de la GCE y el franquismo, esta facilita la introducción de métodos activos en el aula por diversos motivos: por un lado, la abundancia de fuentes (textual, oral, gráfica, material, etc.) del período histórico; por otro lado, la contrastación de la información que ofrecen estas fuentes desarrolla el pensamiento crítico y el pensamiento sistémico ¿todas ofrecen el mismo tipo de información? y cuando no es así, ¿por qué ocurre esto?. Finalmente, el uso de elementos material no sólo sirve como complemento a las fuentes orales y escritas, también ayudan a dar una visión más cotidiana y tangible de la historia, diferente a la que de otro tipo de fuentes se puede obtener y hace que conceptos abstractos (y difíciles) como derechos humanos, igualdad, paz, democracia, dictadura, represión o libertad se vuelvan más comprensibles (Santacana Mestre y Prats, 2011: 42-43).

## Arqueología, Patrimonio y Guerra Civil en el currículum

La incorporación de la Arqueología de la Guerra Civil en contextos formales de enseñanza-aprendizaje constituye un reto desde el punto de vista curricular como veremos a continuación. Esto es así, porque como ha señalado G. Moshenska (2009: 55) en educación formal normalmente se ha fomentado el uso de yacimientos arqueológicos en relación a la Prehistoria y la Historia Antigua.

Asumiendo la utilidad de la Arqueología como disciplina que ayuda a la comprensión de procesos histó-

ricos mediante el aprendizaje y desarrollo de técnicas y habilidades (Henson, 2004), a continuación vamos a ver las relaciones que se establecen entre Arqueología, Patrimonio y GCE en el currículum en España, de manera general, y en Cataluña, de manera particular.

En primer lugar, en lo referente a Arqueología, el Real Decreto 1631/2006 establece que los contenidos de esta disciplinas deben ser enseñados en el primer curso, especifica que el bloque 1 de la materia de Ciencias Sociales (a partir de ahora CC.SS), Geografía e Historia debe fomentar la “obtención de información de fuentes diversas (iconográficas, arqueológicas, escritas, proporcionadas por las tecnologías de la información, etc.) y elaboración escrita de la información obtenida” (BOE, 2007: 705). De todos modos, esto no restringe el uso del patrimonio arqueológico en otros curso de la materia de CC.SS, Geografía e Historia, pues el mismo documento establece como transversal la adquisición de la “competencia cultural y artística” (BOE, 2007: 689) que pone el acento en la importancia de “conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales” y “utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos” (BOE, 2007: 689). En este sentido, pues, podemos considerar que el uso del patrimonio ha de ser una constante a lo largo de toda la etapa de educación secundaria.

Por lo que respecta a Guerra Civil, el mismo Decreto 1631/2006 especifica en que es durante cuarto curso cuando se debe poner “el acento en la evolución y la caracterización de las sociedades actuales”, esto es, “El análisis de las bases históricas de la sociedad actual contempla las transformaciones económicas, políticas y sociales producidas desde el siglo XVIII hasta la primera mitad del siglo XX, para abordar posteriormente el orden político y económico mundial actual, los procesos de integración, los cambios sociales, los centros de poder y los focos de tensión. Se da especial relevancia a la configuración del Estado democrático en España y su pertenencia a la Unión Europea. Estos contenidos se corresponden con los bloques 2 y 3: Bases históricas de la sociedad actual y El mundo actual” (BOE, 2007: 702), consecuentemente, no nos de extrañar que en el segundo bloque de este curso se señale que alumnado deba comprender las Transformaciones en la España del siglo XX: crisis del Estado liberal; la II República; Guerra civil; Franquismo (BOE, 2007: 709).

El uso de unas u otras estrategias pedagógicas viene (de algún modo) regulado por los propios objetivos educativos de la etapa de secundaria que, para

el caso de la materia de CC.SS, Geografía e Historia, son especialmente importantes los de a continuación (BOE, 2007: 679):

- “Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática”.
- “Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación”.
- “Concebir el conocimiento científico como un saber integrado que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia”.
- “Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades”.
- “Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural”.

El currículum educativo de Cataluña que es la concreción del arriba mencionado decreto pone especial énfasis en la historia más reciente (entendida como ss. XX y XXI) pues es la que da sentido a la realidad y problemáticas actuales (Servei d'Ordenació Curricular, 2010: 111). Los contenidos relativos a la Arqueología se relacionan vagamente con la enseñanza de la Prehistoria, si bien no se menciona esto específicamente, lo cierto es uno de los objetivos comunes de la materia en este curso es de la

“valoració de la necessitat de protegir i difondre el patrimoni natural i cultural com a herència cultural dels grups humans i manifestació de riquesa i diversitat. Localització i obtenció d'informacions diverses sobre restes arqueològiques i elements patrimonials de Catalunya i Espanya” (Servei d'Ordenació Curricular, 2010: 118).

En relación a la Guerra Civil, el estudio de la etapa contemporánea, como ordena el Real Decreto 1631/2006, corresponde al cuarto curso y, en el

caso catalán, concretamente forma parte del bloque de aprendizaje de los grandes conflictos del siglo XX que tiene como función la “Identificació dels elements bàsics de l'ordre polític i social de la primera meitat del segle xx, incidint en les lluites socials i els conflictes bèl·lics. Caracterització d'aspectes relatius a la situació històrica de Catalunya i Espanya, en especial, durant la II República i la Guerra Civil” (Servei d'Ordenació Curricular, 2010: 127). La comprensión de estos conflictos ha de servir para fomentar el pensamiento crítico y racional mediante el uso de fuentes de diversa índole, consecuentemente, no nos ha de extrañar que dos de los objetivos principales de este curso sean precisamente (Servei d'Ordenació Curricular, 2010: 127):

- “Obtenció d'informació de situacions i conflictes de l'actualitat, a partir de diversos mitjans de comunicació i, si escau, d'entrevistes i enquestes, tot analitzant els seus antecedents històrics i establint relacions entre l'àmbit mundial i el local”.
- “Recerca d'aspectes de la vida quotidiana del passat, a partir d'informacions extretes de fonts primàries, prioritzant les fonts orals i d'arxiu, i secundàries. Elaboració i lectura de mapes històrics”.
- “Anàlisi d'imatges com a documents històrics, referents estètics i interpretacions de la realitat. Visualització d'alguns films documentals o de ficció i valoració com a fonts històriques i llenguatges expressius”.

Como hemos visto en el apartado anterior, la Arqueología de la Guerra Civil puede ayudar a conseguir algunos de estos objetivos, pues su metodología se fundamenta en la interdisciplinariedad. En este sentido, pues, tiene potencial, si bien resulta difícil asociar los períodos contemporáneos con la Arqueología, dada la vinculación de esta disciplina con etapas más antiguas de la Historia. Veamos, pues, cual es el tratamiento que recibe fuera del aula.

### Aproximación a la arqueología de la Guerra Civil en la educación no formal

En los últimos años, y como consecuencia al advenimiento de los movimientos de memoria histórica y de un marco legal que posibilita intervenciones de diversas índole en espacios patrimoniales de la GCE y la dictadura, se han desarrollado diversas acciones didácticas (*sensu* Serrat, 2006) impulsadas por

diferentes organismos administrativos, asociaciones, equipamientos culturales y centros de investigación: museizaciones como la del campo de instrucción de Pujalt (Anoia, Barcelona): <http://www.exercitpopular.org/> o activaciones patrimoniales como las del Jarama: <http://www.parquedidacticodeljarama.org/>. De este modo, estos espacios son objeto de acciones didácticas y de difusión diversas: exposiciones, visitas guiadas, recreaciones, entre otras. Existen también proyectos de divulgación para un público de amplio espectro de la investigación que se realiza en estos ámbitos patrimoniales, como el blog *Arqueología de la Guerra Civil*: <http://guerraenlauniversidad.blogspot.com.es/> impulsado desde el Instituto de Ciencias del Patrimonio (INICIPIT) y que informa a tiempo real de proyectos de intervención arqueológica, ofrece recursos bibliográficos y pone a disposición de los internautas los resultados de estas investigaciones.

A grandes rasgos, la GCE ha sido objeto de propuestas didácticas que si bien no utilizan el patrimonio arqueológico como recursos, lo cierto es que es interesante mencionar algunas de las ideas que en estas subyacen porque aparecerán también en los proyectos que son objeto de la presente comunicación. Así, un ejemplo de los proyectos que se han venido realizando sería el libro de G. Tribó, C. Sierra y A. Bastida (2007) *Guerra Civil a Catalunya: Veus dels sense nom*. se trata de una guía didáctica, destinada a alumnado de secundaria obligatoria, que mediante el uso de diferentes fuentes históricas (fotografías, carteles, testimonios, etc.), y basándose en el método histórico como estrategia didáctica, trata esencialmente el conflicto de 1936-1939. Además, especial mención merece la atención que prestan las autoras al fomento de la educación y la cultura de la paz así como también a la pedagogía de la memoria histórica en relación a la GCE (Tribó *et al.* 2007: 12-13); este interés por la educación en valores es una constante que se repite en buena parte de los propuestas didácticas entorno los espacios de GCE, como veremos adelante con más detalle en la discusión.

Este planteamiento que puede resultar novedoso ya hace tiempo que se implanta en otros países europeos. Así, por ejemplo, Francia y Reino Unido como países impulsores de nuevas formas de presentar tanto la guerra como los escenarios bélicos, desde una óptica y necesidades civiles, partiendo de una aproximación científica del conflicto (Santacana Mestre y Hernández Cardona 2006) han desarrollado no sólo equipamientos culturales tipo Imperial War Museum de Londres y Manchester o el museo Memorial de la paz de Caen, respectivamente, sino también numero-

sas guías didácticas y materiales educativos, que se basan tanto en la utilización de fuentes históricas (al estilo de la propuesta arriba mencionada) como en la contrastación de la información que el análisis de éstas aportan con la procedente del estudio de vestigios de las guerras mundiales. Para España, habrá que esperar hasta inicios de siglo XXI para encontrar iniciativas educativas similares a las del resto de Europa, algunas de las cuales discutiremos aquí. En este sentido, creemos que el reconocimiento del valor histórico y simbólico de los sitios de la Guerra Civil y el franquismo explican las actuaciones que se han llevado a cabo en los últimos años.

Seguidamente presentamos el análisis de algunas de propuestas educativas y materiales didácticos en relación a lugares vinculados al conflicto de 1936-1939 y a la dictadura. Hemos escogido centrar nuestro estudio en las propuestas desarrolladas en Cataluña, pues ello nos permite una mayor profundidad en el análisis en cuanto a características de las diferentes actividades ya que estas comparten un mismo marco geográfico. Consideramos que esta cuestión no es trivial pues esto último determina la concreción legislativa en los diferentes aspectos que nos interesan: educación, patrimonio, conservación, memoria, etc. Y nos aseguramos también un contexto social similar, además de una trayectoria histórica y política igual para todas las propuestas.

De todos modos, antes de adentrarnos en este análisis consideramos interesante señalar algunas de las actividades similares a las que se objeto del estudio, y que se están desarrollando a día de hoy en el resto de la geografía española. De este modo, relacionada con el anteriormente citado Parque Didáctico del Jarama, para el aprovechamiento didáctico de las visitas a público escolar (alumnado de secundaria), se ofrecen una serie de recursos educativos que constituyen fundamentalmente en medios de interpretación, esto es, la propia intervención museográfica, y una guía didáctica, compuesta por una serie de actividades que han de facilitar la comprensión del espacio (para una explicación más profunda del proyecto patrimonial, vid. Fernández Balboa, *et al.* 2010). Otra actuación interesante sería la propuesta didáctica desarrollada por la Asociación Memorial Campo de Concentración de Castuera AMACADEC (<http://amacadec.blogspot.com.es/>). En este caso se trata de una guía didáctica que, aunque centrada en el mencionado campo de concentración, pretende acercar el sistema penitenciario de la dictadura y también a los sistemas de represión a partir de la visita guiada a los restos de campo de concentración Castuera: esta guía didáctica

se contempla como un complemento a la visita al campo, a la exposición y al catálogo. Está destinada sobre todo al alumnado de secundaria de Extremadura y se concibe como una forma de acercarse a estos contenidos generales de historia reciente española (tomando un caso de estudio cercano) (Cortés, 2011).

Por último conviene señalar que ambos ejemplos (el del Jarama y el de Castuera), ponen el acento en la importancia del fomento de los valores democráticos y la Cultura de la Paz mediante un elemento patrimonial cuya comprensión sólo se consigue partiendo de la contrastación de fuentes, el análisis de los vestigios y el paisaje en que se hayan inmersos estos y, finalmente, el punto de vista de testimonios que ocuparon estos lugares. Dicha concepción puede parecer novedosa pero la vinculación entre identidad, patrimonio y como aprender a ser ciudadanos ha sido ya objeto de análisis y discusión (Copeland, 2009).

### **Análisis de las acciones didácticas: consideraciones previas**

Hemos escogido centrar nuestro análisis en las propuestas desarrolladas en Cataluña, pues creemos que ello nos permite profundizar en las características de las diferentes acciones didácticas (materiales didácticos, visitas, etc.) y además por los motivos arriba expuestos.

El acceso a la información se ha realizado mediante la consulta a la red (básicamente portales de educación y equipamientos culturales). De manera más concreta, nuestro análisis (por ahora formal) se ha realizado siguiendo los protocolos definidos por Núria Serrat (2006) en su tesis sobre museos de historia y/o arqueología en la provincia de Barcelona. Esta pauta ha tenido en cuenta en nuestro caso las siguientes categorías que son: el marco institucional en que se desarrolla la acción didáctica, el tipo de acción educativa (*sensu* Serrat 2006: 140-181), los objetivos, la temática, los contenidos, el contexto, la mediación, las estrategias, la evaluación. También se incluyen otras informaciones adicionales que permitan profundizar en la acción didáctica.

De este modo, se han analizado un total de catorce actividades educativas relacionadas en alguna manera con algún elemento patrimonial o espacio de la GCE y/o la dictadura en Cataluña, de diferentes ámbitos regionales, básicamente los siguientes: Barcelona, Ebro-Segre y los Pirineos. En concreto, se trata de una actividad del Museo de Historia de la Ciudad de Barcelona (MUHBA) (Barcelona), una del Archi-

vo Municipal de Gracia (Barcelona), dos del campo de aviación de Rosanes y los espacios de memoria del Alt Congost (La Garriga, L'Ametlla y Les Franqueses), dos del Consorcio de Espacios de Memoria de la Batalla del Ebro (COMEBE), una del Museo de la Noguera y Campo de Aprendizaje de la Noguera y, finalmente, una del Archivo Nacional de Cataluña (ANC). Aparte de las actividades didácticas que se analizan, conviene señalar que se ha podido acceder a materiales entorno espacios patrimoniales de la GCE (refugios, trincheras) creados por profesorado de secundaria resultado de cursos impartidos por el Memorial Democrático de Cataluña.

Casi todas las actividades analizadas están destinadas a secundaria obligatoria (ESO), esto es, diez. Aparte, dos de las actividades están orientadas tanto a primaria, secundaria como bachillerato y, por este motivo, las propuestas contienen orientaciones pedagógicas para adaptarse a los cada nivel. Y dos son exclusivamente para Bachillerato: además es interesante señalar que una de ellas es una propuesta de *treball de recerca* (trabajo de investigación) obligatorio para los alumnos de secundaria postobligatoria. Dicha propuesta de trabajo es una aproximación a la batalla del Ebro a partir de sus restos (trincheras, refugios, abrigos, búnkeres) y sus características geográficas (orografía, suelo, clima, etc.).

De todas las actividades analizadas, once se relacionan de alguna manera con algún elemento o espacio patrimonial. En este sentido, conviene señalar que hemos considerado la materialidad del conflicto en un sentido amplio, pues la guerra moderna (*sensu* Saunders, 2005) tiene la capacidad no sólo de hacer (estructuras, por ejemplo), sino también de deshacer y rehacer materia y, al mismo tiempo, los individuos, las ciudades y las propias naciones hasta un extremo sin precedentes. Por este motivo, hemos incluido actividades como las realizadas entorno las piezas de la exposición "Guerra Civil a Catalunya. Testimonis i vivències" (2007): los objetos expuestos (documentos, sellos, carteles, etc.) reflejan el carácter de "guerra total" de la GCE. Hemos considerado interesante caracterizar el uso que del patrimonio hacen estas propuestas: algunas de ellas lo utilizan como una mera excusa para trabajar con otro tipo de fuentes históricas (siete casos), en unas pocas deviene el elemento central de la actividad (dos) y sólo una lo trabaja desde una perspectiva holística (un caso). Igualmente, una buena parte de los casos (un total de seis) conciben la enseñanza de la GCE y la dictadura de una forma global y relacionan los contenidos de historia con la enseñanza de la Geografía y la Tecnología, la

cual cosa, en parte, no nos ha de extrañar si tenemos en cuenta la importancia que tienen en el desarrollo de cualquier conflicto. Además, conviene señalar que todas las propuestas tienen como objeto principal promover el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas, que es la propia de la materia de CC.SS, Geografía e Historia tal y como especifica el currículum de educación secundaria obligatoria (Servei d'Ordenació Curricular, 2010: 108).

En cuanto a la temática de las propuestas, nueve se refieren a la GCE y cinco a la dictadura, además de las del conflicto de 1936-1939 observamos que tres casos están relacionados con los refugios y otro con las consecuencias de los bombardeos, si bien este último no se apoya en ningún elemento patrimonial. En este sentido, creemos que la importancia del refugio (un elemento que aparece en ocho de las nueve propuestas educativas entorno la GCE) en el imaginario colectivo está en relación con el impacto de la Guerra aérea en Cataluña, donde ciudades y pueblos se convirtieron en objetivos de la aviación italiana (que apoyaba al ejército sublevado) y fueron bombardeados intensamente.

En cuanto a las estrategias utilizadas en estas actividades mayoritariamente todas utilizan la expositiva, porque incluyen visitas guiadas en combinación con la resolución de problemas y el aprendizaje por descubrimiento y, en un caso, la dramatización (básicamente para trabajar la empatía). Finalmente, todas las actividades pretenden trabajar a partir del uso de la metodología histórica (contrastación de diferentes fuentes) el pensamiento crítico y racional, otro de los aspectos fundamentales de las CC.SS (Servei d'Ordenació Curricular, 2010). En este sentido, pues, no nos ha de extrañar que algunas propuestas se vinculen directamente con la memoria material del conflicto (concretamente tres casos) y el recuerdo que ha dejado en la población (siete casos). De hecho, esta insistencia en aspectos memoriales se explica sobre todo por la relación que se establece entre comprensión del conflicto y promoción de los valores de la paz y la democracia.

## Discusión

A lo largo de la presente comunicación hemos visto que la Arqueología de la GCE tiene un alto potencial didáctico en tanto que hace tangibles aspectos de la historia reciente. Ahora bien, el currículum no recoge la relación entre la arqueología y la historia

contemporánea, cosa que se explica, en parte, por la ausencia de tradición de investigación en este campo en la academia española (González Ruibal, 2007). Además, la Arqueología de la GCE es una subdisciplina relativamente reciente que surge a principios del siglo XXI. De esta manera, no nos ha de extrañar la clásica vinculación que se establece entre la disciplina arqueológica y las etapas más antiguas de la historia. De todas formas, aunque el currículum y buena parte de los libros de textos la información que resulta de estos nuevos enfoques, lo cierto es que muchos de los proyectos arqueológicos, así como otro tipo de intervenciones patrimoniales, que se han realizado entorno espacios de la GCE y la dictadura ofrecen recursos didácticos. Como hemos indicado más arriba muchos de estos proyectos tienen una clara vocación pública y están muy comprometidos con los movimientos de memoria histórica, de forma que difundir los resultados de sus proyectos se convierten casi en una condición *sine qua non*.

Un aspecto interesante a reflexionar sobre estas propuestas es la temática escogida: buena parte de las acciones didácticas que hemos analizado, y que se desarrollan en Cataluña, son alrededor de la GCE (9 casos) y, contrariamente, la dictadura apenas recibe un tratamiento didáctico – o al menos no son tan visibles como las de la guerra. ¿A qué responde este tratamiento diferencial? ¿Se trata de una forma de no afrontar uno de los momentos más traumáticos de la historia reciente? Obviamente, la gestión a lugares de represión (en cualquiera de sus manifestaciones) exige una aproximación más que directa al sufrimiento, a la violencia y, consecuentemente, a los discursos entorno estos lugares. Además, en relación al tratamiento educativo de la GCE, observamos que los proyectos ponen el énfasis en cómo el conflicto afectó a los civiles y cuando se tratan los aspectos bélicos estos se despolitizan: ¿dónde quedan los bandos? A nuestro modo de ver, esta ausencia de antagonismos que se detectan en los proyectos didácticos, esto es, la neutralización del discurso entorno la GCE (o el casi no tratamiento de la dictadura franquista), no es para nada inocente, pues, concordamos con Žižek que cuando no abordamos las diferencias (e incluso las ocultamos) corremos el peligro de poner en un plano horizontal, si no igual, víctimas y verdugos, pobres y ricos... (Žižek 2005). De una forma parecida podemos considerar la ambivalencia en los discursos entorno los sitios de la GCE (que se centran más en como los civiles les afectó el conflicto, dejando de un lado lo político), en los cuales podemos aplicar la noción de “sublimidad” de Kant: se trata de sobre-

coger al espectador, al alumnado, para causar sensaciones de displacer y congoja (Lisle 2006: 842-843). Además, ¿cómo dar un paso más allá? ¿cómo enfrentar a éstos a estos sentimientos? De todos algunos de los proyectos analizados pretenden incidir directamente sobre todo en la formación democrática del alumnado, sobre todo aquellos que mediante el método del historiador y el análisis de los elementos patrimoniales tienen como objetivo fundamental fomentar los razonamientos críticos, una concepción emancipadora de la educación que se vincula directamente con los postulados de P. Freire (2009). Así, la educación en los espacios de la GCE se concibe de forma crítica, casi emancipadora, como una apuesta por una suerte de “pedagogía de la memoria”. De ahí, suponemos, la insistencia de algunos de estos proyectos (3 casos) de materializar los conceptos “democracia”, “dictadura”, “derechos humanos”, entre otros.

En resumen, los espacios patrimoniales de la GCE y la dictadura franquista tienen un potencial mucho mayor del que actualmente le estamos atorgando, pues, más allá del aprendizaje del racionamiento, este último puede llevar a comprender la significación de estos lugares para que puedan devenir sitios de contestación de los discursos oficiales entorno los períodos más recientes de la historia y es que la materialidad, los objetos tienen un poder evocador que es potencialmente trascendente y, por lo tanto, pueden contribuir a cerrar heridas aún abiertas (Lisle, 2006).

## Agradecimientos

Como parte de las líneas de investigación en materia de patrimonio y espacio de conflicto, la presente comunicación se ha realizado con el apoyo del Comissionat per a Universitats i Recerca del DIUE de la Generalitat de Catalunya a través de la convocatoria de ayudas para grupos de investigación catalanes (SGR2009) Didàctica del Patrimoni, Museografia Comprensiva y Noves Tecnologies (DIDPATRI) (SGR2009-00245). Igualmente, las reflexiones sobre memoria, educación y arqueología de la Guerra Civil forman parte del proyecto de investigación predoctoral “Arqueología, Materialidad y Políticas de Memoria de la Guerra aérea en Cataluña (1936-1939)” de la autora firmante de este texto y que financia el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes mediante una beca de Formación de Profesorado Universitario (FPU2009) (AP2009-1172). Finalmente quisieramos expresar nuestro agradecimiento a la Sra.

Gemma Cardona Gómez por su asesoramiento en pautas de análisis, estrategias educativas y didáctica del patrimonio.

## Referencias bibliográficas

BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (2007): “Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria”, *Boletín Oficial del Estado* 5: 677-773.

CAMINAL, M. (2010): *Símbols de Franco*. Memorial Democràtic, Barcelona.

CAMOS, J.; y POBLET, M. (1999): “La historia local en las aulas de l’Hospitalet de Llobregat. El estudio de la Guerra Civil en la enseñanza secundaria obligatoria”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 19: 77-89.

COPELAND, T. (2009): “Archaeological Heritage Education: Citizenship from the Ground Up”, *Treballs d’Arqueologia*, 15: 9-20.

CORTÉS, J. R. (2011): *El sistema de campos de concentración franquistas. El Campo de Concentración de Castuera*. Unidad didáctica. AMACADEC, Mérida.

FALQUINA APARICIO, A.; ROLLAND CALCO, J.; MARÍN SUÁREZ, C.; COMPAÑY, G.; GONZÁLEZ RUIBAL, A.; QUINTERO MAQUA, A.; FERMIN MAGUIRE, P. (2010): “De estos cueros sacaré buenos látigos. Tecnologías de la represión en el destacamento penal franquista de Bustarviejo (Madrid)”, *Ebre* 38, 5: 247-271.

FERNÁNDEZ BALBOA, C.; NAVAJAS CORRAL, O.; y GONZÁLEZ FRAILE, J. (dir.) (2010): *Plan Interpretativo Los Migueles-Parque Didáctico del Jarama. Puesta en Valor del patrimonio de la Guerra Civil en el espacio de los Migueles*. Los Migueles, Madrid. Recuperado de: <http://www.parquedidacticodeljarama.org>. Inédito.

FREIRE, P. (2009): *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, Salamanca.

GONZÁLEZ RUIBAL, A. (2007): “Making things public. Archaeologies of the Spanish Civil War”, *Public Archaeology* 6(4): 203-226.

- (2008): “Arqueología de la Guerra Civil Española”, *Complutum* 19 (2): 11-20.
- (2009): “Arqueología y memoria histórica”, *Patrimonio Cultural de España*, 1: 103-122.
- HENSON, D. (2004): “Archaeology in Schools”, en D. Henson; P. Stone & M. Corbishley (eds.): *Education and the Historic Environment*. Routledge, London: 13-21.
- LISLE, D. (2006): “Sublime Lessons: Education and Ambivalence in War Exhibitions”, *Millennium- Journal of International Studies*, 34(3): 841-862.
- MONTERO GUTIÉRREZ, J. (2010): “Exhumando el legado material de la represión franquista. De la percepción social a la encrucijada jurídica y patrimonial”, en J. Almansa Sánchez (ed.): *Recorriendo la Memoria. Touring Memory*. Archaeopress, Oxford: 67-82.
- MOSHENSKA, G. (2009): “Second World Archaeology in Schools: A Backdoor to the History Curriculum”, *Papers from the Institute of Archaeology* 19: 55-66.
- MUSEU D’HISTÒRIA DE CATALUNYA (2003): *Les presons de Franco*. Museu d’Història de Catalunya, Barcelona.
- PRATS, J. (1996): “El estudio de la historia local como opción didáctica: ¿Destruir o explicar la historia?”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 8: 93-105.
- PRATS, J. Y SANTACANA, J. (2011): “Los restos arqueológicos, los monumentos y los museos como fuentes del pasado”, en J. Prats (coord.): *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Graó, Barcelona: 39-67.
- ROJO ARIZA, M. C., y HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2011): “Looping the looters. Practising Archaeology of Spanish Civil War”, *Central TAG. 33rd Meeting Theoretical Archaeological Group*. University of Birmingham, 14 a 16 Diciembre de 2011. Inédito.
- ROYO, R. (2009): “Aerogeneradors al camp de batalla”, *El punt. Camp de Tarragona*. 4 de mayo de 2009.
- THOMAS, H. (1979): *La Guerra Civil española: 1931-1939*. Grijalbo, Barcelona.
- SANTACANA MESTRE, J. y HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2006): *Museología crítica*. Trea, Gijón.
- SAUNDERS, N. J. (2005): “Recuerdos de metal: cultura material y conflicto en el siglo XX”, *Quaderns de l’Institut Català d’Antropologia* 21 (Ejemplar dedicado a: Reprenent l’objecte i les seves mediacions: antropologia, art i artefacte): 51-72.
- SERVEI D’ORDENACIÓ CURRÍCULAR (2010): *Curriculum d’Educació Secundària Obligatòria*. Generalitat de Catalunya-Departament d’Educació, Barcelona.
- SERRAT, N. (2006): “Acciones didácticas y de difusión en museos y centros de interpretación”, en J. Santacana y N. Serrat (coords.): *Museografía didáctica*. Ariel, Barcelona: 103-126.
- TRIBÓ, G.; SIERRA, A.; Y BASTIDA, A. (2007): *Guerra Civil a Catalunya. Veus dels sense nom*. Col·lecció Eines de Memòria 1. Memorial Democràtic, Eumo Editorial, Vic.
- Žižek, S. (2005): *Bienvenidos al desierto de lo Real*. Ed. Akal, Madrid.





## **LÍNEA 2**

***Análisis y evaluación de programas educativos en museos y espacios de patrimonio en Educación Patrimonial***

# De palacio a museo. El programa educativo del Museo Nacional de Cerámica

Liliane Cuesta Davignon

Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias “González Martí”

liliane.cuesta@meacd.es

Sara Juchnowicz

Difusión Cultural Exdukere S.L.

sara@didacultural.com

162

## Resumen

Las particularidades de la historia y naturaleza de las colecciones del Museo Nacional de Cerámica y su sede, el Palacio del Marqués de Dos Aguas, fueron el punto de partida y la problemática de base en el diseño de un programa de educación patrimonial para público escolar. En 2010 el Museo comenzó la implementación de un programa educativo que desarrolló itinerarios definidos según criterios etarios, contenidos conceptuales específicos, recursos didácticos ad hoc y una serie de herramientas de planificación pedagógica, gestión del público y evaluación continua. El objetivo fue ofrecer las claves interpretativas que permitiesen la comprensión de las colecciones, y generar la motivación suficiente para fidelizar a este colectivo y por extensión a sus familias. Nos apoyamos en datos obtenidos de la realización de 128 actividades con 3200 participantes entre 6 y 17 años. Nuestra comunicación tiene por objeto ser el punto de partida de una reflexión que permita explorar nuevas vías para futuras propuestas.

## Palabras clave

Programa de educación patrimonial, museo, público escolar, recursos didácticos, evaluación

## Abstract

The particularities of the history and nature of the collections of the National Ceramic Museum and its headquarters, the Palacio del Marques de Dos Aguas, were the starting point and basic problem in designing a heritage education program for schoolchildren. In 2010 the Museum began the implementation of an educational program that developed itineraries defined by age criteria, specific conceptual content, ad hoc teaching resources and a series of educational planning tools, management and continuous assessment of the public. The aim was to provide interpretive keys that would enable understanding of the collections, and generate enough motivation to keep this group and by extension their families. We rely on data from the completion of 128 activities with 3200 participants between 6 and 17. The aim of our communication is to be the starting point of a reflection in order to explore new ways for future proposals.

## Keywords

Heritage education program, museum, public school, teaching resources, assessment



**Figura 1.** Vistas de la Sala gótica del Museo según el montaje de 1954 (izquierda), y en la actualidad (derecha) con las obras de Ignacio Pinazo. Fotografías: Archivo fotográfico, Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias González Martí.

“Esta casa de arte cumplirá la doble misión de enseñar distrayendo y documentar formando a los profesionales”

Manuel González Martí<sup>1</sup>

1949. De 1954 a 1990, las colecciones se expusieron siguiendo las pautas y el gusto personal del fundador, ampliando considerablemente la superficie expositiva y diversificando los fondos (artes gráficas, pintura, indumentaria, escultura, etc.). De 1990 a 1998, el Mu-

## ¿De qué partimos? El Museo Nacional de Cerámica en el Palacio de Dos Aguas

### Breve historia del Museo Nacional de Cerámica

Un breve recorrido histórico nos ayudará a entender lo que hoy en día es el Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias “González Martí”, de titularidad estatal y adscrito al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. El germen del museo se encuentra en la colección privada de González Martí (1877-1972) que empezó a gestarse hacia 1895 con la adquisición de los primeros azulejos, y creció de forma exponencial a lo largo de toda su vida, gracias también a numerosas donaciones y legados. Dos son las fechas clave en la conformación del museo: la donación en 1947 por González Martí de su colección al Estado, y la instalación de la misma en 1954 en el Palacio de Dos Aguas, previamente adquirido por el Estado en

<sup>1</sup> Palabras de González Martí citadas por Chanzá en su artículo “Veinte años de museo”, Levante, 18 de junio de 1974 (Coll, 2004b: 142).



**Figura 2.** Vista de una de las vitrinas de la Sala del mundo hispanomusulmán situada en la segunda planta del Museo. Fotografía: Archivo fotográfico, Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias González Martí.



**Figura 3.** Una colección privada en un espacio privado. Un grupo de intelectuales visita la colección González Martí en los años treinta. Fotografía: Archivo fotográfico, Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias González Martí.

seo permaneció cerrado al público para acometer importantes obras de restauración y acondicionamiento del edificio y de presentación de las colecciones siguiendo criterios museográficos modernos (fig. 1). La nueva instalación de las colecciones se basó en la recuperación de la ornamentación original de las salas del palacio de la planta noble y de su mobiliario, cuando éste todavía se conservaba, liberándolas de las colecciones de cerámica que se instalaron en la segunda planta siguiendo un criterio cronológico (fig. 2). El número de piezas expuestas menguó considerablemente en relación con la abigarrada y en ocasiones teatral museografía de González Martí. Este aspecto, la separación de estos dos elementos (salas del palacio con mobiliario y objetos de artes decorativas en la primera planta y colección de cerámica en la segunda) fue determinante, como veremos, a la hora de abordar el programa educativo.

### El Museo y el Palacio: dos casos ejemplares de patrimonialización

Lo que queremos resaltar de estas pinceladas históricas que hemos esbozado es el doble proceso mediante el cual un patrimonio en origen privado –colección y palacio– se nacionalizó, es decir pasó a formar parte del patrimonio de todos los ciudadanos para su disfrute y transmisión. Esto nos remite a la gestación de la propia noción de patrimonio, a la “invención del patrimonio” según la expresión de Poulot, de la que fue testigo la Francia revolucionaria de fines del siglo XVIII.

La creación efectiva en 1947 de un museo de cerámica en Valencia vino precedida de una serie de actuaciones que evidenciaban una conciencia social acerca de la necesidad de que la ciudad estuviera dotada de un museo dedicado a una producción tan arraigada en la región como es la cerámica. Ya en 1896, un grupo de ciudadanos de Manises (Valencia), entre los cuales se encontraban fabricantes de loza, solicitaban a la Dirección de Instrucción Pública del Ministerio de Fomento la creación de un museo de cerámica<sup>2</sup>. Conscientes del peligro de expolio y dispersión del patrimonio arqueológico de esta localidad de gran tradición cerámica, reclamaban la necesidad de una institución que conservase, adquiriese, clasificase científicamente y educase, concibiéndolo como un verdadero “centro docente”. La sensibilización social acerca de este tema vino propiciada por diversas actuaciones de índole cultural como las exposiciones Regional Valenciana de 1909 o Nacional de Arte Retrospectivo de 1910, donde se mostró gran parte de la colección particular de González Martí, o

<sup>2</sup>Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Archivo General de la Administración, Alcalá de Henares, signatura: 31, 06724. Consultado en el repositorio digital del Archivo del Museo Nacional de Cerámica.



**Figura 4.** Una colección pública en un espacio privado. Instalación del Museo Nacional de Cerámica en el domicilio de González Martí, el palacete Barberá (1947-1954). Fotografía: Archivo fotográfico, Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias González Martí.

la conferencia que éste dio en la Universidad de Valencia en 1916. El aumento de estudios y especialistas sobre el tema contribuyó igualmente a valorar el patrimonio cerámico local. Pero fue a partir de los años 30 cuando aparecieron propuestas más formales apelando al respaldo de los poderes públicos, quienes tomaron cartas en el asunto<sup>3</sup>. Por su parte, González Martí y su esposa Amelia Cuñat, al no tener descendencia, empezaron a contemplar la idea de donar su colección al Estado. La voluntad de González Martí de abrir su colección al público y de que ésta sirviera como verdadero recurso educativo queda patente en las frecuentes visitas de grupos de estudiantes e intelectuales que entusiastamente él recibía en su domicilio particular en los años 20 y 30 del pasado siglo (fig. 3). La “colección visitable” de González Martí empezaba incluso a ser conocida como “Museo de Cerámica valenciana” o “Museo de la Escuela de Cerámica” (Coll, 2004b: 101). Al morir Amelia en 1946, González

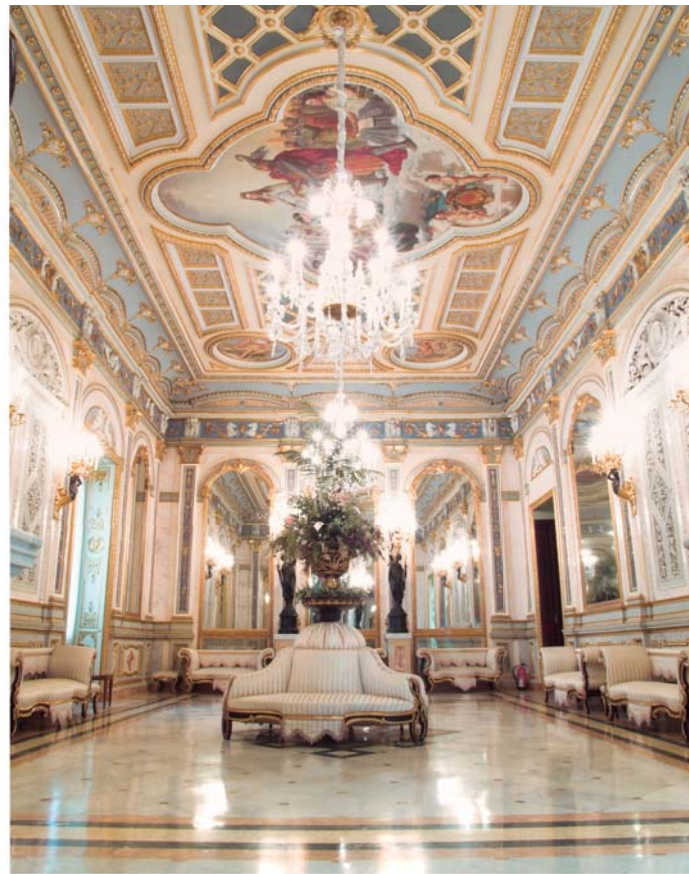
<sup>3</sup>En 1934, el diputado provincial de cultura, Ismael Barrera, presentó un proyecto de museo de cerámica, paralizado tras su cese. En 1939, el alcalde de Valencia, barón de Cárcer, retomó la idea y la Diputación creó una comisión para trabajar sobre ese proyecto, siendo González Martí secretario de la misma (Coll, 2004b: 106-107).

Martí formalizó la donación al año siguiente con la única condición de que permaneciera en Valencia<sup>4</sup>, creándose así mediante Decreto de 7 de febrero de 1947, el Museo Nacional de Cerámica (fig. 4).

Por su parte, el Palacio de Dos Aguas<sup>5</sup> finalmente adquirido por el Estado en 1949, conoció no pocas vicisitudes. Propiedad de los marqueses de Dos Aguas, en 1924 el palacio con sus bienes por una parte y el título nobiliario por otra recayeron en personas distintas. El nuevo propietario, el marqués de Galtero, dismanteló el palacio vendiendo gran parte de los bienes muebles, con la idea de vender igualmente el edificio. Ante el abandono del inmueble y los usos indebidos que amenazaban con su deterioro, la sociedad valen-

<sup>4</sup>Hacia 1910, Sorolla había propuesto a González Martí vender su colección a la Hispanic Society, ofrecimiento que declinó probablemente porque deseaba que en cualquier caso la colección permaneciera en Valencia.

<sup>5</sup>Edificación en origen gótica, del siglo XV, el palacio conoció dos importantes reformas que le confieren el aspecto que podemos apreciar hoy en día. En el siglo XVIII, bajo las órdenes del III Marqués de Dos Aguas, se acometieron una serie de obras que nos han dejado la impresionante portada de alabastro esculpida por Ignacio Vergara según dibujo de Hipólito Rovira. De 1862 a 1867, el marqués Vicente Dasí, emprendió una importante reforma renovando la decoración de la fachada y de los interiores.



**Figura 5.** Una colección pública en un espacio público. El Salón de baile con grandes vitrinas para la loza, según el montaje de González Martí de 1954 en una fotografía de 1965 (izquierda), y el Salón de baile en la actualidad (derecha). Fotografías: Archivo fotográfico, Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias González Martí.

ciana y los poderes públicos reaccionaron. Retendremos algunos episodios significativos en la historia de la salvaguarda de tan preciado patrimonio. En 1932, el Ayuntamiento estudió su adquisición pidiendo un informe a la Real Academia de San Carlos, proyectando instalar en su caso una serie de instituciones públicas (Archivo Histórico, Biblioteca, Hemeroteca y Museos Arqueológico y de Bellas Artes municipales). Durante la Guerra Civil, la idea perseveró, manifestando la Junta Municipal de Cultura en varias ocasiones la voluntad de adquirir el palacio para destinarlo a Museo de Artes Decorativas. Paralizado el proyecto a causa de la guerra, al finalizar ésta, se declaró el palacio Monumento Histórico-Artístico de carácter nacional en 1941. Al año siguiente, la Real Academia de San Fernando remitió un comunicado al Ayuntamiento instándole a que adquiriese el edificio, para hacer de éste un “palacio visitable” que “se aprovecharía para la instalación de recuerdos urbanos” (Delicado, 2005: 94). Tras un largo litigio entre el Ayuntamiento y el propietario, el inmueble pasó finalmente a propiedad del Estado. En la Orden de 13 de enero de 1949 por la cual se acepta el precio de venta del palacio, se indica que éste se adquiere para instalar en él la colección de González Martí donada al Estado (fig. 5).

El devenir de la colección de González Martí por una parte y la del Palacio de Dos Aguas por otra, evidencian el altruismo del gesto de un particular, consciente de los valores patrimoniales de su colección, y la sensibilización y voluntad social y política en la defensa de su patrimonio histórico-artístico.

### El potencial y los condicionantes del Museo en el Palacio

La particular historia del Museo Nacional de Cerámica, de sus colecciones y de su sede, planteó una serie de problemáticas a la hora de diseñar el programa educativo para el mismo. Una de las características de los fondos es su heterogeneidad, evidente en la presentación de González Martí vigente hasta la reforma de los años 90. El propio fundador del museo destacaba los tres pilares sobre los cuales reposaba la exposición permanente: la cerámica española; el palacio y las artes suntuarias; y los fondos relacionados con personajes relevantes de la región valenciana a menudo fruto de las relaciones personales del propio González Martí (Coll, 2004b: 123). Este último aspecto es el que desapareció casi por completo tras la citada reforma, atenuando la impronta del fundador del museo en la exposición permanente.

El museo presenta además una doble dimensión de su patrimonio material: el mueble y el inmueble, siendo también la propia sede del museo objeto de comunicación y recurso educativo. La procedencia de los fondos es por otra parte muy variada distinguiendo tres fuentes principales: el palacio y lo que quedó de su patrimonio mueble<sup>6</sup>; la colección fundacional de González Martí; y el conjunto de piezas que han ido engrosando los fondos mediante adquisiciones y donaciones procedentes en su mayoría de la sociedad valenciana, lo cual evidencia el arraigo social del museo y la implicación en la vida de la institución (Soler, 2004: 155).

Este aspecto nos lleva a reflexionar sobre la dimensión identitaria que ha revestido desde el principio el Museo Nacional de Cerámica. Incluso antes de existir como tal y de instalarse en el Palacio de Dos Aguas, la necesidad expresada social y políticamente de dotar a Valencia de un museo representativo de su cultura y de salvar el palacio como exponente del genio artístico valenciano (*vid. supra*) ha quedado plasmada en las colecciones. El innegable “carácter valenciano” de origen del museo ha sido matizado desde entonces con la incorporación de otro tipo de fondos.

Con estas breves reflexiones previas hemos querido presentar los potenciales pero también los condicionantes de la “materia prima”, con la cual hubo que trabajar a la hora de abordar el diseño del programa educativo destinado a público escolar.

### ¿Cómo lo comunicamos? El programa educativo del museo para público escolar

En el año 2010 diseñamos y abordamos la elaboración de un programa educativo como una herramienta que nos permitiera transformar el discurso museológico del museo en discurso comunicable, con unos contenidos conceptuales y procedimentales capaces de ser recibidos y comprendidos por un público particular como es el caso de los educandos.

A la hora de desarrollar el proyecto se determinaron los siguientes pasos:

- a) Se seleccionaron los contenidos conceptuales a tratar en las actividades didácticas.

<sup>6</sup>De las 17 estancias de la planta noble, sólo cuatro conservan mobiliario original del palacio (Salón de baile, Salón chino, Salita de porcelana y Salón rojo); en el resto se ha recreado el ambiente con mobiliario que ha entrado a formar parte de las colecciones mediante adquisición o donación. A esto hay que sumar la magnífica carroza de las Ninfas y una berlina (no expuesta), propiedad de los marqueses.

- b) Se clasificaron los mismos en función de las edades de los participantes y las necesidades planteadas por las currícula escolares que se vinculan con los contenidos abordados por el museo.
- c) Se diseñaron las diferentes actividades didácticas.
- d) Se reflexionó y se planteó el modelo de evaluación del programa.
- e) Se diseñó el modelo de trabajo entre el personal técnico del museo y la empresa especializada que desarrollaría el programa.
- f) Se diseñó, elaboró y se produjo el material de apoyo específico para los participantes en cada una de las actividades.
- g) Se ejecutó el programa.

### ¿Qué comunicamos? La selección de contenidos conceptuales

Tal como se indica más arriba, cuando comenzamos a elaborar el programa nos encontramos con la dificultad que plantea por una parte la propia organización de las colecciones del museo y, por otra, la importancia del edificio que las alberga. Así intentar aunar en una única propuesta de visita ambos bloques de contenidos nos parecía nada pertinente y que no contribuiría al conocimiento ni del palacio, ni de las colecciones. La cantidad ingente de información sobre la que teníamos que operar nos obligaba a plantear separadamente los contenidos vinculados al palacio y su historia por una parte, y los contenidos vinculados al desarrollo de la cerámica por otra. Por este motivo se consideró adecuado y oportuno establecer dos itinerarios temáticos generales que permitiesen organizar y estructurar los contenidos conceptuales



**Figura 6.** Grupo de escolares participando en el recorrido “De Palacio a Museo” en el Comedor. Fotografía: Archivo fotográfico, Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias González Martí.

de forma que pudiesen ser aprehendidos por los visitantes. Así, se planteó un recorrido que desarrollase la historia del palacio y otro que desarrollase el discurso museológico vinculado a la historia de la cerámica. Sin embargo, en ambos casos, se consideraba importante señalar aspectos básicos generales respecto de la historia del museo y de su fundador.

Se diseñó un recorrido que denominamos “De Palacio a Museo” en el que se desarrolla en profundidad la historia del edificio, su arquitectura, estilos artísticos y el modo de vida de las clases nobles dentro del palacio (fig. 6), y otro llamado “Una colección singular en un espacio excepcional”, en el que se trabaja con la colección de cerámica expuesta, profundizando en las formas, decoraciones, usos, funciones y la evolución histórica de la misma (fig. 7).

En ambos casos, los objetivos y criterios generales con los que trabajamos a la hora de diseñar las dinámicas para las actividades fueron:

- Transmisión e intercambio de conceptos e ideas (entre educadores y participantes y entre pares)
- Modificación de ideas y esquemas cognitivos previos
- La observación pautada
- Despertar el interés y la curiosidad del participante

### ¿A quién lo comunicamos? La división por niveles educativos

A partir de estos criterios comenzamos el diseño de las dinámicas de las actividades. El otro elemento a tener en cuenta fue las edades de los participantes. En este aspecto no nos hemos guiado solamente por



**Figura 7.** Grupo de escolares participando en el recorrido “Una colección singular en un espacio excepcional” en la Sala de las culturas. Fotografía: Archivo fotográfico, Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias González Martí.

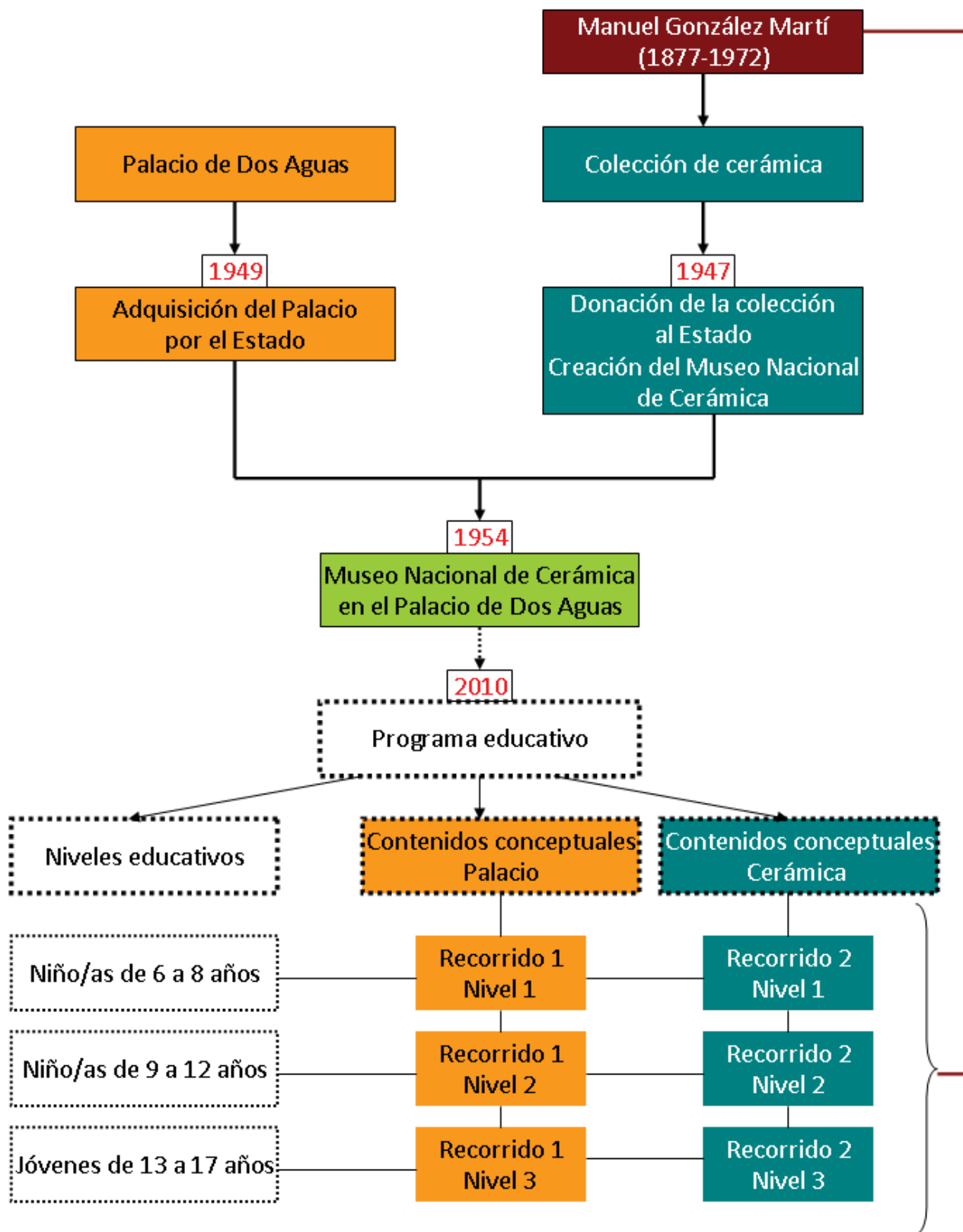


Figura 8. Esquema-resumen del programa educativo del Museo diseñado en base a los contenidos conceptuales y las divisiones etarias.



el criterio de educación primaria o secundaria, sino que hemos introducido otra división etaria que nos permitía ajustar más las propuestas a las diferentes características evolutivas de los participantes. Por lo tanto la división de grupos con la que diseñamos el programa de actividades fue la siguiente:

- Modelo 1: Actividad para Primer y Segundo Ciclo de Educación Primaria: niños/as de 6 a 9 años
- Modelo 2: Actividad para Tercer Ciclo de Educación Primaria: niños/as de 10 y 11 años y Primer Ciclo de Educación Secundaria: niños/as de 12 y 13 años.
- Modelo 3: Actividad para Segundo Ciclo de Educación Secundaria: jóvenes de 14 a 16 y Bachiller: jóvenes de 17 a 18 años.

### ¿Con qué? Materiales y recursos didácticos

Como resultado de esta división etaria y de la selección de los contenidos conceptuales nos vimos obligados a la planificación de seis actividades didácticas, tres dedicadas al Palacio como eje central y tres dedicadas a la colección (fig. 8). De esto a su vez se desprendería que cada una de las actividades debía llevar sus propios materiales y recursos didácticos. Por otra parte considerábamos de gran valor elaborar un recurso del cual los participantes pudieran hacer uso a lo largo del recorrido, como así también fuera del museo y que contribuyera a la difusión del mismo entre las familias una vez ya realizadas las visitas. El resultado de esta reflexión fue el diseño y la elaboración de cuadernillos de trabajo (fig. 9). Se diseñaron 5 modelos diferentes siguiendo los criterios más arriba mencionados. En el caso de la actividad didáctica elaborada para el tratamiento de la colección para los



**Figura 10.** Recurso didáctico diseñado para el recorrido "Una colección singular en un espacio", nivel educativo 1 (niño/as de 6 a 9 años): juego a gran escala que reproduce una casita de muñecas del siglo XIX conservada en el Museo. Fotografía: Archivo fotográfico, Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias González Martí.

niños entre 6 y 8 años se decidió no realizar un cuadernillo, y en cambio se diseñó y produjo un juego a gran escala en el que todos los participantes (grupo clase 25 niños) pudieran participar. Este juego es un ejercicio de aplicación de los contenidos aprendidos y de cierre de la actividad dentro del museo (fig. 10).

### ¿Cómo?

#### El modelo de planificación pedagógica

Se determinó un modelo de planificación didáctica (que presentamos más abajo) similar al que se utiliza habitualmente en el ámbito de la educación formal. Esta ficha es una presentación pormenorizada de los ejercicios y experiencias propuestas a lo largo de la actividad. Una vez realizada la planificación, ésta fue



**Figura 9.** Grupo de escolares trabajando con los cuadernillos didácticos en la Sala de Personajes Ilustres y en el Salón de baile del Museo. Fotografía: Archivo fotográfico, Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias González Martí.

subida a la Web del museo en formato PDF, para poder ser consultada por los docente interesados en la actividad, con el fin de que conocieran exactamente qué es lo que sus alumnos harían en el museo el día de la visita. Esta decisión ayudó a la preparación previa de la visita por parte del profesorado (fig. 11).

En la ficha de planificación pedagógica, entre otros aspectos que habitualmente se deben tener en cuenta, hemos incluido la correspondencia de las actividades con los contenidos de las asignaturas de Ciencias Sociales y Artes Plásticas incluidos en la currícula oficial de educación formal, establecida por la Conselleria d'Educació (Comunidad Valenciana). Asimismo, hemos considerado conveniente incluir un campo en el que se especifique la metodología didáctica a utilizar en cada una de las actividades, en correspondencia con los contenidos procedimentales también establecidos por dicha currícula.

De este modo, el propio formato de presentación de la planificación pone de manifiesto la relación entre gestión de difusión y educación.

A continuación, presentamos la ficha pedagógica que hemos elaborado para la planificación de las actividades y su respectiva explicación de cada uno de los apartados que la componen:

- **Nombre o título.** Sintetiza el eje de la actividad.
- Tipo de visita. De Palacio a Museo o Una colección singular en un espacio excepcional

- **Objetivos.** En este apartado subrayamos los aspectos que queremos conseguir al realizar dicha actividad.
- **Público objetivo.** Detalla el tipo de público al que está dirigida la propuesta.
- **Vinculación con los contenidos curriculares.** Aquí se especifican el área, ciclo, bloque y tema que hemos tenido en cuenta, basándonos en la currícula propuesta por la Conselleria d'Educació, para la relación de lo tratado en la actividad.
- **Recursos metodológicos.** En este apartado se tratan los procedimientos a seguir en la actividad, basándonos en los contenidos procedimentales indicados para cada grupo de edad. Algunos ejemplos de estos procedimientos son: trabajo con planos o croquis, observación guiada, recolección y registro de datos, juego, interpretación y traducción de datos, análisis comparativo, situación enigmática, etc.
- **Desarrollo.** Explicación pormenorizada de dicha actividad.
  - 1ª Parte: Recepción, presentación del museo y de la actividad
  - 2ª Parte: Desarrollo de la propuesta
  - 3ª Parte: Puesta en común y cierre
- **Tiempo.** Se hace una valoración estimada del tiempo de la duración de la actividad en su conjunto y en cada una de las partes que la com-

The screenshot shows a web browser window displaying the website of the Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias González Martí. The page is titled 'Actividades Educativas' and features a sidebar with navigation options like 'Inicio', 'Información general', 'El Museo', 'La colección', 'Actividades', 'Exposiciones temporales', 'Actividades Educativas', 'Recorridos didácticos', 'Taller de cerámica', 'Histórico', 'Enlace Agenda Cultural', 'Servicios', 'Bibliografía', and 'Mapa'. The main content area is titled 'Actividades Educativas' and lists three activities under 'Recorrido 1. De Palacio a Museo'. Each activity includes a description, educational levels, and links to download pedagogical sheets and student workbooks.

Figura 11. La totalidad de las fichas pedagógicas de las actividades, los materiales para profesores y los cuadernillos didácticos del alumno están disponibles para su consulta y descarga en la web del museo: [http://mnceramica.mcu.es/activ\\_educativas.html](http://mnceramica.mcu.es/activ_educativas.html)

ponen, teniendo en cuenta que todas tendrán una introducción y bienvenida, un desarrollo conceptual y una síntesis y conclusiones finales. Para este programa se determinó que el tiempo debía ser de hora y media por cada actividad.

- Participantes. La cantidad de público que consideramos adecuada para conseguir el éxito de la actividad propuesta fue de 25 personas máximo, cifra que establecen igualmente las normas de visita del museo, debido a las dimensiones y distribución de las salas del palacio. Sin embargo durante la ejecución nos vimos obligados a aceptar grupos de hasta 30 y 31 participantes, dado el elevado número de la ratio escolar.
- Recursos. En este punto se hace un listado de los elementos necesarios para proceder a la realización de la actividad. Se refiere a aspectos tecnológicos, museográficos, etc. que se encuentran en la exposición y de los cuales haremos uso para integrarlos en el desarrollo de la actividad.
- Materiales. Se refiere a los materiales de carácter fungible necesarios para la ejecución de la actividad, especialmente elementos de papelería.
- Lugar. Espacio/s donde se desarrolla la actividad, tomando en cuenta que nos desplazamos por distintas áreas del edificio. Dado que todas las propuestas plantean como fundamental la relación del visitante con el objeto, no trabajamos en el aula de didáctica, sino que siempre nos movemos en las salas del museo.
- Idiomas. Valenciano/Castellano, a acordar con el Centro Educativo. Ambos idiomas se encuentran a disposición de los participantes, teniendo en cuenta que esta comunidad autónoma reconoce ambos idiomas como oficiales.

### El seguimiento y evaluación del programa y las actividades

Bajo este título hemos agrupado las herramientas a utilizar para el estudio y análisis de las acciones didácticas que se iban a llevar a cabo dentro del Museo. No sólo consideramos importante la valoración del visitante sino también la experiencia del educador. Por lo tanto, hemos elaborado dos herramientas diferentes: una que completa el docente acompañante del grupo al finalizar la actividad y que hemos llamado ficha de evaluación, y otra que completa el educador que ha coordinado la misma, llamada ficha de seguimiento.


- Ficha de seguimiento: El educador se encargará de completarla tras cada actividad. Con ello que-

remos tener un registro de la experiencia vivida en dicha actividad de la mano del profesional que la ha asistido. Esta persona podrá proporcionarnos datos e interpretación de los mismos en función de su experiencia y conocimientos como profesional. Así, podremos conocer y reflexionar acerca de cómo funciona mejor la actividad, dónde se crea alguna dificultad, si los tiempos establecidos son los correctos, si los elementos para animarla son los adecuados, etc. Por otra parte, en caso de producirse alguna incidencia, tenemos conocimiento de la misma ipso facto y podemos ofrecer soluciones o alternativas. El educador tiene la obligación de completar la ficha una vez finalizada la actividad, entre otros aspectos para reflejar las sensaciones antes de que éstas se “olviden”. Asimismo, nos permitía contrastar lo comentado por el educador con lo comentado por el docente que acompañaba el grupo (fig. 12).


- Ficha de evaluación: Esta ficha es completada por el docente que acompaña al grupo. Toma en consideración aspectos generales vinculados al museo más allá de la actividad propiamente dicha (valoración de servicios del museo, expectativas, conocimiento previo del museo, motivaciones, etc.) (fig. 13).

MUSEO NACIONAL DE CERÁMICA FICHA DE SEGUIMIENTO DE LA ACTIVIDAD	
Nº DE FICHA DE RESERVA	
NOMBRE DEL CENTRO QUE VISITA	
NOMBRE DE LA PERSONA RESPONSABLE DE LOS PARTICIPANTES (CONTACTO)	
FECHA	
HORA	
PARTICIPANTES (NIVEL/Nº)	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	
ALGÚN COMENTARIO/PREGUNTA REALIZADO POR LOS PARTICIPANTES	
INCIDENCIAS	
IMPRESIÓN DE LA EDUCADORA ACERCA DEL GRUPO	

Figura 12. Ficha de seguimiento de la actividad para el/la educador/a.



**CUESTIONARIO PARA PROFESORES  
RECORRIDOS DIDÁCTICOS EN EL MUSEO NACIONAL DE CERÁMICA**



El Museo Nacional de Cerámica desea conocer la opinión y valoración de los profesores que han participado en el programa de actividades educativas con el objetivo de mejorar la calidad de las mismas. Por este motivo le agradeceríamos que completara el siguiente cuestionario en el museo y lo entregara a la educadora o bien, se lo enviáramos por correo electrónico y lo reenvía a la siguiente dirección: [difusion.mceramica@mcu.es](mailto:difusion.mceramica@mcu.es)

**¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**

Colegio: \_\_\_\_\_  
 Fecha de la actividad: \_\_\_\_\_  
 Nivel educativo: \_\_\_\_\_  
 Recorrido elegido:  
 "De Palacio a museo" (palacio)  
 "Una colección singular en un espacio excepcional" (colección de cerámica)

1. ¿Había visitado ya el museo antes de esta visita?  
 Sí  
 No

2. ¿Cómo ha conocido la oferta educativa del museo?  
 En el colegio / instituto  
 Por correo electrónico  
 En la página web del museo  
 A través de medios de comunicación (prensa, radio...)  
 Por compañeros de trabajo  
 Por amigos / familiares

3. ¿Qué ha sido decisivo a la hora de elegir las actividades del museo?  
 Marcar hasta 3 respuestas.  
 La adecuación al contenido curricular  
 La gratuidad  
 La notoriedad del museo y del edificio  
 El interés de las colecciones  
 La recomendación por parte de compañeros de trabajo, amigos, familiares...  
 La accesibilidad / la ubicación del museo  
 Otros. Especificar por favor: \_\_\_\_\_

4. ¿Ha encontrado alguna dificultad en...  
 Realizar la reserva telefónica de la actividad?  
 Encontrar el museo?  
 Acceder a la información sobre las actividades?  
 Otros. Especificar por favor: \_\_\_\_\_

5. ¿Qué espera de la visita al museo?  
 Complementar los contenidos curriculares  
 Ver objetos reales que sirven de apoyo / ejemplo para el trabajo en el aula  
 Que me ayude a preparar próximas visitas  
 Que me proporcione materiales didácticos de apoyo a la visita  
 Otros. Especificar por favor: \_\_\_\_\_

6. Indique por favor con puntuaciones del 1 al 5 (siendo 5 excelente y 1 malo) cómo valoraría los siguientes aspectos:

	1	2	3	4	5
La actividad en general					
La monitora-educadora					
La adecuación de los contenidos al nivel educativo					
El material didáctico (cuadernillos y otros recursos)					
El sistema de reserva telefónica					
La accesibilidad exterior (señalización...)					
Los servicios del museo (aseos, guardarrropa, áreas de descanso...)					

7. ¿Tiene intención de utilizar los materiales didácticos o de trabajar los contenidos de la actividad en el aula?  
 Sí  
 No  
 ¿Por qué?: \_\_\_\_\_

8. ¿Encontraría interesante o necesario que los profesores participaran en el proceso de diseño de las actividades educativas de los museos?  
 Sí  
 No  
 En caso de respuesta afirmativa, ¿de qué manera le gustaría participar?  
 Mediante cursos de formación a través de los CEFIRE  
 Mediante reuniones de trabajo con el personal del museo en el mismo  
 Mediante reuniones de trabajo en los centros educativos  
 Mediante la participación en proyectos piloto que incorporen igualmente el punto de vista de los alumnos

9. ¿Encuentra interesante o necesario que el museo ofrezca un curso de formación al profesorado?  
 Sí  
 No

Sugerencias y observaciones:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Figura 13. Ficha de evaluación de la actividad para el/la profesor/a.

### ¿Cuál fue el modelo de trabajo elegido entre el Departamento de difusión del museo y la empresa?

Al iniciarse el proyecto se planteó un modelo de trabajo conjunto y complementario que podríamos denominar de “cogestión” entre el Departamento de difusión del museo, integrado actualmente por una persona, y la empresa contratada por la Administración para llevar a cabo el diseño y ejecución de las actividades educativas del museo.

La actuación conjunta y la coordinación entre ambas partes estuvieron presentes en todas las fases del proyecto, desde los estudios preliminares hasta la evaluación final y la entrega de los resultados por la empresa al museo al finalizar cada curso.

Se decidió diseñar una serie de protocolos de trabajo, los cuales permitieron una relación fluida y coordinada entre todos los actores. En el protocolo se estableció un modelo de reserva de visitas, un argumentario para explicar el nuevo programa y las posi-

bilidades de elección de actividad que a partir de ahora tenían los grupos de escolares y una ficha de reserva que compartiríamos la empresa y el museo (fig. 14).

### ¿Hacia dónde queremos ir? Futuros desarrollos del programa educativo

#### Resultados obtenidos

A lo largo de estas dos ediciones durante las cuales se llevó a cabo el proyecto (2010-2011 y 2011-2012), han participado en las actividades didácticas para educación primaria, secundaria y bachiller un total de 2532 alumnos. Algunas apreciaciones que se desprendieron directamente de las fichas de seguimiento y evaluación que nos parecen muy significativas es que los docentes han elegido a partes iguales las actividades

destinadas al conocimiento de la colección de cerámica y las actividades destinadas al conocimiento del palacio. Para el equipo profesional del museo este dato fue muy interesante dado que siempre se sostuvo la hipótesis que los profesores preferían visitar el Palacio antes que la Colección de cerámica. Este aspecto a día de hoy es fundamental para continuar planificando e ideando nuevas actividades, ya que, efectivamente la visita a la colección sin una actividad didáctica de interpretación puede resultar sumamente árida, sobre todo para un público no entendido. Sin embargo, cuando se oferta dicha posibilidad y se relaciona con los contenidos curriculares, el profesorado no sólo prefiere la visita a la colección sino que la solicita activamente.

Además se ha desarrollado un cuadernillo para el colectivo docente que se encuentra a disposición en la página Web del museo.

En reiteradas ocasiones hemos recibido la solicitud para la realización de este tipo de visitas por parte de público adulto en general. Este dato nos hace reflexionar acerca de la necesidad de los colectivos de adultos locales de tener a disposición otros tipos de propuestas más participativas y más interpretativas.

Tanto los visitantes como sus docentes se han mostrado satisfechos y motivados por volver al museo. Han destacado especialmente la selección de contenidos conceptuales y las dinámicas empleadas para la transmisión de los mismos. Asimismo han rescatado positivamente el hecho de que todas las propuestas se desarrollan en las salas y con relación directa a los objetos expuestos.

### Desarrollos futuros del programa educativo

La experiencia de estos dos años, los resultados del seguimiento y evaluación de la actividad y los datos de los que disponemos sirven de punto de partida para una reflexión acerca del devenir del programa educativo del museo, de su proyección en el futuro inmediato y de los caminos que se quieren emprender para explorar nuevas vías.

El enfoque “generalista” desde el cual se ha trabajado con las colecciones en estos dos primeros años exige sin duda que éstas se aborden ahora desde perspectivas específicas, trabajando temáticas, conceptos (por ejemplo el del género) o periodos concretos, siempre relacionados con los contenidos curriculares de los distintos niveles educativos. Un enfoque temático implicaría además trabajar transversalmente la totalidad de la exposición permanente (palacio y artes

suntuarias en la planta baja y primera planta, y sección sistemática de cerámica en la segunda planta), cambiando así radicalmente el punto de vista desde el cual se ha venido trabajando hasta ahora. Con ello queremos resaltar la infinidad de lecturas y discursos posibles que nos ofrece el museo.

Uno de los temas no tratado de forma específica y que resulta fundamental en la historia de este museo, es el coleccionismo. Partiendo de la labor coleccionista de González Martí, cuyo resultado queda patente en la exposición permanente, se reflexionará sobre qué es y qué significa el coleccionismo, con qué fines se colecciona, cómo y por qué una colección privada se convierte en patrimonio público, etc.

Por otra parte, es deseo expreso del museo trabajar la diversidad cultural de su patrimonio como clave de lectura, interpretación y comunicación de los objetos.

#### FICHA DE RESERVA ITINERARIOS GUIADOS PARA PÚBLICO ESCOLAR

	FICHA RESERVA Nº
FECHA:	
NOMBRE DEL CENTRO:	
DATOS DE CONTACTO:	
Persona:	
Teléfono:	
Fax:	
E-mail:	
FECHA DE RESERVA DE LA ACTIVIDAD:	
HORA:	10:00
TIPO DE ACTIVIDAD:	
<b>Visita guiada:</b>	
1. Itinerario: de Palacio a Museo	
2. Itinerario: La colección	
NIVEL EDUCATIVO:	
1º y 2º E.P.	
3º E.P y 1º E.S.O.	
2º E.S.O. y BACH	
IDIOMA:	
Valenciano	
Castellano	
NÚMERO DE PARTICIPANTES: (Máximo grupo/clase)	
Confirmado por fax al centro (fecha):	
Confirmado a Exdukere (fecha):	
OBSERVACIONES:	

Figura 14. Modelo de ficha de reserva de la actividad.

En lo tocante no tanto al contenido del programa educativo, sino a la metodología a seguir para el diseño del mismo, se prevé a medio plazo el fomento de las relaciones con el profesorado mediante reuniones informativas, sesiones formativas y la búsqueda de la participación activa de los docentes en la configuración del programa educativo del museo.

En cuanto al público al cual se dirige la acción educativa, se prevé ampliar el espectro tipológico de públicos del museo a colectivos como el público infantil menor de 6 años, los universitarios y el público familiar, desvinculando en este último caso la oferta educativa del museo del ámbito de la educación formal. En relación con el enfoque intercultural que se quisiera adoptar mencionado más arriba, se desea potenciar el acceso al patrimonio del museo de colectivos en riesgo de exclusión social. Por último, el interés manifestado por el público adulto por las actividades ofertadas (*vid. supra*) nos indica sin duda alguna la necesidad de trabajar también en esta línea.

Estas reflexiones y perspectivas de futuro muestran que no concebimos el programa educativo del museo como un conjunto de actuaciones aisladas para cubrir necesidades puntuales, sino como un verdadero proyecto dotado de criterios y objetivos propios, para dar respuesta a las necesidades y preguntas que emanan de la comunidad educativa y, en general, de la sociedad.

## Referencias bibliográficas

COLL, J. (2004a): “D. Manuel González Martí (1877-1972). Coleccionista y erudito”, en *Catálogo de la exposición 50 años (1954-2004)*. Museo Nacional de Cerámica en el Palacio de Dos Aguas. Ministerio de Cultura, Madrid: 12-51.

— (2004b): “El Museo Nacional de Cerámica en el Palacio de Dos Aguas. Historia y museografía”, en *Catálogo de la exposición 50 años (1954-2004)*. Museo Nacional de Cerámica en el Palacio de Dos Aguas. Ministerio de Cultura, Madrid: 92-147.

— (2009), *La cerámica valenciana. (Apuntes para una síntesis)*. Asociación Valenciana de Cerámica AVEC-Gremio, Manises.

DELICADO, F. J. (2005): “Historia arquitectónica del Palacio de Dos Aguas”, en Coll, J. (coord.) *El patrimonio artístico e histórico de los Rabassa de Perellós y el Palacio de Dos Aguas*. Asociación de Amigos del Museo Nacional de Cerámica, Valencia: 77-104.

SOLER, M. P. (2004): “Formación de las colecciones y relación del museo con el público”, en *Catálogo de la exposición 50 años (1954-2004)*. Museo Nacional de Cerámica en el Palacio de Dos Aguas. Ministerio de Cultura, Madrid: 154-195.

# Contribución social de las nuevas tecnologías aplicadas al patrimonio y la museología

Casandra Carpintero Álvarez

Investigador universitario relacionado con la educación en los museos

Universidad de Educación de Murcia.

kasandraca@hotmail.com

## Resumen

El impacto y contribución social de las nuevas tecnologías en los museos y las instituciones culturales están modificando la percepción que tenemos del contenedor y sus contenidos. El uso de recursos tecnológicos origina nuevas experiencias y un nuevo rol del visitante en la sociedad contemporánea, en consecuencia el visitante interactúa y participa en la mejora de los espacios museísticos difundiendo su contenido y programación transmitiendo a la vez su actitud accesible y participativa.

Este proyecto pretende ser el resultado de la asimilación de conocimientos que conduzcan hacia la reflexión de la contribución de las nuevas tecnologías aplicadas al patrimonio como recurso transmisor de prácticas educativas y experiencias enriquecedoras.

## Palabras clave

Museos, nuevas tecnologías, sociedad, patrimonio, recurso.

## Abstract

The social impact and contribution of new technologies in museums and cultural institutions are changing our perception of the container and its contents. The use of technological resources leads to new ex-

periences and a new visitor's role in contemporary society, therefore the visitor interacts and participates in the improvement of museum spaces to disseminate its content and programming transmitted simultaneously accessible and participatory attitude.

This project aims to be the result of assimilation of knowledge that will lead to reflection of the contribution of new technologies applied to heritage as a resource transmitter educational practices and enriching experiences.

## Keywords

Museums, new technology, society, heritage, resource.

## Introducción

Las nuevas tecnologías son generadoras de un progreso hacia la creación de igualdad de oportunidades, recursos, soluciones y del autoaprendizaje del individuo y la construcción de identidades. Difundir su uso, contribución y aplicaciones favorece la creación de viejas utopías educativas, es por ello que los espacios museísticos deben confiar en sus beneficios y caminar hacia el progreso. "La idea es que el recurso virtual pueda favorecer la preparación de la visita, y decidir a los visitantes" (Carreras, 2005: 42).

## Bloque 1

### Descripción general de las TIC

Para comenzar a reflexionar y describir las cualidades de las nuevas tecnologías generadoras de este viaje hacia la evolución, en primer lugar introduciremos una definición que nos sitúe en el contexto adecuado. Si nos remitimos al uso de las TIC, las siglas se ciñen al término principal de Tecnologías de la Información y la Comunicación. Estas tecnologías agrupan los elementos y las técnicas usadas en el tratamiento y la transmisión de la información, principalmente de informática, Internet y telecomunicaciones. Simplificando, podríamos decir que son el conjunto de tecnologías desarrolladas para gestionar la información y facilitar su envío e interacción de un lugar a otro. Por este motivo, el uso de los recursos tecnológicos puede mejorar la comunicación entre los habitantes de una comunidad.

Las nuevas tecnologías ofrecen amplias posibilidades de manejo. Nos proporcionan múltiples aplicaciones y soluciones. Todas estas posibilidades y facilidades que generan las nuevas tecnologías permiten al usuario emplear dichos servicios en su labor tanto profesional como personal, empleando gran cantidad de tiempo en momentos de ocio, turismo y fomentando sus relaciones sociales. “La Red se vive cada día menos como forma de evasión y más como entorno que mejora la realidad” (Reig, 2012: 9) Estas características hacen de las nuevas tecnologías un producto con cuantiosas ofertas que genera una amplia demanda de servicios a satisfacer. Las TIC son vínculos entre las instituciones y la sociedad, entre el contenido y los visitantes.

### TIC – Museos – Educación

Los museos son instituciones culturales que se encuentran al servicio de la sociedad y su desarrollo. Abiertos al público exhiben, conservan, investigan, comunican y adquieren la misión de orientar, enseñar y ampliar conocimientos a través de exposiciones, colecciones, actividades, eventos y una museografía integrada con el entorno. Permiten a los museos informar, enlazar el pasado con la actualidad y apoyar a la sociedad en su adaptación a los procesos de cambio y desarrollo colectivo.

Estas instituciones culturales han sufrido estos últimos años una renovación en la transmisión de

sus contenidos, conocimientos, información, valores y experiencias. Vamos de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento (concepto desarrollado por Peter Drucker en 1969), en la que la relevancia de aprender a lo largo de toda la vida es un factor crítico, así como el papel decisivo que juegan las TIC como factor de soporte.

Las sociedades de la información emergen de la implantación de las TIC en las relaciones sociales, culturales y económicas en el seno de una comunidad; y de forma más amplia, eliminando las barreras del espacio y el tiempo facilitando así la comunicación.

Por estos motivos, los museos deben ejercer de generadores y trasmisores de la aplicación de las nuevas tecnologías como contribución a la sociedad y elemento dinamizador entre el patrimonio que salvaguardan y sus visitantes. Deben adaptar dicho desarrollo a su contenido, de este modo eliminan barreras y generan nuevos métodos educativos que posibilitan mayores vínculos con la sociedad.

“Unos de los aspectos más innovadores que proponen las TIC, en el ámbito de los nuevos discursos museológicos en línea, es el posibilitarle al usuario interactuar con los contenidos expositivos y poder establecer diferentes reglas de juego entre los museos y su público”. (Hernández Ledesma, 2009: 167)

Esas posibilidades de difusión, forman parte del progreso que las TIC han supuesto en la sociedad para los museos, ya que las nuevas tecnologías han contribuido a crear y mejorar competencias sobre el patrimonio y ampliar sus propuestas educativas. El mundo de las TIC ofrece, facilita y acerca al usuario la posibilidad de recibir según sus conocimientos y capacidad de percepción diversos modelos de aprendizaje. Debemos percatarnos de que existen diversos métodos y estrategias educativas, los conocimientos no se encuentran alojados en los objetos sino en el modo en que nosotros los percibimos, por este motivo el empleo de las TIC puede generar cuantiosos discursos, lecturas, procesos de aprendizaje y enriquecer las propuestas museísticas. Los estudios de investigación que observan las aportaciones que las TIC producen en el proceso de aprendizaje, destacan que entre varias aptitudes se encuentran la motivación, la profundización, la imaginación y una mejor comprensión del contenido. “La creatividad puede suplir la falta de recursos” (Selva, 2012: 48). Estas cualidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías modifican el patrón de comportamiento de los visi-



tantes de museos, dejan de contemplar para volverse visitantes activos y participativos.

Los visitantes, son un factor muy valioso para las instituciones culturales. Debemos tener en cuenta que los espacios museísticos deben responder a las expectativas de los visitantes, conseguir que estos se sientan bien acogidos atendiendo a sus demandas de información, programación y transmisión de contenidos; ayudando en el momento de elegir que hacer y hallando respuesta a sus necesidades y expectativas escuchando siempre sus propuestas. Los visitantes son el elemento fundamental para que un museo cobre vida, para que su contenido se mantenga latente; un museo sin visitantes es un contenedor vacío, sin nada que decir, sin nada que aportar.

Como hemos apreciado vivimos en una sociedad cambiante, los visitantes sufren modificaciones en sus intereses y prácticas culturales, su perspectiva evoluciona. Actualmente, los visitantes desean formar parte de la institución, acceder a sus instalaciones y servicios, participar en sus programas didácticos, ampliar conocimientos e interactuar con los contenidos, ya no se conforma con ser un mero observador. El visitante juega un nuevo rol, una metamorfosis que los museos deben aportar e incentivar, para que el visitante constituya parte de su desarrollo y así las visitas e intervenciones sean asiduas.

Como podemos apreciar las TIC modifican el sistema de valores, las costumbres, e incluso llegan a modificar la percepción que se tiene del mundo y evidentemente esto repercute en la concepción y la imagen que los museos tienen como agentes sociales. “Desde el museo se pueden experimentar nuevas formas de educar que es muy difícil desarrollar en ambientes formales de aprendizaje” (Ferrerías, 2009: 82). Dentro de las razones que dar al respecto, está básicamente el pensar que los visitantes aprenden más fácilmente, motiva la asistencia, dinamiza el proceso de aprendizaje y es una estrategia con la que el educador puede presentar y describir a través del diálogo diversas imágenes, videos, etc, de las obras. Por otro lado, los visitantes que consideran que las TIC son una barrera se apoyan en que es un factor de distracción y que no todos ellos tienen las mismas facilidades para acceder y comprender estos recursos. Es cierto, no todos los visitantes tienen la misma facilidad ni capacidad de interacción, estos motivos pueden solventarse, por ejemplo, facilitando un refuerzo de recursos humanos junto a las instalaciones, ofreciendo también métodos tradicionales y concienciando a la sociedad de que el uso de las nuevas tecnologías es una estrategia que incremen-

ta las percepciones y favorece la interacción, por lo que aprender su uso no es una barrera sino una ganancia.

Por otro lado, aclaremos que la interacción es una acción recíproca entre dos o más sujetos, elementos... que representa en primer lugar una vía de aprendizaje y comprensión, además de ser un acto que acrecienta la experiencia museística haciendo más atractiva e interesante la visita para los visitantes. “La interactividad alude a la capacidad que tiene el espectador de modificar la recepción de la obra según sean sus interacciones y supone su participación en la misma” (Bellido, 2005: 31). Ya no es un diálogo único y lineal, ahora se busca originar hábitos de comunicación bidireccionales y colectivos, producir oportunidades, experiencias para interactuar con los contenidos y facilitar el aprendizaje. Las TIC promueven y generan dicha interacción fomentando, como se habrá podido deducir, un importante papel en la figura de los visitantes y los recursos tecnológicos, en la relación: museos- educación- nuevas tecnologías. Los museos deben adoptar una misión centrada en el visitante y su interacción con los contenidos debe ser activa. Estas instituciones ofrecen amplias posibilidades de desarrollar experiencias y conocimientos que los centros destinados a la educación formal no pueden desempeñar. Los sistemas de aprendizaje y los métodos a emplear pueden ser muy versátiles desde los museos, por lo que esta oportunidad no debe ser desaprovechada. Los usuarios de museos son conscientes de estas características, por ello esta sociedad espera de la visita al museo mucho más que recepción de información, espera una relación bidireccional que active su comprensión.

### **Situación general de las TIC aplicada a los medios didácticos en los museos**

Actualmente son diversos los museos que aplican o han comenzado a aplicar las TIC como repositorio de contenidos educativos. Los museos en origen se han adaptado al uso de las nuevas tecnologías con cierto retraso, es decir, en un principio, debido a la condición social y el rol que desempeñaban los museos en la sociedad se hacía patente una mayor tendencia a mantener su lado tradicional y un pequeño temor a innovar y aplicar nuevos recursos tecnológicos. Poco a poco fueron conscientes de las posibilidades que estaban ignorando y junto al posicionamiento de su labor educativa como misión y razón de ser, los museos comenzaron a involucrarse en el inmenso mun-

do de Internet y a valorar dichos recursos y oportunidades, esa alocada aventura tecnológica.

Los museos pueden salvaguardar contenido muy variado y gozar de un público con perfiles muy heterogéneos. Este dato puede ser un impedimento a la hora de preparar y exponer contenidos si se piensa en enfocarlos hacia todos esos visitantes. Ofrecer varias lecturas, consiguiendo llegar y satisfacer a todos los visitantes independientemente de sus actitudes y conocimientos ya puede lograrse gracias a la contribución de las nuevas tecnologías.

El visitante escoge, el visitante decide, el visitante participa... a no ser que desconozca la oferta educativa y recursos museísticos existentes. Por este motivo, las nuevas tecnologías a parte de funcionar como vínculo entre el proceso educativo y comunicativo de los visitantes y la institución, también juegan un papel muy importante como medios de conexión y difusión. Las instituciones museísticas deben producir proyectos educativos que trabajen desde la inclusión tecnológica, difundiendo sus programas y facilitando el acceso y la participación de la sociedad hacia sus recursos museográficos.

Para que los museos puedan aplicar las nuevas tecnologías a los medios didácticos deberán contar con expertos en el sector que escojan adecuadamente los recursos educativos oportunos para producir una lectura y experiencia adecuada, cubriendo así las necesidades del usuario y proporcionando medios tecnológicos de calidad que integren, comuniquen y fomenten la curiosidad del visitante. "La sociedad del conocimiento demanda a las instituciones dejar de ser transmisores de información y convertirse en estimuladores de inteligencias personales" (Hernández Ledesma, 2009: 168)

Como se puede apreciar, las TIC aportan grandes posibilidades a las instituciones museísticas para ofrecer diferentes interpretaciones y experiencias educativas. Son un puente, una conexión, un vínculo entre la educación, los visitantes y los museos. Facilitan el acceso al patrimonio y generan una cultura "abierta". Son elementos culturales que vinculan las colecciones con los individuos y posibilitan su comunicación, difusión y comprensión; además de transmitir conocimientos nuevos y herramientas que permiten y comunican nuevos procesos de aprendizaje. Está donde esté el usuario puede formar parte de su comunidad y emplear sus recursos educativos como vía de aprendizaje y acercamiento. Sin duda un método eficaz que evoluciona velozmente desarrollando aplicaciones de gran relevancia en el mundo de la cultura y el arte.

## Aportaciones de las TICs a los museos

La participación y aportaciones de las nuevas tecnologías en la sociedad posibilitan abrir nuevos caminos en el mundo de la educación y los museos, caminos bidireccionales, democráticos y enriquecedores que otorgan accesibilidad a todo tipo de público.

Los proyectos multimedia y la creación de materiales educativos colaboran en la preservación de los espacios y objetos patrimoniales otorgando accesibilidad y visibilidad. Por estas razones la aplicación de las TIC por parte de las instituciones culturales pone a su favor mayor alcance de impacto, es decir, el público local de un museo puede pasar a ser un público global gracias a la pérdida de barreras geográficas y a su accesibilidad. Podemos deducir tras esta apreciación que las TIC otorgan visibilidad, nuevas relaciones y medios de comunicación.

Como ya sabemos, las TIC no tienen una función predeterminada, dependiendo de la necesidad y el uso a cubrir se les puede adjudicar una funcionalidad u otra. Además son elementos en constante desarrollo, sus usos e interpretaciones evolucionan a un ritmo vertiginoso. (Informadoras, reclamo, dinamizadoras, educativas, etc.)

Los museos deben percatarse de la gran versatilidad que ofrecen las TICs, ya que pueden involucrarlas en los programas de musealización y crear herramientas para la interpretación. Aun así, siempre se debe tener en cuenta los medios que interfieren en la comunicación para llegar a las nuevas generaciones según sus vía de práctica común. Si los patrones de comportamiento cambian las instituciones culturales deben conocerlo para interactuar a través de esos nuevos medios, como por ejemplo la introducción de las redes sociales ente el público joven.

"En la nueva era de la participación, los visitantes a museos y centros culturales ya no quieren limitarse a recibir información sobre una nueva exposición, sino que, además, quieren interactuar en los nuevos medios de comunicación pasando a formar parte del proceso informativo". (Celaya y Viñarás, 2006:12)

A continuación, vamos a citar algunos de los principales recursos que los museos pueden utilizar para acceder a su público y que sirven como ejemplo de difusión y comunicación:

- Materiales multimedia: Imágenes, vídeos, podcast y animaciones, etc.
- Guías didácticas elaboradas a partir de las colecciones y las exposiciones temporales de los museos.

- Materiales interactivos: En general, son microsites relacionados con los diferentes departamentos y/ o colecciones de los museos, etc.

Estos medios ofrecen al visitante la posibilidad de gozar de una experiencia personalizada en cualquier lugar e instante a través de la transmisión de información seleccionada a la carta y generando interacción, elemento clave en el proceso de aprendizaje,

Otro aspecto positivo es su reducción de costes y producción. Este dato puede resultar muy relevante si caemos en la cuenta de la posibilidad de igualdad entre las instituciones museísticas independientemente de su tipología, origen, presupuesto o localización. Evidentemente los centros pequeños posiblemente no consigan estar a la misma altura que los grandes, pero ahora estarán más cerca, ya que Internet mejora la comunicación de los museos mostrando las posibles experiencias que los visitantes pueden obtener y fomentando así su visita, difusión y participación.

No debemos olvidar, que las nuevas tecnologías deben actuar como una herramienta para acrecentar y completar la experiencia de los visitantes, no como un fin en sí. Este concepto es importante, sobretodo cuando la misión museística se basa en ofrecer varios niveles de dificultad de contenidos o intereses. A través de las TIC, es posible lograr una convivencia de niveles de dificultad sin que se perjudiquen los unos a los otros y en consecuencia ofrecer diversas lecturas, accesos y experiencias.

“De buen seguro el futuro de las tecnologías de la información y comunicación pasa por que éstas se adapten mejor al público, no tan solo facilitando su accesibilidad y usabilidad, sino también unos contenidos a su gusto”. (Carreras, 2005: 42)

Lo importante es conseguir que el visitante independientemente de su formación previa pueda emprender la visita y percibir una experiencia satisfactoria. Pues a través de esta percepción el museo conseguirá transmitir accesibilidad, se convertirá en una institución mayoritaria, y evidentemente para cumplir dichos objetivos y funciones se deben emplear las nuevas tecnologías enfocadas hacia diversas estrategias de aprendizaje y comunicación.

### Medios tecnológicos en auge

Si los museos desean mantenerse subidos al carro de la evolución deben prestar atención al inminente desarrollo que han sufrido las TIC y aplicar la amplia variedad de aplicaciones, dispositivos y recursos que

coexisten, y con los que pueden optimizar sus espacios, contenidos y entornos museísticos. Estos medios son óptimos para generar participación, asiduidad de visitas e involucrar al visitante con el contenido y la institución.

La lista de medios no tiene fin, según avanzamos en el tiempo la oferta y demanda de estos procesos tecnológicos crece mejorando sus sistemas, ampliando sus funciones y creando escenas y experiencias que años atrás hubiésemos descrito como elementos de película de ciencia ficción.

En este apartado se citan brevemente algunos de los medios con mayor apogeo y en pleno florecimiento. Seguramente la mayoría nos resultan familiares o incluso ya habremos hecho uso de sus cualidades en algún museo o en nuestra propia casa para reforzar nuestra formación, relaciones sociales o intereses culturales y de ocio:

- Páginas Web,
- Redes sociales,
- RSS,
- Códigos bidis (QR, NFC, RFID,...),
- Realidad aumentada,
- Realidad virtual,
- Juegos interactivos,
- Apps móviles,
- Tours móviles,
- Guías multimedia,
- PDAs,
- Tablets,
- PCs,
- Audioguías,
- Consolas,
- Pantallas táctiles, etc...

El uso de estos recursos se presenta como una técnica de difusión, comunicación, educativa y marketing excelente para romper barreras y facilitar la accesibilidad en las instituciones culturales.

## Bloque 2

### A modo de reflexión

Aludiendo al escrito, sintetizamos conceptos y evocamos ideas vistas hasta ahora.

El impacto y contribución social de las TIC en los museos y las instituciones culturales están modificando la percepción que tenemos del contenedor y

sus contenidos. El uso de recursos tecnológicos origina nuevas experiencias museísticas y un nuevo rol del visitante en la sociedad actual, como miembro que interactúa y participa en la mejora del espacio museístico divulgando su práctica y difundiendo su concepción de ente abierto, accesible y participativo. Todas estas cualidades hacen que el impacto y contribución social de las TIC en los museos y demás instituciones culturales deba ser considerado como medio que revaloriza el papel del visitante de museos como principal trasmisor de su práctica, contenidos y difusor del concepto de ente abierto, accesible y participativo.

“La influencia que están teniendo las TIC en áreas como la atención a la diversidad, la adquisición de idiomas, la comprensión de las ciencias o el disfrute de las artes, su incidencia en los estilos de aprendizaje, y la capacidad de expresión y comunicación que se pone en manos de quienes saben usarlas, no pasan inadvertidas”. (F. Telefónica, 2011: 173)

Por ello, estas cualidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías deben modificar el patrón de comportamiento no solo de los visitantes sino también de los educadores, gestores, investigadores y demás perfiles laborales miembros de la institución. El personal debe volverse activo también, debe participar e involucrarse interactuando con la institución, sus contenidos y sus visitantes, generando empatía, diálogos bidireccionales y empleando las nuevas tecnologías como soporte o recurso que les facilite su labor y les acerque como usuarios hacia estos nuevos modelos y estrategias educativas y de deleite cultural.

## Conclusión

Esta aportación persigue ser consecuencia de la reflexión de conocimientos y motivar el empleo de las nuevas tecnologías, además de dar pie al uso de la creatividad para la resolución de incógnitas y toma de decisiones.

En consecuencia, concluimos con una breve sinopsis que destaca la significación de las nuevas tecnologías en el entorno museístico:

El público del siglo XXI demanda mucha más interacción y participación con el patrimonio que antes. La incorporación progresiva de los museos al tren de las nuevas tecnologías y aceptar la evidencia de que los modelos tradicionales de comunicación pierden eficacia, genera la necesidad de establecer unos prin-

cipios que sirvan de base para el planteamiento de las nuevas tecnologías como recurso didáctico y su proyección en los espacios museísticos.

El proceso evolutivo de las TIC, los recursos, alternativas y resultados que generan está suscitando una amplia implantación en el ámbito cultural originando su necesidad como medio de comunicación, difusión, aprendizaje y entretenimiento.

En el camino hacia el futuro las nuevas tecnologías son una fuente de producción de gran valor ya que su evolución y proceso de producción es continua, los elementos y recursos tecnológicos son cada vez más sofisticados y su crecimiento (oferta/demanda) es vertiginoso. Por ello, los espacios museísticos que no presten atención a estas claves de comportamiento social están sentenciados con el paso del tiempo a un estado de desuso, caduco y anticuado con un público objetivo muy escueto.

Los museos deben renovarse y avanzar al ritmo de la sociedad donde se encuentran inmersos, sólo así conseguirán ofrecer un servicio íntegro con experiencias educativas enriquecedoras, sólo así podrán hacer realidad aquellas viejas utopías educativas, aquellas experiencias deseadas y hasta ahora inalcanzables.

El futuro que una vez imaginamos ya está aquí.

## Referencias bibliográficas

ANDER-EGG, E. y AGUILAR, M.<sup>a</sup> J (1996): *Cómo elaborar un proyecto*. Lumen/Humanitas, Buenos Aires.

ASENSIO, M. y ASENJO, E. (2010): *Lazos de luz azul: El controvertido uso de las TICs en museos*. Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Departamento de Ciências e Técnicas do Património (ed.), Actas, I Seminario de Investigación en Museología de los Países de Habla Portuguesa y Española, Volumen 3, Porto, Portugal.

BELLIDO GANT, M.<sup>a</sup> L. (2002): *Arte, museos y nuevas tecnologías*. Trea, Gijón.

— (2005). “Museos y arte digital”. *MUS-A, revista de los museos de Andalucía. Museos y nuevas tecnologías*, 5: 31- 33

BONET, LL., CASTAÑER, X y FONT, J. (1999): *Gestión de proyectos culturales. Análisis de casos*. Ariel, Barcelona.

CARRERAS, C. (2005) “El estudio sobre el impacto de las Nuevas Tecnologías en el público de los museos”.

MUS-A, revista de los museos de Andalucía. Museos y nuevas tecnologías, 5: 39 – 42

CARRERAS, C. (2005) “Los proyectos de educación en museos a través de las Nuevas Tecnologías”. *MUS-A, revista de los museos de Andalucía. Museos y nuevas tecnologías*, 5: 34 – 38.

CELAYA, J. y VIÑARÁS, M. (2006) “Estudio: Las Nuevas Tecnologías WEB 2.0 en la promoción de museos y centros de arte”. *Revista cultural Dosdoce*, Madrid.

— (2006): “Estudio las nuevas tecnologías Web 2.0 en la promoción de museos y centros de arte”, *Revista cultural Dosdoce*, Madrid.

FERRERAS, R. (2009). “Educathyssen: el camino inconcluso de un museo en el apasionante mundo de las tecnologías de la información y la comunicación”. *Revista de investigación e innovación educativa. Tarbiya. Didáctica de las Ciencias Sociales y educación en museo*, 40: 81-88.

FUNDACIÓN TELEFÓNICA (2011): *Las TICS en la Educación. Realidad y Expectativas. Informe anual 2011*. Ariel, Barcelona

— (2012) *TELOS. Cuadernos den Comunicación e Innovación. Revolución de los museos*, 90. Planeta, S.A, Madrid.

IVERN, J. (2010): “Ejemplos de aplicación de las TIC en los programas educativos de los museos”. *Revista electrónica del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes. Observar*, 4: 181-185.

MACAYA, A; RICOMÀ, R., y SUÁREZ, M. (2010): *Presencias / virtualidades: arte, museos y TIC*. Diputación de Tarragona.

MACAYA, A., y SUÁREZ, M. (2007): “Arte, museo y territorio”, en Calaf, R, Fontal, O. y Valle, R.: *Museos de arte y educación. Construir Patrimonios desde la diversidad*. Trea, Gijón.

— (2008): “Preguntas mediadoras para la Comprensión del arte. Intersecciones entre museo y aula en el MAMT.” en Huerta, R., y de la Calle, R (eds.): *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos*. Universidad de Valencia, Valencia

ROSELLÓ, D (2004): *Diseño y evaluación de proyectos culturales*. Ediciones Ariel Patrimonio, Barcelona.

# El juego como herramienta educativa para el aprendizaje de la Historia: Los Amos del Foro

Laura Arias Ferrer  
Universidad de MurciaUniversidad de Educación de Murcia.  
larias@um.es

Sara Pernas García  
CIDEIH Liceus S.L.  
sara@liceus.com

Alejandro Egea Vivancos  
Universidad de Murcia  
alexegea@um.es

## Resumen

Los Amos del Foro surge con la intención inicial de renovar y ampliar la propuesta didáctica del Museo Arqueológico de Murcia. Este juego de mesa fue diseñado ex profeso para su desarrollo como taller didáctico que complementara la visita guiada de la sala dedicada al mundo romano de este Museo. Su configuración como un juego de simulación y preguntas permite el trabajo de una manera altamente activa y motivadora de muy diversos contenidos propios del área de Ciencias Sociales correspondientes al currículo de primer ciclo de Secundaria, concretamente aquellos dedicados al Imperio Romano y a Hispania, con especial atención a la vida y organización de las ciudades romanas a través del ejemplo de *Carthago Nova*.

## Palabras clave

didáctica de las ciencias sociales, museo, patrimonio cultural, Educación Secundaria Obligatoria, juegos de mesa.

## Abstract

Los Amos del Foro comes up with the initial aim of renewing and increasing the educational and learning activities offered by the Archaeological Museum of Murcia. This board game was expressly designed to be developed as an educational workshop, which

completes the guided visit of the Room 12, dedicated to the Roman heritage. Its design as a simulation and quiz game enables the work in an active and motivating way of a very wide range of contents of History and Art, related to the subjects of the National Curriculum, specifically those about the Roman Empire and Hispania, with special attention to the life and organization of the roman cities, through the example of *Carthago Nova*.

## Keywords

teaching in social sciences, museum, cultural heritage, Secondary Education, board games.

## Introducción

Con la intencionalidad de realizar una renovación y ampliación de la propuesta didáctica del Museo Arqueológico Provincial de Murcia (MAM) <sup>1</sup>, mediante la incorporación de talleres que dotaran de mayor di-

---

<sup>1</sup> Queremos agradecer la disponibilidad del personal del Museo Arqueológico de Murcia, que nos ha facilitado en todo momento la realización de este trabajo. Destacamos la colaboración de Luis de Miquel Santed, Concha Navarro Meseguer, Manuel Mateo Cuenca, Teresa Fernández Cabada y María José Pérez Turpín, a las que agradecemos además la información aportada y la inestimable ayuda recibida.



Figura 1. Portada del juego Los Amos del Foro. Fotografía: Alejandro Egea Vivancos.

namismo su oferta cultural y acercaran de una manera efectiva a un público juvenil, surge el juego de mesa que aquí presentamos: Los Amos del Foro (fig. 1).

La importancia del legado cultural romano de la Región de Murcia, cuyo máximo exponente es la ciudad de Cartagena (la antigua Carthago Nova), fue determinante para elegir la temática principal de esta actividad, centrada en un aspecto fundamental de la vida ciudadana de la antigua civilización romana, como es el evergetismo. La comprensión del funcionamiento de una ciudad romana de provincias del Imperio Romano, como fue Carthago Nova (Cartagena), pasa por la asimilación de este concepto, muy ligado a este mundo y a esta época. Los decuriones de un municipium de la época altoimperial eran los responsables de las obligaciones financieras de la comunidad frente al Estado y de ellos, además, se esperaba que realizaran sin remuneración, con auténtica generosidad hacia la colectividad, servicios a su comunidad, como la financiación de juegos, construcciones públicas, fiestas, banquetes, etc.<sup>2</sup> Las inversiones realizadas por las élites ciudadanas eran el motor de cambio y desarrollo de los enclaves urbanos y nos proporcionan un punto de observación excelente para analizar la dinámica social y política de la vida urbana romana. Además, el análisis de estas estructuras, y las actuaciones resultantes de esta dinámica, son la excusa perfecta para observar y conocer nuestro patrimonio arqueológico.

A través del juego emulamos un contexto histórico-temporal y dotamos de realismo a los objetos y artefactos que han sido vistos en la exposición per-

manente del MAM y a los espacios monumentales del propio entorno del alumno. Y sobre todo, ampliamos los espacios didácticos habituales o contextos de aprendizaje del alumnado, abriendo el Museo como “un lugar de descubrimiento” y experimentación (García Blanco, 1994: 40)<sup>3</sup>.

Esta actividad fue inicialmente diseñada como complemento a la visita guiada de la sala 12 del MAM, dedicada al Imperio Romano, para alumnos de Primer ciclo de la ESO. Con el Currículo de ESO de la Región de Murcia<sup>4</sup> en la mano observamos que durante el Primer Curso de este nivel educativo se concentran los contenidos más estrechamente ligados al mundo antiguo y, en concreto, a la civilización romana. Por citar algunos, dentro del denominado Bloque 3 encontraremos: El mundo clásico: Grecia y Roma, La civilización romana: la unidad del mundo mediterráneo, La República y el Imperio, La Hispania romana. Conquista y romanización, La ciudad y la forma de vida urbana, La romanización y Carthago Nova: ciudad romana. Enlazado con estos contenidos se encuentra el tema propuesto como leitmotiv del juego diseñado.

Pero a lo largo de estos años ha sido ampliado su ámbito de aplicación, llegando a las aulas de algunos centros educativos de ESO de la Región de Murcia y a otros ciclos diferentes para los que fue diseñado. Este es el caso, por ejemplo, de su aplicación en algunos grupos de 3º y 4º de ESO regionales, en la materia de Cultura Clásica, tras haber sido distribuido entre los centros durante el “V Encuentro Olímpico Grecolatino” organizado por la Asociación Murciana de Profesores de Latín y de Griego (AMUPROLAG).

Igualmente, el juego diseñado resulta igualmente adecuado para Tercer Ciclo de Educación Primaria, realizando algunas adaptaciones y modificaciones de los contenidos que se desarrollan en los enunciados propuestos y seleccionando aquellas preguntas y contenidos que han sido mostrados al alumno en la visita y/o exposición previa al desarrollo de la actividad<sup>5</sup>. Los alumnos de este nivel educativo ya poseen conocimientos acerca de la civilización romana. No en

<sup>2</sup>Kolb, 1992: 189. Le Roux, 2006: 148.

<sup>3</sup> Partimos de las propuestas didácticas que remarcan el papel del museo como centro de descubrimiento y experimentación, como “fuente de conocimiento que implica una metodología en la que el alumno participa en la adquisición de sus propios conocimientos de una manera activa, iniciándose por ello, además, en un método de investigación y en el uso de un instrumento: el Museo” (García Blanco, 19994: 40).

<sup>4</sup>Decreto número 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

<sup>5</sup>De hecho, la edad de participación en el taller Los Amos del Foro, dentro de la oferta de talleres que el MAM ofrece los fines de semana fuera del contexto educativo, se amplía de 9 a 14 años.

vano son recogidos tales aspectos en el currículo de educación primaria<sup>6</sup>, concretamente en el Bloque 5, dedicado a la Historia y el cambio en el tiempo (Prehistoria y Edad Antigua en España. La Romanización. Restos arqueológicos de las diferentes culturas en la Región de Murcia).

## Marco teórico

Compartimos la idea expresada por Merino y Contín (2001: 86) sobre el carácter gratificante del juego en sí mismo y la disposición favorable de los sujetos hacia este tipo de prácticas, remarcando también la idea de que “la situación en la que el niño se encuentra más motivado y por tanto más receptivo para la asimilación de cualquier información es el juego” (Alonso *et al.*, 2010: 112). A estas observaciones, Marrón (2001: 58) añade el doble enriquecimiento que supone la introducción de juegos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No sólo se consigue la motivación del alumnado, despertando su interés por el conocimiento de determinados contenidos, sino que permite enriquecer y agilizar el aprendizaje de disciplinas académicas como es la Historia.

Dentro de los juegos, los de simulación y, por inclusión, los de mesa, resultan un modo óptimo de trabajar ciertos contenidos y comprobar la adquisición de determinados conocimientos. Por ello, en palabras de Hernández Cardona la simulación ha sido una estrategia básica de enseñanza-aprendizaje en el campo de la geografía y la historia (2001: 23), al permitir correlacionar datos muy diversos de carácter geográfico, histórico y social y educar el pensamiento divergente, ya que la realidad resultante de la estrategia aplicada depende de las decisiones tomadas (2002: 173). Dentro de ésta, los juegos de simulación se definen por la competitividad entre los participantes, ya sea de una manera individual o grupal, de acuerdo a unas reglas bien definidas y en un tiempo acordado previamente (Merino, Contín, 2001: 87). Este tipo de juegos obliga a ponerse en el lugar de otro, sentir y actuar en relación al mismo a partir de situaciones reales o hipotéticas, resolviendo determinados dilemas, adquiriendo roles (Merino, Contín, 2001, 88) y obteniendo del juego una elevada imprevisibilidad. Además, como juego cooperativo, favorece las relaciones sociales, facilita la aceptación de la diversidad, desarrolla nuevas estrate-

gias consensuadas y favorece actitudes de valoración de la perspectiva del otro (Alonso, 2010: 111).

A pesar de que los juegos de mesa están siendo desplazados en el mercado por el avance lógico de las videoconsolas, todavía nos parece interesante este formato ya que posibilita la competición a través de grupos formados por muchos más alumnos, y favorece una participación más activa y una mayor interrelación y colaboración entre el alumnado. Además, la gran mayoría de los centros de educación y los museos aún no están preparados, tecnológicamente hablando, para emplear los videojuegos. Dentro de los juegos de mesa, los juegos de simulación de carácter histórico han tenido una gran transcendencia en el mercado. Los ejemplos son copiosos y de sobra conocidos por todos. Por citar algunos cabe recordar: Risk (desde 1958, editado por Parker Brothers, ahora Hasbro), Los Colonos de Catan (editado por Kosmos en 1995, en España por Devir Ibérica), o más recientemente Alhambra (publicado por Queen Games en 2003), entre otros. Por otro lado, Los Amos del Foro conjuga la simulación histórica con el aprendizaje de contenidos de tipo histórico muy concretos, en la línea de juegos de preguntas por todos conocidos como Trivial Pursuit (desde 1981, publicado por Parker Brothers, ahora Hasbro). Especialmente en el segundo modelo de juegos, rastreamos esa necesidad cultural por competir a través de preguntas que hay que contestar, jugando por demostrar el conocimiento, que exponía Huizinga (1987: 128).

## Los amos del foro como propuesta educativa

### Contexto de aplicación. El Museo como un espacio dinámico de aprendizaje informal

Dentro de las actividades extraescolares programadas habitualmente en la Programación Anual de los centros educativos, la visita a los museos se configura como un destino habitual. La elección de dichos espacios viene determinada por varias motivaciones: permite acercar al alumnado a estas instituciones culturales, intentando “normalizar” su visita a fin de alentar que se conviertan en futuros usuarios; permite apreciar y valorar el Patrimonio Cultural que albergan dichas instituciones o dar a conocer el trabajo de los profesionales que se ocupan de salvaguardarlo y di-

<sup>6</sup>Decreto número 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.



fundirlo; y, sobre todo, dado que el museo se configura como un espacio de aprendizaje informal permite experimentar mecánicas y propuestas colaborativas en las que el alumnado pasa a tomar parte activa, como una extensión del aula en un contexto real. Es por ello que la propuesta didáctica desarrollada en el MAM con la actividad Los Amos del Foro considera a los participantes, tanto al alumnado que visita las instalaciones dentro de su actividad de aula como a los niños y jóvenes que motu proprio participan en las actividades propuestas por el Museo, como lo que Hopper-GreenHill denomina como *active audience* (1994b: 67), un público-usuario que adopta una actitud activa y explorativa que pone en juego multitud de habilidades cognitivas y sociales.

En el caso que nos ocupa, el juego se desarrolla como una actividad de consolidación y refuerzo de los contenidos aprendidos por los alumnos en las aulas y durante la visita realizada al MAM<sup>7</sup>. Es por ello que los jugadores necesitan de unos conocimientos previos generales sobre la civilización romana para poder afrontar el juego con cierto éxito. Conscientes de esto, el equipo de guías del MAM, a lo largo de la visita, hacen especial hincapié en aquellos conceptos que pueden aparecer a lo largo del desarrollo del juego y que todavía no tienen porqué formar parte del bagaje cultural del alumnado. Para ello, hacen uso de una estrategia principalmente interrogativa, motivando la participación y apelando en todo momento a los conocimientos que ya poseen (Serrat, 2005: 159). En este sentido, es fundamental establecer una correcta relación entre los saberes que se imparten en los centros educativos y los objetos, materiales y datos históricos que pueden ser trabajados durante la visita al Museo, para conformar un proceso de enseñanza-aprendizaje coherente y una adecuada conexión escuela-museo<sup>8</sup>. De esa forma, esta activi-



Figura 2. Organización y distribución del juego en el taller didáctico del Museo Arqueológico de Murcia. Fotografía: Laura Arias Ferrer.

dad se configura como una experiencia que facilita la comprensión de los conocimientos básicos sobre el mundo romano y les da la oportunidad de aprender a partir del análisis e interpretación de la cultura material (durante la visita), para luego poder aplicar los conocimientos adquiridos durante la puesta en práctica del taller en el aula didáctica del museo (fig. 2). Ello es posible dado el enfoque eminentemente explicativo y divulgativo desarrollado en la remodelación expositiva de las salas del MAM, que permite integrarlo en la categoría de “museos didácticos” (García Blanco, 1994: 71).

Las preguntas, pruebas y situaciones que pueden surgir a lo largo del desarrollo del juego están directamente relacionadas con el patrimonio arqueológico de época romana de la Región de Murcia, y, por lo tanto, guardan igualmente una estrecha relación con los fondos que pueden ser observados en las salas del MAM dedicadas a este periodo. Entre ellos, se hace alusión a diversos monumentos y restos arquitectónicos de la región, ya sean de procedencia urbana o de las diferentes *villae* dispersas por la geografía regional. Igualmente, se refieren a diversos objetos materiales que nos dan información de primera mano sobre las actividades económicas a las que se dedicaba parte de la población aquí asentada, como es la minería (a partir de los objetos mineros procedentes de Mazarrón y Cartagena) o la elaboración de salsas de pescado, el conocido *garum*. Además de estos aspectos, se hace especial referencia a elementos de la vida cotidiana: la decoración arquitectónica de *insulae*, *villae* y *domus* (cuyos ejemplos más destacados son los mosaicos y pinturas de la villa de la Huerta del Paturro, en Portmán, o Los Torrejones, en Yecla), la vajilla que utilizaban para comer y cocinar, la ves-

<sup>7</sup> Los juegos (como concurso de preguntas y respuestas) se nos presentan como herramientas muy idóneas, así como actividad de refuerzo y repaso de contenidos previamente trabajados por los alumnos, al igual que posee grandes posibilidades como actividad de evaluación, ya que puede aportar datos muy diversos sobre la situación de aprendizaje de cada alumno, ya no sólo en relación a los contenidos trabajados en el aula, sino a actitudes hacia sus compañeros y hacia la materia en sí misma (Alonso *et al.*, 2010: 113).

<sup>8</sup> Durante la inicial visita guiada se aplica una estrategia interrogativa, con el fin de promover una participación activa a la hora de conocer los principales contenidos relacionados con las salas del museo. La idea base es que la comunicación en el museo sea entendida como un proceso compartido y multidireccional, en el cual “communication is understood as a process of sharing, participation and association” (Hopper-GreenHill, 1994b: 69-70), y no de una manera lineal y unifocal. Es un proceso cultural interactivo cuyo marco de realización singular y único es el propio museo y las piezas que exhibe, como factor diferencial frente a otros contextos.



Figura 3. Composición, materiales y su distribución sobre el tablero de juego. Fotografía: Sara Pernas García.

timenta (observable en las representaciones escultóricas halladas en Mazarrón), los dioses que veneraban (un ejemplo de ello es el Hércules viandante de Los Torrejones, Yecla) y las formas de enterramiento (a partir de las múltiples inscripciones conservadas). Igualmente, se enfatiza la importancia que todos estos elementos poseen como fuentes primarias de la historia, y la necesidad de su adecuada conservación<sup>9</sup>.

Pese a la estrecha relación de los contenidos del juego con los propios del museo, las preguntas y pruebas han sido diseñadas de tal manera que puedan ser desarrolladas igualmente fuera del marco propio del Museo, e incluso más allá del ámbito regional.

<sup>9</sup>Al integrar el análisis de los elementos materiales y analizar su importancia en la fase de visita de la exposición, para luego repasar y afianzar estos contenidos durante la fase de juego, contribuimos a la valoración del patrimonio cultural y arqueológico, haciendo especial hincapié en la importancia de los pequeños elementos que nos permiten un conocimiento más detallado de las formas de vida de otras culturas. Al fin y al cabo, tal como señala García Blanco “el objeto es respuesta a unas necesidades sociales y resultado o producto de una serie de actuaciones intencionales que han recaído sobre él y han determinado su identidad, quedando reflejadas a modo de huellas” (García Blanco, 1999: 20).

Únicamente es importante ser conscientes de la necesidad de que los grupos de alumnos participantes posean unos conocimientos previos suficientes sobre la civilización romana para no provocar un sentimiento de frustración y desmotivación ante la dinámica del juego, lo que llevaría a una postura reacia ante la temática e intencionalidad del juego y los contenidos, procedimientos y actitudes que se pretenden, precisamente, fomentar. El desconocimiento llevaría finalmente al aburrimiento y “sobre el aburrimiento es difícil construir algo sólido y positivo” (Serrat, 2005: 178). Una vez trabajados los contenidos necesarios, podemos pasar a la fase de juego<sup>10</sup>.

### Organización y reglas del juego

La propuesta didáctica aplicada en el desarrollo del juego Los Amos del Foro propone el trabajo y aprendizaje en equipo de una manera dinámica a través de diferentes tipos de pruebas y la adquisición de roles por parte de los miembros de cada equipo, incluyendo diversas metodologías propias de los juegos de tablero así como de los denominados juegos de simulación y de rol. Según la definición sugerida por Marrón Gaité para este tipo de juegos, éstos se caracterizan porque, a lo largo de su desarrollo, simulan diversas situaciones (reales o realizables) en la que las decisiones de los participantes y sus decisiones condicionan el desarrollo y resultado final del problema sugerido (Marrón, 2001: 59).

En este sentido, como hemos señalado anteriormente, el marco o escenario elegido es una ciudad del antiguo Imperio Romano, en este caso Carthago Nova. En este contexto, se toma como marco inicial de la propuesta la emulación de una situación o problemática histórica concreta, la competencia entre los miembros de las principales familias de una ciudad romana por conseguir fama y prestigio, lo que les facilitará el acceso a la más importante magistratura de la ciudad y la posibilidad de avanzar en su *cursum honorum*. Esta es la meta del juego diseñado: con-

<sup>10</sup> La secuencia ideal para la realización del taller propuesto es la comentada, visita-taller, pero, en ocasiones no es factible poder llevar a cabo esta secuencia, debido al número de grupos que solicitan la realización de la visita-taller. En este caso, se baraja una segunda opción, que puede ser simultaneada con la anterior. Se iniciará el taller con una introducción inicial mediante presentación power point de algunos conceptos claves sobre la cultura romana, como es la arquitectura, arte, cultura..., y que guardan relación directa con los contenidos que aparecerán durante el desarrollo del juego y durante la posterior visita. Desde luego esta no resulta la mejor opción, pero no siempre es factible seguir la secuencia establecida.



Figura 4. Ejemplo de tarjetas de inversión. Fotografía y montaje: Sara Pernas García.

seguir la final elección como decuriones, máximos representantes de la ciudad, de los miembros de una de las familias participantes (fig. 3).

Para ello será necesario, en primer lugar, realizar una primera fase de configuración de los equipos, a los cuales asignaremos el nombre de una de las principales familias o *gentes* de Carthago Nova como los Numisios, Postumios, Hellios o Atellios, e introducir al alumnado en la configuración de la familia romana, así como en el papel del *pater familias*. El rol del cabeza de familia o *pater familias* pasará a ser desarrollado por el miembro de mayor edad de cada equipo, que actuará como portavoz del grupo<sup>11</sup>.

Una vez configurados los equipos/familias y situados en sus distintas posiciones junto al tablero, se procederá a realizar una pequeña explicación de los objetivos principales del juego, entre los que se sitúa, por un lado, la resolución de diferentes cuestiones y pruebas por parte de cada equipo, cuya superación permitirá incrementar la riqueza de cada familia; y, por otro, la necesidad de financiar infraestructuras y

actividades diversas para el beneficio común de la ciudad (*evergetismo*). Se hará hincapié en la función realizada por cada familia como *evergetas* de su ciudad, ya que ha de quedar claro que lo más importante no es atesorar, sino invertir en bienes públicos o privados que puedan aumentar el prestigio de tu familia (fig. 4).

El diseño del juego no es lineal ni intenta que se desarrolle una progresión o llegada a meta, por lo que se deberá establecer previamente el tiempo de duración de la partida<sup>12</sup>. El periodo de tiempo seleccionado debe corresponderse con el periodo que la familia tiene para realizar las inversiones, antes de que tenga lugar la elección de los representantes de la ciudad. Una vez superado el tiempo, se hará recuento de las inversiones realizadas y se proclamará la familia vencedora que pasará a formar parte del *ordo decurionum* y, por lo tanto, dirigirá el destino de la ciudad. Este diseño permite que los participantes se centren en la propia mecánica de resolución

<sup>11</sup>Generalmente, los grupos escolares participantes en los talleres no superan los 30 alumnos, por lo que, al ser divididos en cuatro grupos, cada familia no suelen superar los siete u ocho miembros.

<sup>12</sup>El tiempo de desarrollo de la actividad se amolda al demandado por el grupo de visitantes y la extensión de la visita solicitada que realizan paralelamente. Usualmente, el tiempo destinado al juego oscila entre 20 y 45 minutos.



Figura 5. Ejemplo de tarjetas de preguntas y pruebas. Fotografía y montaje: Sara Pernas García.

de preguntas y pruebas en equipo y en la necesidad de ponerse de acuerdo en decidir cómo invertir su patrimonio en pro de la ciudad. Además enfatiza la necesidad de no atesorar las ganancias sino que obliga a la inversión continua, ya que la familia vencedora será aquella que mayor número de inversiones haya realizado en el tiempo establecido. Además la propia mecánica interna del juego como simulación desarrolla otras lecturas sociales en las que se verán implicadas las familias en su carrera por conseguir ser los máximos representantes de la ciudad: sus requisitos socioeconómicos para poder pugnar en el *cursum honorum*, la pérdida de su condición o estatus social ante la bancarota, etc.<sup>13</sup>.

Pero para poder invertir en la *urbs* es necesario conseguir sestericios, y estos se adquieren mediante la contestación correcta de las preguntas y pruebas que se suceden, y que se organizan en cuatro categorías: Preguntas, Palabra Prohibida, Adivina el Personaje y Adivina... (fig. 5).

- Preguntas: los participantes deberán averiguar la respuesta sobre algún aspecto cultural asociado al mundo romano, pudiendo tratarse del nombre de un personaje, de objetos de uso cotidiano

<sup>13</sup> Para reforzar la lectura social de los roles de las familias, cuando una familia agota su presupuesto será descendida de categoría social, dejando de formar parte del orden equestre. Esto le obligará a realizar diferentes estrategias para recuperar su posición inicial y continuar en su pugna por convertirse en decuriones.

o incluso resolver la lectura de fechas o problemas cotidianos en numeración romana.

- Palabra Prohibida: consiste en adivinar una palabra señalada en la tarjeta a partir de la definición creada por un miembro de la familia, que no podrá utilizar ninguna de las palabras prohibidas, ni sus derivados.
- Adivina el Personaje: mediante el uso exclusivo de gestos y sonidos, los participantes deberán adivinar de qué personaje se trata. El tipo de personaje planteado reproduce en su mayoría ejemplos de grupos sociales, oficios, cargos políticos, etc.
- Adivina... donde los participantes deberán reconocer diversos elementos de la cultura romana mediante el dibujo, sin hacer uso de letras ni números.

Las preguntas y pruebas propuestas intentan valorar aptitudes intelectuales y sociales diversas. No sólo se valoran sus conocimientos (a través, principalmente de las preguntas), sino que también han de desarrollar cierta capacidad de gesticulación e interpretación (mediante las pruebas de mímica), capacidad plástica (con el dibujo) y de expresión, razonamiento y organización del conocimiento (mediante la actividad de definición de palabras), entre otros aspectos. Creemos que la tipología y variedad de preguntas elaboradas permitirá la activación y puesta en práctica de los conocimientos que ya poseen, relacionando además “lo que observan, lo que saben y la información elaborada” (García Blanco, 1994: 74) al tener que conjugar los contenidos tratados en el aula con aquellos observados durante la visita, a los que tendrán que incorporar su experiencia y recursos propios. Además, la alternancia en la participación de los miembros de cada familia asegura que todos alumnos sean partícipes de la actividad (Murphy, 2011: 140). Por último, para asegurar el correcto ritmo del juego y la atención e interés de todos los participantes, existirá la oportunidad de rebote ante una pregunta fallada para el equipo siguiente.

No obstante, el juego incluye otros elementos que permiten dar un contexto de simulación realista a la propuesta, que no se circunscribe únicamente al mero planteamiento de las pruebas citadas. En este sentido, se incluyen cartas de penalización o de gratificación a lo largo del juego que, de manera aleatoria, provocarán que “la diosa Fortuna se muestre favorable o no” con los participantes. Estas cartas incorporan situaciones, problemáticas y desarrollan ejemplos sobre prácticas sociales y culturales propias de

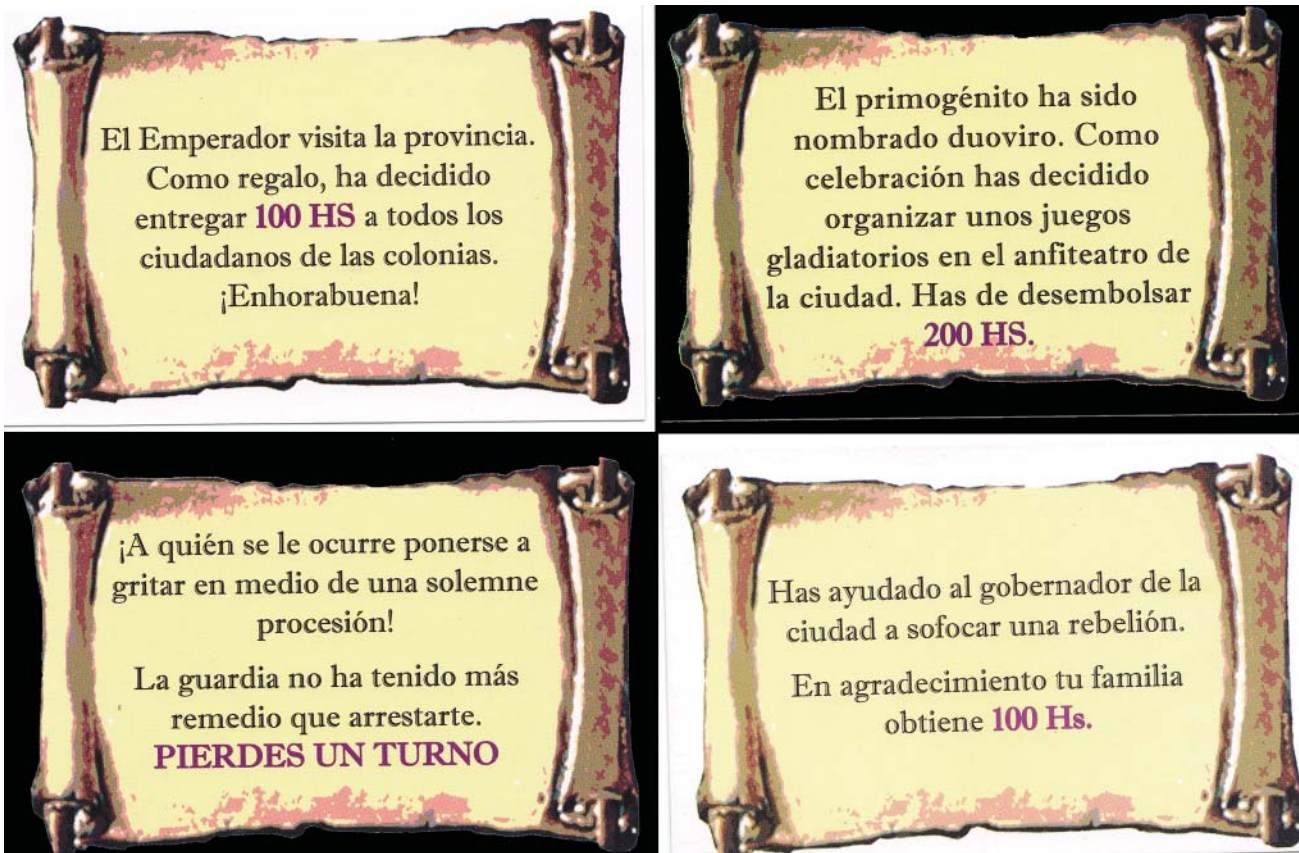


Figura 6. Ejemplo de cartas de penalización y gratificación. Fotografía y montaje: Sara Pernas García.

la cultura romana, que de manera indirecta permite ir contextualizando la acción principal del juego (fig. 6). Junto a estas, en el propio tablero del juego existen, además, una serie de casillas que modifican el ritmo lineal del juego, y plantean dificultades o facilidades a los jugadores.

El final del juego viene marcado por el agotamiento del tiempo inicialmente acordado. Será este el momento en el que se realice el recuento final de las inversiones realizadas y serán nombrados decuriones los miembros de aquella familia que más sestercios haya invertido en bienes y actividades para el municipio<sup>14</sup>.

<sup>14</sup>En ocasiones es necesario adaptar el juego a las necesidades propias de cada visita (especialmente las referidas a los tiempos de dedicación). En estos casos, se trabaja el evergetismo pero no de una manera directa, ya que si el tiempo de dedicación al taller es demasiado breve y los grupos demasiado numerosos, se ha de obviar la parte de la inversión en mejoras de la ciudad, debido a la mayor complejidad de este apartado y de su dinámica. La inversión conlleva decisión, y en grupos de siete componentes resulta más dificultoso, pudiendo perder la motivación inicial. El evergetismo se trabaja entonces a través de las explicaciones previas que ellas mismas realizan en el taller o durante la visita, resolviéndose el juego a favor de la familia que más sestercios ha acumulado.

### El juego como herramienta didáctica

Ya sea en el ámbito del Museo, o en un contexto de aula, el recurso propuesto nos permite afrontar diversos objetivos didácticos, referentes tanto a la adquisición de conceptos como a la contribución en la adquisición de ciertos procedimientos y actitudes. Centrándonos especialmente en este segundo aspecto, y en la línea señalada por Serrat al definir los objetivos que los talleres didácticos deben potenciar (2005: 153), el desarrollo del taller a través de la dinámica del juego nos permitirá implicar al usuario y potenciar su participación, afianzar los aprendizajes mediante la acción y transferir los aprendizajes adquiridos por el alumno a otras situaciones fuera de un contexto puramente académico. Igualmente, la estrategia de simulación y el necesario trabajo colaborativo facilita otros aspectos, ya señalados por Merino y Contín (2001: 86) para este tipo de metodología, como superar el egocentrismo y confrontar puntos de vista con los otros, descubrir la relatividad de las propias opiniones y decisiones, construir y negociar respuestas en común, desarrollar la capacidad de crí-

tica constructiva y saber sostener sus opiniones personales si se está convencido de su validez, aunque aceptando la diversidad de opiniones y buscando el consenso con el grupo. A estos aspectos, podríamos añadir su contribución a acercar el patrimonio cultural y artístico al alumnado de una manera motivadora, a reflexionar y discutir sobre contenidos de tipo histórico, a expresar de manera clara y concisa sus conocimientos, a valorar la importancia de las fuentes primarias para el conocimiento de las sociedades antiguas, y a reconocer la labor de las instituciones museísticas y fomentar su carácter lúdico y didáctico (que complementa su valor científico y académico), entre otros.

Además, las combinación de la actividad lúdica con la visita a la colección permanente del Museo nos permite favorecer la transmisión e intercambio de ideas así como facilitar el cambio respecto a las ideas y esquemas cognitivos previos. La acción directa y la participación activa del alumnado durante la visita promueve un mayor interés y curiosidad por los contenidos que van a ser trabajados. En este sentido, recogemos las consideraciones de Santacana, quien afirma que “cuando un tema ha sido objeto de una fuerte acción didáctica sobre el público, éste se sensibiliza más y hay una demanda creciente sobre aquel tema” (Santacana, 2005: 97).

Junto a esto, serán trabajados contenidos de carácter conceptual relacionados con la civilización romana, en especial aquellos en relación directa con la ciudad, la organización social y ciudadana, el evergetismo, la vida cotidiana y las costumbres y formas de vida de época romana.

Podríamos además señalar la importante contribución a la adquisición de determinadas competencias<sup>15</sup>, entre las que destacamos la competencia social y ciudadana, al incentivar el trabajo en grupo, la aceptación de la diversidad de opiniones y la necesaria búsqueda de consenso, además de conocer la propia evolución y organización de las sociedades; la competencia cultural y artística, ya que permite el conocimiento de primera mano de los monumentos romanos construidos en la ciudad; la competencia lingüística, por la importancia de la capacidad de expresar correctamente sus opiniones y valoraciones; la competencia de autonomía e iniciativa personal, potenciada por la propia dinámica del juego, donde el alumno ha de ser capaz de valorar sus conocimientos, tomar decisiones y tener una actitud autocrítica; y la competencia de aprender a aprender, debido

al incentivo que este tipo de iniciativas supone para motivar los aprendizajes.

En relación a la metodología utilizada, señalamos la importancia de las estrategias de interrogación, ya que se plantean preguntas orientadas a desarrollar determinadas capacidades y habilidades (conocimiento, comprensión, aplicación de conocimientos, análisis, etc), junto a la estrategia de simulación, al invitar a los usuarios a participar en un contexto distinto al suyo y evocar otra realidad (a modo de juego de rol) y a una estrategia lúdica (Serrat, 2005: 177-178).

Ya hemos destacado su carácter de actividad de repaso y consolidación de los contenidos aprendidos en el aula y a lo largo de la visita realizada, que nos permitirá afrontar, además, la evaluación de la propia visita (centrándonos en los conocimientos adquiridos y en la motivación del alumnado).

### Evaluación de la puesta en práctica

Para la evaluación de la puesta en práctica del juego se han diseñado dos encuestas, una más sencilla dirigida al alumnado, y otra más compleja destinada al profesorado o las familias. En la primera de ellas se responden a unos *items* muy claros y conocidos:

- “¿Qué he aprendido hoy mientras jugaba?” La respuesta es abierta.
- “¿Crees que conoces mejor la cultura romana?” Con tres opciones de respuesta: No he aprendido nada / He aprendido poco / He aprendido mucho.
- “¿Te ha resultado divertido?” Con tres opciones de respuesta: Me he aburrido / No ha estado mal / Me he divertido mucho.

Las encuestas realizadas denotan unos resultados ciertamente positivos. Respecto a qué se ha aprendido un 66% reconocen haber aprendido mucho frente a un 34% que afirman haber aprendido poco. En cuanto a lo divertido o no del juego, un 56% se ha divertido mucho, un 37% asegura que no ha estado mal y sólo un 7% reconoce abiertamente que se ha aburrido.

En relación a la encuesta de valoración de profesores y familias cabe decir brevemente que se trata de un cuestionario con respuestas numéricas de 1 a 5, donde 1 es Nada y 5 es Mucho. En él se demandan consideraciones sobre la actividad y sobre los contenidos trabajados. A modo de ejemplo cabe citar: “Motiva al alumno a acercarse a la Historia de una manera diferente”, “Incita al alumno a valorar el patrimonio arqueológico y cultural”, “Desarrolla activida-

<sup>15</sup>Competencias establecidas en el Real Decreto 1631/2010 en su Anexo I.

des positivas entre el alumnado”, etc. Los resultados recogidos hasta el momento son muy positivos. Cabe destacar que las propias guías del MAM, encargadas de su puesta en práctica, han valorado muy positivamente la actividad y consideran que la motivación del alumnado durante su realización es alta.

## Conclusión

Si bien los contenidos y conceptos seleccionados como fundamento del juego diseñado podrían resultar a priori de cierta dificultad para el alumnado, hemos podido comprobar cómo los alumnos comprenden el sistema de funcionamiento de los centros urbanos y élites ciudadanas a grandes rasgos. Compartimos la opinión de que “cualquier tema, por obscuro que parezca, puede ser transmitido al público, siempre que se haga con una metodología adecuada” (Santacana, 2005: 98).

Comprobamos igualmente que los museos, acompañados de las herramientas necesarias, poseen una potencialidad didáctica tremenda y se convierten en complementos perfectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de Secundaria.

Para finalizar, añadir que consideramos que la valoración de la experiencia por parte de los alumnos, docentes y profesionales del Museo ha resultado muy satisfactoria y, por ello, no queríamos que quedara circunscrita al ámbito regional y se presenta a través de estas líneas. Además, el carácter general de su contenido permite que, con modificaciones, pueda ser aplicado en otros ámbitos geográficos, pudiendo compartir dicha experiencia con diversos centros educativos y museos con similares intereses.

## Referencias bibliográficas

ALONSO ARENAL, S. (coord.) et al. (2010): *Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria*. Ed. Pirámide, Madrid.

GARCÍA BLANCO, A. (1988): *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Ed. de la Torre, Madrid.

— (1999): *La exposición, un medio de comunicación*, Ed. Akal, Madrid.

HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2001): “Los juegos de simulación y la didáctica de la historia”, *Íber*, 30: 23-36.

— (2002): *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Ed. Graó, Barcelona.

HOOPER-GREENHILL, E. (ed.) (1994a): *The educational role of the museum*. Ed. Routledge, London-New York.

— (1994b): “Museum learners as active postmodernists: contextualizing constructivism”, en Hopper-Greenhill, E. (ed.): *The educational role of the museum*. Ed. Routledge, Londres: 67-72.

HUIZINGA, J. (1987): *Homo Ludens*. Ed. Alianza/Emecé, Madrid.

KOLB, F. (1992): *La ciudad en la antigüedad*. Ed. Gredos, Madrid.

LE ROUX, P. (2006): Romanos de España. Ciudades y política en las provincias [siglo II A.C.-siglo III d.C.], Ed. Bellaterra Arqueología, Barcelona.

MARRÓN, M. J. (2001): “El juego como estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje de la geografía”, *Íber*, 30: 55-68.

MERINO, S. U., y CONTÍN, S. A. (2001): “Jugar y simular para comprender nuestra diversidad: un desafío para las aulas de secundaria”, *Íber*, 30: 83-92.

MURPHY, J. (2011): *Más de 100 ideas para enseñar historia*, Ed. Graó, Barcelona.

SANTACANA MESTRE, J. (2005): “Museografía didáctica, museos y centros de interpretación del patrimonio histórico”, en Santacana, J., y Serrat, N. (coords.): *Museografía didáctica*. Ed. Ariel, Barcelona: 63-101.

SERRAT ANTOLÍ, N. (2005): “Acciones didácticas y de difusión en museos y centros de interpretación”, en Santacana, J., y Serrat, N. (coords.): *Museografía didáctica*, Ed. Ariel, Barcelona: 63-101.

# Los Museos Arqueológicos como recursos educativos en la Educación Primaria e Infantil

Teresa María Fernández Cabada  
Museo Arqueológico de Murcia  
teresafcabada@yahoo.es; contacto@museoarqueologicodemurcia.com

María José Pérez Turpín  
Museo Arqueológico de Murcia  
maputzo\_5@hotmail.com; contacto@museoarqueologicodemurcia.com

192

## Resumen

Desde el DEAC del Museo Arqueológico de Murcia, queremos compartir nuestra experiencia diaria con los grupos escolares que nos visitan como complemento a su formación en el aula. Nuestra intención es que estas actividades resulten amenas, sugestivas e instructivas. Consiguiendo así cumplir tres misiones básicas del museo: educar, investigar y difundir.

## Palabras clave

Departamento de Educación, comunicación, museo, dinamización, centro educativo.

## Abstract

From the Cultural Action and Education Department (CAED), we would like to share our daily experience with the schools groups who visit us as a complement to their academic education in a classroom setting. Our aim is to develop activities which are not only educational and stimulating but also enjoyable so as to be able to fulfil three basic objectives of a museum: educate, investigate and spread knowledge.

## Keywords

Department of Education, Communication, Museum, Dynamics and Educational Center

## El papel educador del museo

Este rol del museo no empezó a ser tenido en cuenta hasta bien entrado el siglo XX. Durante siglos, los museos se concibieron como instituciones dedicadas a conservar y exponer objetos que por una u otra razón se consideraban valiosos, y por ello debían ser preservados. Tuvo que pasar mucho tiempo para que comenzara a imponerse la idea de que el museo no debía limitarse a esto, sino que debía abrirse y convertirse en un escenario para la educación y el aprendizaje. Poco a poco va tomando cuerpo la función social del museo, que le llevará a acercarse a públicos cada vez más amplios y dispares.

Por todo esto, la faceta educativa de los museos se convirtió en uno de los campos de estudio más importantes para el ICOM desde su constitución. En el año 1948 se creó el CECA (Comité para la Educación y la Acción Cultural), que tuvo su primera reunión en Mayo de 1968 en Moscú.

Podemos decir que fue en la década de los 80 del siglo XX cuando se afianzó el museo como institución educativa. Aunque es cierto que en la práctica, hay museos en los que por uno u otro motivo, la función educativa permanece en un segundo plano.

A la hora de diseñar sus estrategias educativas, los museos deben apoyarse en diversas disciplinas: psicología, pedagogía, didáctica, antropología o sociología (Santacana y Serrat, 2007:107).



El pedagogo de referencia a la hora de estudiar la Didáctica, Comenius, la define en su obra *Didáctica Magna*, como “el arte de enseñar”. Pero no solo de qué debe enseñarse, sino de cómo hacerlo y a través de qué medios.

Si adaptamos todo esto a nuestro medio, el museo, llegamos a la conclusión de que nuestra función educativa se traduciría en “mostrar” nuestras colecciones a todo tipo de público, de una manera eficaz y divertida. Debemos conseguir que los visitantes del museo absorban la información de una manera ágil y amena. Para conseguir esto debemos apoyarnos en varios pilares básicos:

- Tener siempre en cuenta para que tipo de público va dirigida cada estrategia.
- Mantener un contacto permanente con los profesionales de la educación, ya que ellos son los que están más en contacto con la realidad de nuestros visitantes escolares.
- Estudiar exhaustivamente nuestras principales herramientas de trabajo, es decir nuestras exposiciones temporales o permanentes.
- Cuidar al máximo el entorno en el que se desarrolla nuestra actividad, de manera que sea siempre cómodo y atrayente para el visitante.

### El caso de los museos arqueológicos

“Un museo de historia deberá tratar de facilitar la comprensión de los problemas culturales, tomando en consideración las realidades socio-económicas de la época y de esclarecer las alternativas, de tal modo que se logren encontrar estrategias didácticas realistas y pertinentes para la acción cultural y se proporcionen los medios para su implantación dentro del marco de una Programación coherente” (Montenegro, 2005: 45).

Esto podemos aplicarlo a nuestro caso, un Museo de Arqueología. Podemos ser un instrumento muy útil para acercar al público al conocimiento de la sociedad. Podemos ser el puente que le comunique con las herencias comunes que nos relacionan con sociedades diferentes.

La visita a nuestros museos puede conseguir objetivos muy interesantes:

- mostrar al visitante las culturas o sociedades a las que pertenecieron los objetos que exponemos,
- sensibilizarlos sobre los materiales y sobre los grupos humanos que los realizaron, o

- familiarizarlos con la terminología propia de cada época o materia.

Para alcanzar estos fines, es muy importante el papel que juega la exposición. Debe responder a un plan lógico. Debe ser lo suficientemente clara como para que cualquier visitante pueda abarcarla sin necesidad de recurrir a la ayuda de un guía.

### Intercomunicación museo-escuela

La difusión cultural y las actividades relacionadas con la educación que ofrece el museo, están destinadas a diferentes colectivos de usuarios, aunque es cierto que muy a menudo el porcentaje mayor de estos lo constituyen los grupos de escolares. Este sería nuestro caso. El museo es un instrumento para la educación no formal, pues podemos decir que en cierta manera, al museo se va a hacer aquello que es más difícil de hacer en el aula. Pero para que estas visitas sean fructíferas, deben prepararse previamente en la clase. Pueden ayudar a alcanzar los objetivos que se plantean para los alumnos de Primaria en el área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural<sup>1</sup>:

- Reconocer y apreciar la pertenencia a grupos sociales y culturales con características propias, valorando las diferencias con otros grupos y la necesidad del respeto a los Derechos Humanos
- Reconocer en el medio natural, social y cultural, cambios relacionados con el paso del tiempo e indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión para aplicar estos conocimientos a la comprensión de otros momentos históricos.

Y también a que los alumnos asimilen algunos de los contenidos previstos en este currículo, como por ejemplo estos de tercer ciclo de Primaria:

- Caracterización de algunas sociedades de épocas históricas, prehistórica, clásica, medieval, de los descubrimientos, del desarrollo industrial y del mundo en el siglo XX, a través del estudio de los medios de vida.
- Acontecimientos y personajes relevantes de la Historia de España.
- Factores explicativos de las acciones humanas, de los acontecimientos históricos y de los cambios sociales.

<sup>1</sup> RD 1513/2006 de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación Primaria.

En la oferta educativa de un museo pueden incluirse numerosas actividades, como por ejemplo:

- Visitas guiadas a la exposición permanente
- Visitas guiadas a la exposición temporal
- Visitas guiadas temáticas
- Talleres temáticos
- Mesas redondas
- Ciclos de conferencias
- Seminarios

## El papel de los DEAC y de sus integrantes

Según la RAE *acción* “es el ejercicio de la posibilidad de hacer”. Eso mismo es lo que desde el Departamento de Educación y Acción Cultural del Museo Arqueológico de Murcia se quiere mostrar, el ejercicio de la posibilidad de hacer, de transmitir cultura al receptor-visitante-escolar que viene a visitarnos. Refiriéndonos a Donald A. Schön, quien escribió el libro *El profesional reflexivo*, donde la reflexión conduce a la experimentación *in situ*, y sobre la marcha; por tanto no nos sirve en este sentido un guión preparado, ya que hay que lidiar los obstáculos que se nos presentan en cada visita, cada grupo y cada niño.

Las funciones del departamento son variadas, pero nos gustaría detenernos en una muy importante para nosotras, es la capacidad para intentar crear medios, formas, actividades alternativas y variadas, para el amplio público infantil y juvenil que posee este museo.

Tenemos una amplia oferta educativa y lúdica, desde talleres escolares, de fines de semana, cubiertos durante todo el año; el especial de Semana Santa; los talleres de Navidad y los que hemos terminado este julio y agosto de 2012: los talleres de verano, siendo uno de los pocos museos que ampliaba su oferta didáctica durante los meses de julio y agosto.

Los responsables del Deac nos planteábamos varias posibilidades a la hora de crear los talleres, ya que teníamos dos alternativas expositivas, centrarnos en la exposición permanente del museo o en la exposición temporal de ese momento; por tanto siempre vamos alternando las dos posibilidades con la finalidad de una mayor amplitud y variedad temática.

A partir del planteamiento anterior, procedemos a idear el programa educativo del museo, utilizando las salas de exposición como herramientas educativas, intentando acercar a los niños al museo, mostrando el continente como una gran variedad de contenidos adaptados a los más pequeños, jugar con ellos, trabajar con ellos, intentar transmitirles esa curiosidad

por el pasado, por el qué pasó, dónde sucedió, quienes eran, por qué; esa serie de preguntas nos dan la posibilidad de interactuar con ellos, haciéndoles reflexionar y ayudando a poder desarrollar su capacidad para interpretar sucesos que ocurren o pueden ocurrir hoy en día a partir de esos razonamientos, pero insistimos, todo ello llevado a cabo de una forma muy sutil y lúdica, sabiendo que las personas a quienes nos dirigimos todavía son unos niños, aunque eso sí, con gran capacidad de absorción de ideas, conceptos e imágenes, y tenemos que aprovecharnos de esas premisas para lograr que ese público sea quien insista en acercarse a los museos, y lo haga en muchísimas ocasiones, repitiendo la entrada al mismo junto a algún familiar, un padre, un abuelo, etc. Cuando eso ocurre sabemos que estamos logrando nuestro gran objetivo, que es inculcar a ese niño el cariño, el respeto y la curiosidad por nuestro pasado.

Las integrantes del Deac, Teresa M.<sup>a</sup> Fernández y M.<sup>a</sup> José Pérez, nos planteamos un gran reto, debido a nuestra educación disciplinar, muy alejada de la Educación, pero sí muy cercana al Arte y la Arqueología; por ello ha sido para nosotras un gran reto trabajar en el Departamento de Educación y Acción Cultural del Museo Arqueológico y ser a la vez las guías de dicho museo.

## Oferta educativa del museo Arqueológico de Murcia

El Museo Arqueológico de Murcia ha preparado una programación educativa destinada a grupos escolares. Desde la Dirección General de Bienes Culturales de la Región de Murcia pretendemos que por medio de este programa, se incorpore la visita a los Museos a la programación de la actividad docente y que el profesorado tenga total libertad para integrarlo en las materias y en el momento de su planificación que lo desee.

Como finalidades de este proyecto nos planteamos con respecto a los alumnos:

- que conozcan y valoren el patrimonio museístico de la Región,
- ofrecer una alternativa cultural para la educación formal y
- orientarlos y motivarlos para que sean capaces de:
  - aprender a observar, dialogar y mirar atentamente las piezas arqueológicas
  - leer e interpretar imágenes
  - desarrollar el pensamiento crítico
  - descubrir el lenguaje de las emociones que se esconde tras una obra de arte.

## EDUCACIÓN INFANTIL

Propuesta actual: Un paseo por la vida en la Prehistoria.  
Reserva 10-11: La vida cotidiana en la Prehistoria.  
Talleres asociados: Memory, recortable, manualidades y hoja de actividades.

## EDUCACIÓN PRIMARIA

### Primer ciclo:

Propuesta actual: Fogones, alimentos y manjares: la alimentación y la cocina a través del tiempo.  
Reserva 10-11: Historia del vestido.  
Talleres asociados: Juego de mesa, cuadernillo y puzzles de alimentos.

### Segundo ciclo:

Propuesta actual: Piedra, barro y mortero. Evolución de la vivienda desde la Prehistoria hasta la Antigüedad tardía.  
Reserva 10-11: La vida en la Prehistoria. Paleolítico y Neolítico.  
Talleres asociados: Maquetas recortables, cuadernillo de actividades.

### Tercer ciclo:

Propuesta actual: Pieza a pieza: de la excavación arqueológica al museo.  
Reserva 10-11: La vida en la Prehistoria. Calcolítico y Edad del Bronce.  
Talleres asociados: Juego de mesa, crucigrama, sopa de letras, recreación de una estratigrafía en una botella, cuadrícula en una caja, móvil, collage .

## EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

### Primer ciclo:

Propuesta actual: Los Íberos y el Mediterráneo. Las raíces culturales mediterráneas del mundo Ibérico.  
Reserva 10-11: Hacer y usar. La evolución de la tecnología desde la Prehistoria a la Antigüedad.  
Talleres asociados: Juego de mesa, sopa de letras y crucigrama.

### Segundo ciclo:

Propuesta actual: Del poblado Ibérico a la urbe romana.  
Reserva 10-11: La vivienda en época romana.  
Talleres asociados: Los amos del foro, juego interactivo íbero.

## BACHILLERATO

Propuesta actual: La imagen en el mundo clásico. Iconografía y mitología.  
Reserva 10-11: Religiosidad y mitología.  
Talleres asociados: Hoja didáctica .

TABLA 1. Programación educativa centros escolares curso 2011-2012..

## Talleres de fines de semana y periodos vacacionales.

Además de la programación para grupos escolares, el Museo ha diseñado un paquete de actividades destinados al público infantil de entre 4 y 12 años, que se desarrollan durante todo el año los fines de semana y en los periodos vacacionales (fig. 1).

Suelen realizarse estos talleres en horario de mañana, los domingos. Y los que se realizan en vacaciones, en días laborables, también en horario matinal.

La finalidad de estas actividades, es acercar el museo a los niños de la ciudad y alrededores, para que comiencen a familiarizarse con este tipo de lugares. La idea, es que además de ofrecer una actividad lúdica y amena, cumplan su función educativa y didáctica. En muchos casos, los niños que vienen es la primera vez que acuden a un museo, y es muy importante que la experiencia sea buena y motivadora.

El taller suele durar una hora y media, y suele ser temático. Es decir, se dedican a profundizar en un periodo concreto estudiado en el museo, o también en un tema específico. El hilo conductor del taller sería o

bien una parte de la exposición permanente, o, cuando la temática lo permite, la exposición temporal.

En algún caso, los talleres se programan en dos sesiones de 90 minutos cada una en días consecutivos, dedicándose la primera a la visita y la segunda al taller en el aula [Tablas 2 y 3].

La actividad tiene una estructura determinada:

- Primera parte: de 45 minutos de duración. Consiste en una visita guiada a la parte de la exposición que tratamos de desarrollar.
- Segunda parte: también de 45 minutos, se desarrolla en el Aula Didáctica. Solemos iniciarla con la proyección de una serie de imágenes, en las que resumimos los contenidos trabajados en la visita y después vendría la actividad en sí. Puede ser de tres tipos:

- Juego de mesa. Se forman equipos de 4 miembros, que deben resolver tres tipos de pruebas, relacionadas con la visita: palabra prohibida, verdadero o falso y dibujo. (fig. 2).
- Realización de alguna manualidad basada en el tema de la visita: mosaico, (figs. 3 y 4), pintura, collage, collares con conchas perforadas, estratigrafía, etc.



**Figuras 1 a 4.** (De arriba hacia abajo y de izquierda a derecha). Taller dominical sobre restauración; juego de preguntas; taller de mosaicos y cuadernillo didáctico de taller de mosaicos. Fotografías: María José Pérez.

TALLER	DESTINATARIOS
Torre de Babel	Niños de 5 a 12 años
La Falcata Mágica I	Niños de 5 a 12 años
La Falcata Mágica II	
Los escudos del MAM	
Taller de restauración	
¿Qué es la Arqueología?	
La Falcata Mágica I	
La Falcata Mágica II	Niños de 5 a 12 años <sup>1</sup>
Los escudos del MAM	
Taller de restauración	
¿Qué es la Arqueología?	
Buscando tesoros	
Reconstruyendo el pasado	
Restaurando objetos	Niños de 5 a 12 años
Imágenes del pasado	Niños de 5 a 12 años
Alí el ceramista	Niños de 5 a 12 años
¿Cómo vivían nuestros antepasados?	Niños de 5 a 12 años
¿Diseñamos un museo?	Niños de 5 a 12 años
Lo que los huesos nos cuentan	Niños de 5 a 12 años
Los artistas joyeros de la Prehistoria	Niños de 5 a 12 años
Conviértete en un guerrero (I)	Niños de 5 a 12 años
Conviértete en un guerrero (II)	Niños de 5 a 12 años
El juego de la Arqueología	Niños de 5 a 12 años
Conozcamos la Prehistoria	Niños de 5 a 12 años
Taller Amos del Foro	Niños de 8 a 12 años
Gymkhana Heráldica	Niños de 5 a 12 años
¿Quiénes eran los Iberos?	Niños de 5 a 12 años
La vida en la Hispania Romana	Niños de 5 a 12 años
Los adornos personales	Niños de 5 a 12 años
Las casas del MAM	Niños de 5 a 12 años
Visitamos nuestra exposición temporal	Niños de 5 a 12 años <sup>2</sup>

TABLA 2. Talleres dominicales 2012.

TALLER	PERIODO	DESTINATARIOS
Haz tu mosaico en el MAM	Julio y Agosto 2011	Niños de 5 a 12 años
Manualidades navideñas	Navidad 2011/2012	Niños de 4 a 12 años
Estrella de Oriente		
Las Constelaciones		
Sistema Solar		
La Prehistoria en la exposición temporal	Jueves y viernes de Julio y Agosto	Niños de 5 a 12 años
La Edad de Bronce en la exposición temporal		
Iberos y Romanos en la exposición temporal		
Edad Media en la exposición temporal		

TABLA 3. Programación Talleres vacacionales 2011/ 2012.

- Trabajamos con ellos los contenidos aprendidos a través de las actividades planteadas en un cuadernillo didáctico

Durante éstos dos últimos años, 2011/2012, la difícil situación económica por la que pasamos, nos ha obligado a agudizar la imaginación, para suplir con ella la baja dotación económica que se ha podido destinar a las actividades didácticas:

- Reutilización o reciclaje de materiales, con los que seguramente en otros momentos no se habría contado, como botellas de vidrio, folletos y cartones en desuso, conchas, ramas de árboles, etc.(figs 5 y 6).
- Y por otro lado, decidimos por plantear y diseñar una serie de actividades dedicadas a distintos temas que no implican apenas gasto, y que por otro lado han resultado muy atractivos para los niños: juegos de mesa temáticos.

El Museo Arqueológico de Murcia cuenta también con una oferta específica para usuarios con deficiencias visuales. Gracias a un proyecto de colaboración con la ONCE, y la financiación del Ministerio de Cultura, los guías del Museo recibieron un curso de Formación por personal especializado de dicha Organización, en el que se nos dieron las pautas básicas a seguir en el trabajo con este colectivo. Al mismo tiempo, se adaptó el museo para facilitar la visita a las personas con esta discapacidad. Se instalaron cartelas en Braille en cada sala, planos de situación en las dos plantas de exposición, y se redactaron guías en Braille, que están a disposición de cualquier usuario que las requiera.

En las visitas guiadas que se ofertan para este colectivo, se llevan piezas que el usuario puede manipular.



Figura 5. Móvil con piezas arqueológicas. Fotografía. María José Pérez.

## Programación de actividades para centros educativos

Desde el Departamento de Educación y Acción Cultural del Museo Arqueológico de Murcia, hemos planteado una serie de actividades, centrándonos en esta comunicación, sólo en los ciclos de Educación Infantil y Tercer Ciclo de Primaria.

Siempre ofertamos en nuestra programación didáctica, dos talleres, a elegir por los profesores, ya que suelen venir todos los años, con el fin de no repetir el taller durante el mismo ciclo educativo.

La finalidad de estas visitas didácticas es potenciar y estrechar relaciones entre el público (colegio) y el museo, convirtiendo a éste último en un centro dinámico en continua ebullición.

### Tercer Ciclo de Primaria

La visita y el taller “Convértete en un arqueólogo”, siguiendo el currículo vigente<sup>2</sup>, tiene como finalidad que los alumnos aprendan y comprendan la importancia y los procedimientos del trabajo del arqueólogo, tanto en los trabajos de campo (prospección, excavación), como en la posterior documentación y estudio del material arqueológico recuperado.

El objetivo general de esta actividad, era dar a conocer, respetar y apreciar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico de España, con especial atención a las características de la Región de Murcia. Como objetivos específicos, se pretendía, acercar al escolar, de una forma lúdica a la realidad arqueológica de campo, la importancia del Patrimonio histórico y concienciarlos en la necesidad de contribuir todos a

<sup>2</sup>Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.



Figura 6. Falcata hecha con papel y cola. Fotografía: María José Pérez.

su conservación; reconocer los valores e importancia de la Arqueología para el conocimiento de nuestra historia e integrar dentro del desarrollo del taller la motivación, dando protagonismo al participante de las actividades que se realizan.

Durante el desarrollo de la actividad, después de la visita al museo, cuyo recorrido estaba centrado en la labor del arqueólogo como reconstructor de la vida en otras épocas, conociendo las técnicas de excavación y su desarrollo en distintos medios, como mar y tierra; ya en el aula se visualizaría un PowerPoint, relacionado con la temática arqueológica y finalizado el mismo, se procedía a formar 4 equipos. Cada equipo realizaba una actividad diferente, el primer equipo elaboraba un perfil estratigráfico (fig. 7), se trataba de rellenar una botella o tarro con distintas capas de sal teñida de ti-

zas de colores, para diferenciar los distintos estratos y las diferentes épocas. El segundo equipo realizaba un móvil con dibujos de piezas del museo y por último, el tercer y cuarto equipo, actuaría como un artista musivarius, realizando un collage-mosaico con el dibujo de la silueta de un león (escultura funeraria del león de Coy) y el dibujo de una vasija íbera (figs. 8 y 9). Teniendo en cuenta que el primer equipo terminaría el primero, una vez acabada su actividad, para completar los tiempos con el resto de los equipos, jugarían al “Arqueomam” (fig. 10), juego ideado por el museo, que consiste en la recreación de un campo de trabajo, en una cajita de plástico, dividiendo el terreno en testigos, aunque en este caso era con hilos de lana, la cajita estaba rellena de arena y en su interior escondíamos “tesorillos”, unas piedras, conchas, alguna moneda y



Figura 7. Estratigrafías, una de cartón y otra con sal teñida. Fotografía: María José Pérez.



Fotografía 9. Collage del León de Coy, Lorca. Fotografía. María José Pérez.



Figura 8. Collage de una vasija íberica. Fotografía: María José Pérez.



Figura 10. Juego ARQUEOMAM. Fotografía: María José Pérez.

pequeñas reproducciones en arcilla. El juego consistía en responder correctamente una serie de preguntas para poder buscar los tesoros escondidos, ayudados de un pequeño pincel.

Una vez acabada la actividad, los alumnos se llevaban todas las actividades para compartirlas en clase y se le regalaba a cada clase un juego arqueomam, además de un cuadernillo didáctico.

Los materiales, son muy baratos y sencillos: cartón, papelitos de colores, una botella o recipiente transparente, sal, tizas de colores, pegatinas adhesivas, ramas, cuerda, pegamento y lápices de colores.

Al finalizar todo, procedíamos a completar la visita-taller, con una encuesta para los alumnos y profesores, dónde se puede observar en los siguientes gráficos los resultados:

<b>ENCUESTA VISITA ALUMNOS</b>	
NO HE APRENDIDO NADA	1
HE APRENDIDO POCO	18
HE APRENDIDO MUCHO	81

<b>ENCUESTA TALLER ALUMNOS</b>	
ME HE ABURRIDO	6
NO HA ESTADO MAL	22
ME HE DIVERTIDO MUCHO	72

**TABLA 4.** Encuesta visita alumnos.

**TABLA 5.** Encuesta taller alumnos.

<b>ENCUESTA VISITA PROFESORES</b>					
	NADA	MUY POCO	SATISFACTORIO	BASTANTE	MUCHO
RESULTA MOTIVADOR	0	0	1	4	3
CAPTA LA ATENCIÓN DEL ALUMNO	0	0	2	3	4
MOTIVACIÓN HACIA LA HISTORIA	0	0	1	3	4
VE EL MUSEO COMO ESPACIO LÚDICO	0	1	0	4	3
APRENDE NUEVOS CONCEPTOS SOBRE ARQUEOLOGÍA	0	0	0	3	2
VALORA EL PATRIMONIO	0	0	1	4	3

**TABLA 6.** Encuesta visita profesores.

<b>ENCUESTA TALLER PROFESORES</b>					
	NADA	MUY POCO	SATISFACTORIO	BASTANTE	MUCHO
SE ADECUA A LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS DEL ALUMNO	1	0	1	3	3
ES COMPRENSIBLE PARA EL ALUMNO	0	1	0	2	5
COMPLETAN EL PROCESO DE APRENDIZAJE	1	0	0	2	5
DESARROLLAN ACTITUDES POSITIVAS ENTRE EL ALUMNADO	0	0	3	1	4

**TABLA 7.** Encuesta taller profesores.



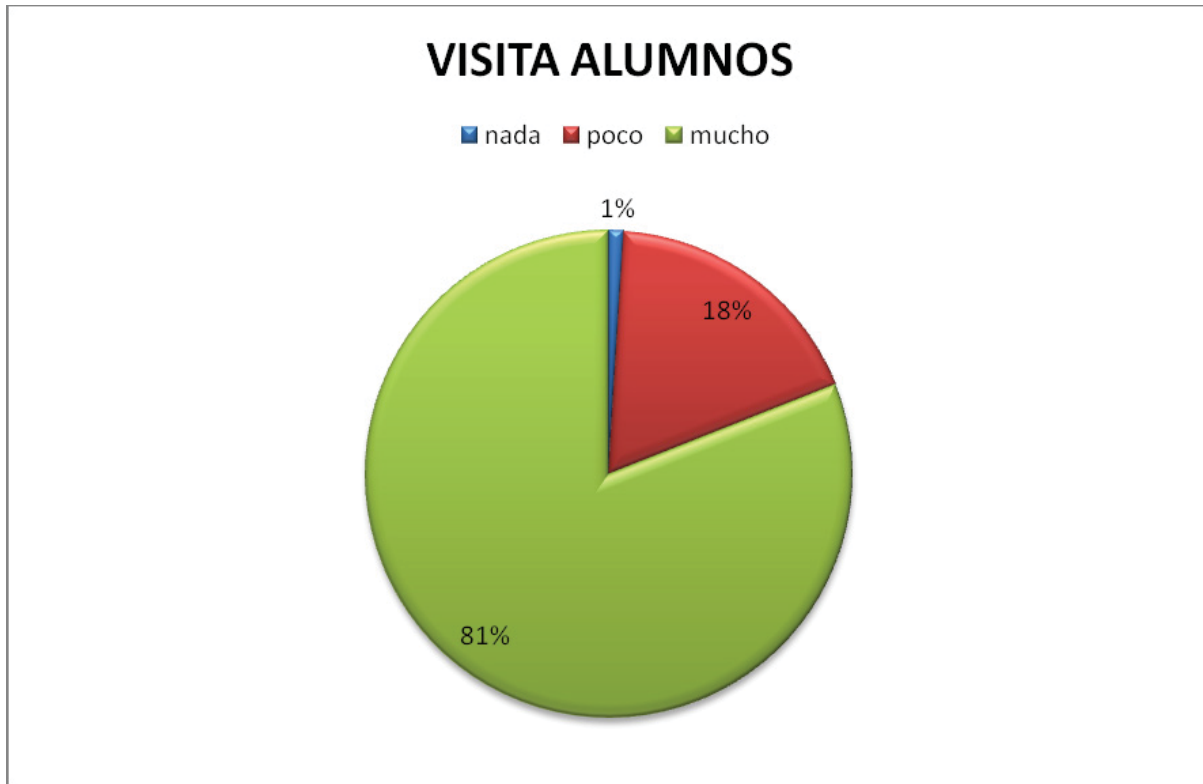


GRÁFICO 1. Visita alumnos.

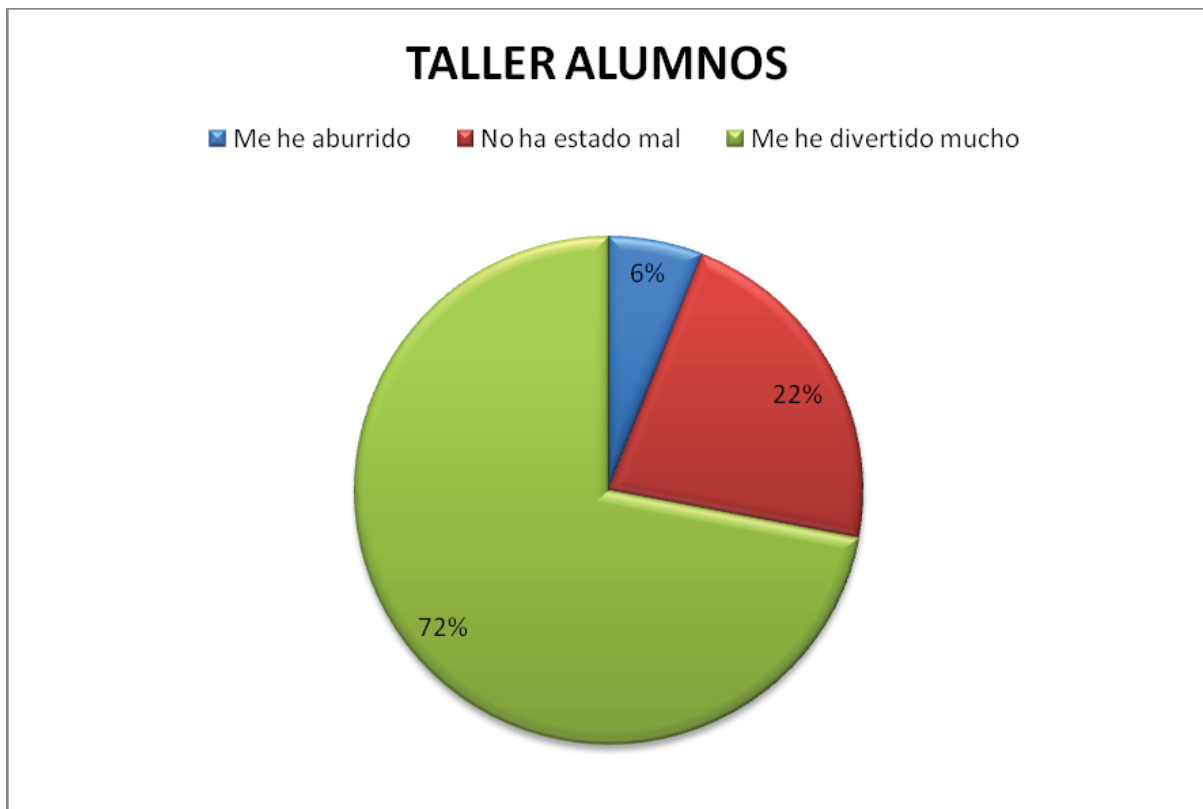


GRÁFICO 2. Taller alumnos.

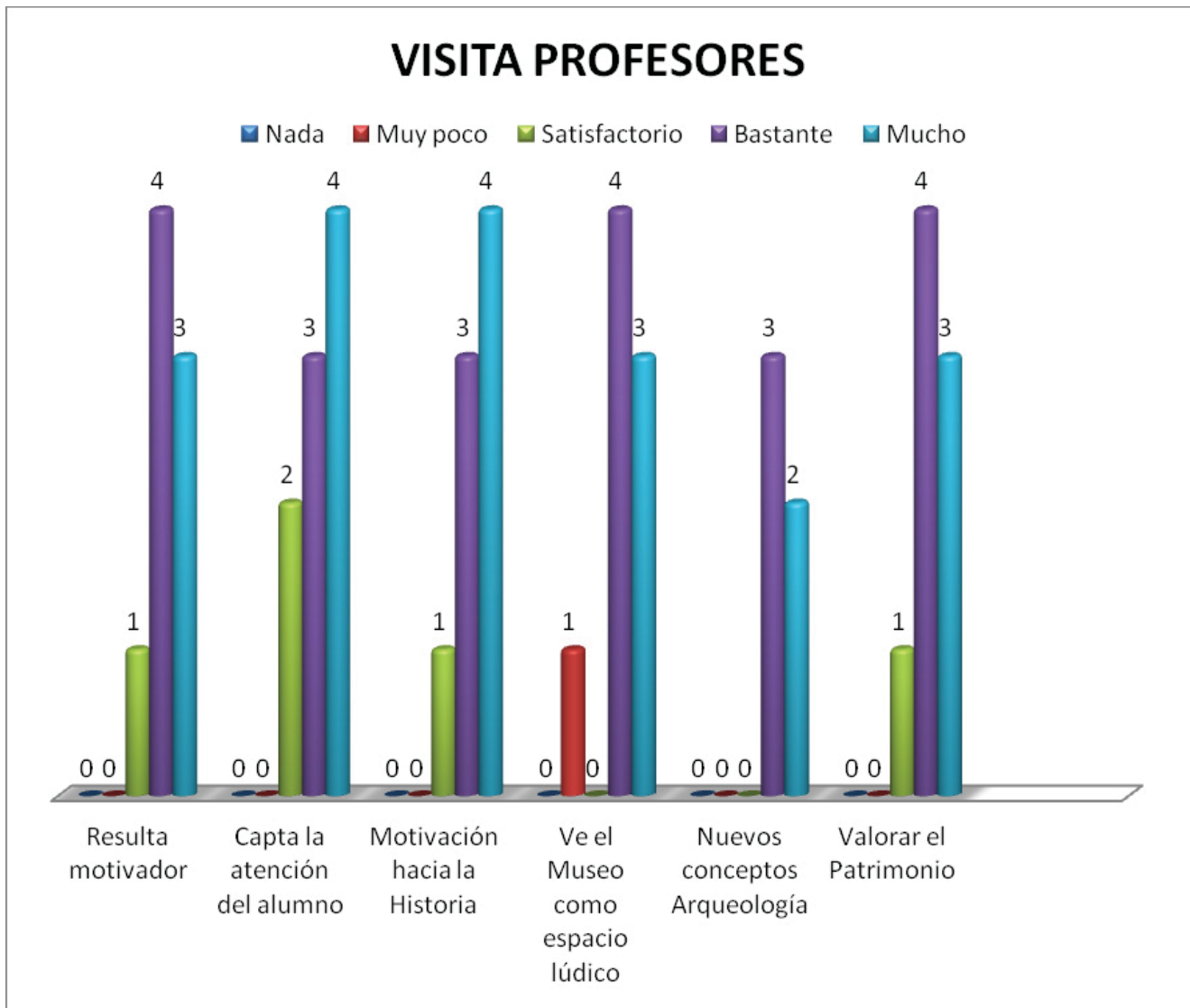


GRÁFICO 3. Visita profesores.

Como resultado del trabajo realizado, se puede observar la satisfacción personal de las estadísticas, ya que priman las calificaciones más altas en ambas. En una de las preguntas que les formulábamos a los alumnos sobre ¿Qué has aprendido mientras hacías el taller?, nos sorprendieron algunas respuestas como: “que es mejor trabajar en equipo”, “cooperar”, “pues, que hay que esforzarse más”; así respondíamos directamente a una pregunta que le hacíamos a los profesores sobre si el trabajo realizado desarrolla actitudes positivas entre el alumnado; otra pregunta que quedó respondida rápidamente por los niños fue la de ¿Qué has aprendido hoy durante la visita?, con respuestas como: “he aprendido lo que hacen los arqueólogos y por qué lo hacen”, “que

la arqueología es muy chula”, “pues, que era una vida muy difícil de llevar”, “las diferencias entre prehistoria e historia”, “que la vida en la antigüedad era mucho más complicada y que carecían de materiales que tenemos ahora”. Gracias a algunas de las contestaciones de esos niños, unos 100, nos dimos cuenta de cómo logramos que esas visitas-taller resultaran motivadoras, captaran la atención del alumno, aprendieran nuevos conceptos sobre Arqueología y a valorar el Patrimonio; todo ello, de una manera divertida, ya que nuestro objetivo es acercar a los niños al Museo Arqueológico, no como edificio oscuro, frío, de grandes dimensiones, sino como un espacio luminoso, cálido y amplio, en el que hay cabida para los niños.

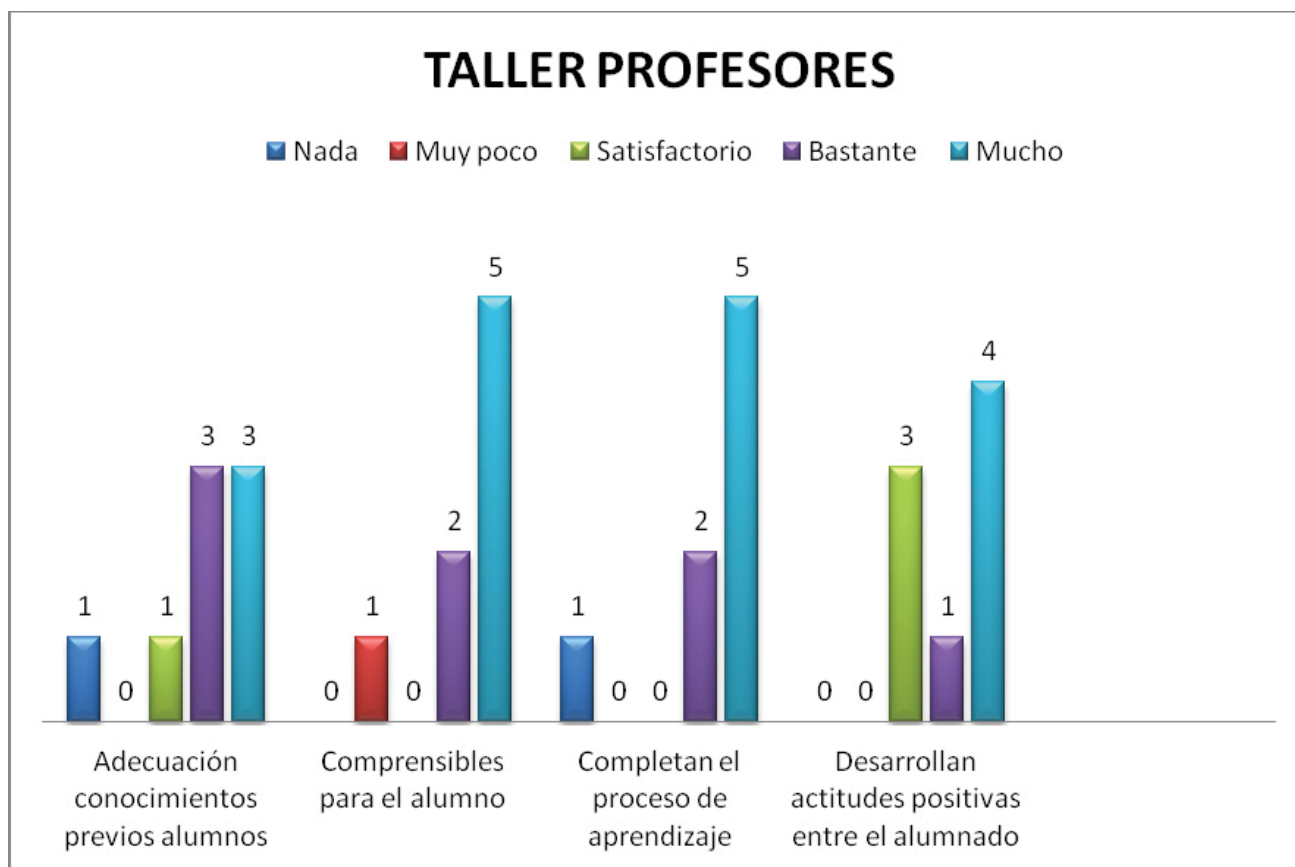


GRÁFICO 4. Tallerprofesores.

## Educación Infantil

La oferta didáctica para Educación Infantil en el curso escolar 2011/2012 estaba formada por la siguiente propuesta: “Un paseo por la vida en la Prehistoria”.

Los objetivos para ésta visita era sobretodo, conocer algunas de las formas más habituales de organización de la vida humana, valorando su utilidad y participando progresivamente en algunas de ellas. También era un objetivo muy importante el interés y curiosidad de los alumnos, formulando preguntas, interpretaciones y opiniones propias sobre algunos acontecimientos importantes que se producían en el, desarrollando así su espontaneidad y curiosidad.

Una vez terminada la visita, los alumnos accedían al aula-taller, donde se presentaba un PowerPoint resumen de lo aprendido en las salas del museo. A continuación, se elaboraban varias actividades manuales para ejercitar la destreza de los niños, entre ellas, la de completar el dibujo de una oveja con algodón, y

ya en el cuadernillo (figs. 3 y 4) creado especialmente para la etapa infantil, realizaban una serie de actividades, entre ellas, discriminar diferentes imágenes y completar con legumbres unos rectángulos.

Los materiales empleados eran los siguientes: ceras, colores, pegamento barra, algodón, legumbres (lentejas, alubias y garbanzos) y arroz.

Como material, necesitamos unos cuantos paquetes de legumbres y algodón; el cuadernillo utilizado durante la actividad, fue creado en el DEAC del MAM e impreso por el museo. En cuanto a los objetivos conseguidos fueron variados, ya que la actividad fue creada para y por los niños de infantil, siguiendo los contenidos curriculares vigentes<sup>3</sup>, profundizando en los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, dando a conocer el museo como espacio educativo, cultural y didáctico desde una mirada diferente.

<sup>3</sup>Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre.

Por último, decir que el Museo Arqueológico de Murcia, desde el DEAC, integrado por Teresa M<sup>a</sup> Fernández y M<sup>a</sup> José Pérez, asesoradas por el Conservador del museo, Luis E. de Miquel y el Departamento Didáctico del Servicio de Museos de la Región de Murcia, representado en la figura de María Isabel Serna, hemos trabajado y seguiremos haciéndolo, para crear un museo abierto, didáctico y multidisciplinar para un público con mucho potencial; para las generaciones pretéritas, presentes y futuras.

Desde nuestra experiencia, hemos comprobado que esos niños que nos visitan con su colegio, repiten la experiencia acercando al museo a sus abuelos, otras veces a los padres, y ellos mismos nos ayudan a dar difusión a nuestra labor educadora, teniendo en cuenta que el número de escolares que tuvimos en el pasado curso escolar solamente para estos dos ciclos fue de 2854 niños<sup>4</sup>.

## Referencias bibliográficas

ALMAGRO, M.: “Los museos como instrumento educativo” (Otra edición en: *Atlántida*, vol. VII, n.º 42, noviembre-diciembre 1969, 627-631), cervantesdigital.com.

<sup>4</sup>Niños de Educación Infantil: 402; niños de Tercer Ciclo de Educación Primaria: 2452.

ARNALDO, J.: “La educación, vehículo que define la comunicación social de los museos”, *Educatyssen. Escuela*, n.º 3811: 29

CHIEFFO, A. “La educación en los museos y centros de arte ¿Acción necesaria o subsidiaria? *Revista Lindes*, n.º 2.

GARÍN, F; SÁNCHEZ, M; GARCÍA, A; SANZ, T; ROMERO, P; VERDE, A; SOLANO, A; DEL CASSO, R; PRADO, M., y FERNÁNDEZ, L; (1980): *Una experiencia pedagógica. Exposición el niño y el museo*. Ministerio de Cultura, Madrid.

HERNÁNDEZ, F (2003): *El museo como espacio de comunicación*. Trea, Asturias.

Mayol, M (2010): “La educación en los museos: un compromiso con todos”. *I Congreso Internacional. Los museos en la educación*. Madrid. 237-239.

MONTENEGRO, J. (2005): *La utilización didáctica del Museo. Hacia una educación integral*. Egido Editorial, Zaragoza.

PALOMARES, J.: “Dejad que los niños se acerquen al museo”. *Mus-A*. Junta de Andalucía.

SANTACANA, J., y SERRAT, N.(2007): *Museografía didáctica*. Ariel, Barcelona.

# De los talleres didácticos a la Cultura Científica

Beatriz Gómez-Arribas

Instituto de Ciencias del Patrimonio-CSIC

gomez.arribas.beatriz@gmail.com

Carlos Otero-Vilariño

Instituto de Ciencias del Patrimonio-CSIC

carlos.otero-vilarino@incipit.csic.es

205

## Resumen

En Incipit consideramos que el patrimonio debe tener una dimensión pública, en la cual la generación de conocimiento es un experimento para todos. Creemos que es insatisfactoria una noción de Cultura Científica contemplada como el último paso del proceso de investigación en el que corresponde simplemente comunicar al público los resultados de investigación. Nuestro objetivo es implicar a la sociedad, evitando que asuma un rol pasivo como mero receptor, haciéndole participar en el proceso de investigación incluso en tiempo real para de este modo romper la desconexión entre ciencia y sociedad sin abandonar el rigor en el proceso de investigación.

## Palabras clave

Cultura Científica, arqueología pública, alfabetización científica, participación ciudadana, Patrimonio Cultural, CSIC.

## Abstract

The Incipit expresses the conviction that heritage should have a public dimension; in which the generation of knowledge is an experiment for all. We consider a scientific culture seen as the last link of the research process in which dissemination products are there generated that are delivered to the public to be unsatisfactory. Our goal is to involve the public, avoiding the assumption of a passive role of receiving this society him a participant in the research process in real time, thereby overcoming the disconnecting bet-

ween science and society, without abandoning rigor in the research process.

## Keywords

Scientific Culture, public archeology, scientific literacy, civic engagement, Heritage, CSIC.

“Un error pedagógico fatal es lanzar respuestas, como piedras, a las cabezas de aquellos que todavía no han formulado las preguntas.”

Paul Tillich

## Orientación de la Unidad de Cultura Científica de Incipit<sup>1</sup>

Las unidades de Cultura Científica en centros del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) han crecido en número en los últimos años, de acuerdo con la voluntad que ha expresado el CSIC de implementar las suficientes para cubrir las necesidades de todos sus centros e institutos. Esta fue de hecho una de las conclusiones de la I Reunión de Coordinación de Cultura Científica del CSIC que se realizó

<sup>1</sup> Instituto de Ciencias del Patrimonio, centro del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Incipit es constituido en enero de 2010, a partir del Laboratorio de Patrimonio (LaPa) también adscrito al CSIC.

en Junio de 2011. Sin embargo son todavía pocos los centros que mantienen una Unidad de Cultura Científica (en adelante UCC); entre tanto esta competencia la asumen sus delegaciones.

La apuesta del CSIC por la Cultura Científica se traduce también en la celebración de cursos destinados a la formación de personal, o con la construcción, en 2011 de una red de Cultura Científica del CSIC. Esta red incorpora un espacio online dentro de la intranet construida para todos los miembros del Consejo, dentro del que se dispone información de las actividades que se están llevando a cabo en otros centros, se lanzan propuestas, abren debates, etc. Además el sitio cuenta con un directorio de personal para facilitar el contacto entre quienes forman la red, así como con un espacio con recursos y enlaces comunes que facilitan el intercambio de información entre centros.

El desempeño de la Unidad de Cultura Científica del Incipit en concreto no se puede desligar de la misión de este centro de investigación<sup>2</sup>: hacer investigación científica, de naturaleza transversal y transdisciplinaria, sobre el patrimonio cultural, incluyendo en ello el estudio de los procesos de formación y origen del patrimonio cultural, sus problemas de conservación y protección, el uso social y la valoración pública de los elementos patrimoniales, así como sus funciones y potencialidades para el desarrollo económico-social. El Incipit adopta una concepción integradora de la noción de patrimonio cultural, y una visión crítica sobre la práctica arqueológica (Barreiro 2006, Criado 2010). Entiende el patrimonio cultural (en adelante PC) como un fenómeno humano, una construcción cultural que está determinada por relaciones sociales. Los vestigios materiales de esas relaciones representan la parte visible del pasado histórico y como tal configuran el conjunto de bienes que las medidas de protección y conservación patrimonial pretenden preservar para el futuro. La estrategia que responde a esta visión se completa investigando tanto las condiciones de emergencia y construcción del PC (procesos de patrimonialización) como las de valoración y uso social del mismo.

Partimos de la idea de que el PC es un problema científico con solución. El problema está planteado por la necesidad de armonizar la protección e investigación del patrimonio con el desarrollo económico y social, garantizando una relación democrática entre ciudadanía y patrimonio. Sólo podemos alcanzar una solución satisfactoria si integramos en ella a quien

ha construido y esta construyendo la noción de patrimonio: toda la sociedad. Podemos trabajar a favor de esta integración actuando en dos direcciones; en primer lugar contribuyendo activamente a conferir estatuto científico a la investigación que se lleva a cabo por parte de numerosos agentes situados al margen del sistema oficial de investigación científica, como pequeñas empresas o asociaciones. Pero, también, impulsando la transferencia de modelos de gestión y aprovechamiento cultural del PC a agentes sociales externos a la academia y la administración.

Es por esto que el papel de la Unidad de Cultura Científica de Incipit en el seno de esta propuesta incluye pero también va más allá de la acción en difusión y divulgación de los valores del patrimonio y de la ciencia. En la práctica, durante los últimos 10 años hemos traducido estas convicciones en dos líneas de actuación; ayudando a que los agentes locales orienten y tutelen la gestión de su propio patrimonio e involucrando a la sociedad en el proceso de producción de conocimiento.

## La colaboración con los agentes locales en la gestión del patrimonio

Esperamos de los ciudadanos una actitud madura hacia su patrimonio cultural. Pero al mismo tiempo proponemos una relación de carácter infantil entre ciudadanos y patrimonio, que no implica responsabilidades relevantes ni posibilidad de intervenir en la toma de decisiones sobre el PC. En este marco el patrimonio se puede apreciar, se puede disfrutar, pero no se puede actuar sobre él. En nuestro ámbito de actuación principal, que es Galicia, el modelo vigente de gestión del patrimonio cultural tiene a las administraciones como agentes tutelares e impulsores principales y casi únicos. Desde las administraciones se conciben, supervisan y financian la gran mayoría de las actuaciones, con independencia de que sea el sector privado o la comunidad investigadora quienes asistan y ejecuten la actividad en el sector. Dentro de este modelo, a la ciudadanía no le queda otro espacio que el necesario para reclamar que la administración se involucre en la protección o la puesta en valor de este o aquel bien patrimonial<sup>3</sup> o ser destinatario de las actuaciones de divulgación. Un planteamiento así implica limitaciones importantes: La desconexión

<sup>2</sup>Podemos consultar el programa científico del Incipit en <http://hdl.handle.net/10261/47276>.

<sup>3</sup>En Ayán *et al.*, 2011 tenemos un buen retrato, desde una perspectiva crítica, de este reparto de papeles en la gestión del Patrimonio Cultural a lo largo del siglo XX y XXI.

entre el patrimonio y sus depositarios, que son la ciudadanía y especialmente la comunidad local, genera desajustes e impide dinámicas positivas. Los desajustes encuentran su causa y efecto en la falta de aprecio al patrimonio precisamente por los habitantes de los lugares en los que se localizan los bienes. Difícilmente pueden las comunidades apreciar aquello en cuyo manejo no pueden intervenir, aquello cuya valoración proviene siempre de agentes externos, sean la administración o la comunidad investigadora. Una vez vedado el acceso a los ámbitos de toma de decisión para la gestión patrimonial, no podemos esperar interés en encontrar razones para apreciar un patrimonio que en última instancia es hurtado a los vecinos. Paradójicamente, para salvaguardar el PC, la administración y la academia lo han ido sustrayendo del control de quienes tienen una relación más estrecha con él y de quienes finalmente tienen el poder de otorgar a ese bien el adjetivo patrimonial. Estas actuaciones por parte de la administración vienen siendo justificadas por el temor a la pérdida de dichos bienes y acaban creando un efecto vitrina entre el bien y la sociedad. La sociedad acaba siendo un mero espectador de unos objetos que no comprende y en muchas ocasiones valora sólo como problemáticos para su crecimiento.

Proyectar esta desconfianza sobre las posibilidades de gestión de las comunidades de su propio patrimonio impide además otras dinámicas positivas que hubiesen venido a auxiliar en la gestión de un patrimonio ingente, inabarcable. Al margen de que los recursos públicos no alcanzan a cubrir las necesidades cuando menos de protección del PC, podemos afirmar que uno de los mayores problemas de las actuaciones sobre los bienes –especialmente los arqueológicos– es su mantenimiento en el tiempo dentro de unos estándares de calidad aceptables. Sobran los ejemplos de intervenciones que al no tener esta continuidad acaban convirtiendo en un problema lo que quiso ser una solución. “Al final, los arqueólogos siempre se van”; este es un dicho que podemos aplicar también a los responsables políticos, y que refleja una realidad inevitable: los proyectos arqueológicos, y los políticos, tiene una vida limitada, obviamente más corta que la de los yacimientos. Pero hay alguien cuyo ciclo de vida se ajusta mejor al de los bienes arqueológicos: la comunidad local. Los vecinos de un territorio comparten el espacio de vida con estos bienes. Esta obviedad tiene una relevancia enorme porque es difícil olvidarse de algo con lo que convives, algo que ves cada día. Y porque una vez que el patrimonio cultural es devuelto al

presente convertido en algo más que en un problema, puede convertirse en uno de los elementos que ayudan a la comunidad a distinguirse de las demás. Y raramente deseamos perder aquello que nos distingue. No debe ser casualidad que la mejor experiencia que desde Incipit hemos tenido de continuidad en una gestión positiva del Patrimonio Arqueológico ha surgido precisamente desde la responsabilidad y la tutela de la comunidad<sup>4</sup>. Una vez que un bien es percibido como un valor positivo, como un motivo de orgullo, es la propia comunidad la que vela por su cuidado.

No queremos proyectar una visión ingenua de las posibilidades que ofrece esta vía. Los problemas que implica un modelo que integre decididamente a las comunidades como líderes en la gestión patrimonial no son menos importantes que un modelo que funcione de arriba a abajo. Precisamente por esto, ambos modelos deben convivir para minimizar riesgos. En nuestra opinión, el principal riesgo que encierra un modelo de gestión desde abajo es no hallar el nivel de compromiso necesario en al menos alguno de los vecinos para llevar a cabo una tarea que, especialmente en sus primeros pasos, implica un voluntarismo no retribuido. Este riesgo se atenúa si los agentes locales se sienten respaldados por entidades y personas que desde la administración, el ámbito científico o el sector privado comparten su punto de vista. Y si este respaldo se traduce de modo efectivo dando todas las facilidades para llevar a cabo las primeras actuaciones sobre el bien y su entorno material e inmaterial.

Una vez alcanzado este objetivo, se plantea un segundo momento decisivo cuando llega el momento de descargar el peso de buena parte de la gestión diaria del proyecto en personal profesional contratado al efecto. Aquí el reto consiste en convencer a los posibles financiadores (habitualmente los ayuntamientos, que son los más interesados en que estas iniciativas tengan continuidad) de la necesidad de costear aquel personal necesario para mantener en funcionamiento y mejorar iniciativas que por otra parte seguirán siendo lideradas por representantes de la comunidad.

El éxito depende por lo tanto de combinar entusiasmo y realismo en la justa medida, de intercambiar con la comunidad información válida para valorar las posibilidades del compromiso de las diferentes partes, pero también de la capacidad de, llegado el momento, detener e incluso revertir aquellas iniciativas cuyo éxito se ve comprometido.

<sup>4</sup>Hablamos del proyecto que viene protagonizando desde 2000 la fundación Terra Termarum en el yacimiento de Castrolandín (Cuntis, Pontevedra), y que podemos valorar en su propia web <http://www.castrolandin.es>.

Para hacer esto posible, desde los centros de investigación tenemos que hacer algo más que intermediar como técnicos entre administración y agentes del patrimonio, validando y ejecutando los proyectos. Tenemos que entrar a fondo en el análisis de las condiciones del entorno, en la construcción de soluciones y en la valoración de estas, siempre de la mano de los agentes locales, porque que son ellos quienes realmente conocen las circunstancias sociales, políticas, económicas que rodean y pueden llegar a rodear estos proyectos.

La Unidad de Cultura Científica de Incipit ha participado y viene participando activamente en esta línea. Desde el momento en el que consideramos que no hay mejor forma de fomentar el aprecio hacia la ciencia que dando el protagonismo a los ciudadanos en el manejo de los objetos de investigación (en el caso de la arqueología de los yacimientos arqueológicos), apoyamos que este manejo sea posible. El apoyo se viene traduciendo en varios ámbitos:

- Respaldo a los agentes locales en el ámbito de la comunicación –a los medios– y la difusión –entre pares u otras entidades interesadas– mediante el asesoramiento científico con el doble objetivo de proponer temas y enfoques pensados desde la investigación y la experiencia en el desarrollo de actividades de difusión, y hacer visible el respaldo de la comunidad investigadora a la iniciativa.
- Aportando soluciones viables para los planes de difusión y divulgación de los proyectos, que suelen ser prioritarios una vez que se ha construido un conocimiento suficiente alrededor del bien.
- Valorando los proyectos antes y a lo largo de su desarrollo desde el punto de vista de su rentabilidad social, que en buena medida se puede medir a partir de su potencial impacto en el ámbito de la educación reglada o no reglada y en el del turismo cultural.
- Dando preferencia a la colaboración en actividades de divulgación promovidas desde iniciativas locales que propongan eventos de carácter científico o bien asesorando a los propios agentes locales para que sean ellos quienes las lleven a cabo.

Viendo de este modo las relaciones entre centros de investigación en el ámbito del patrimonio y la comunidad no pretendemos dirigir a esta ni a la sociedad hacia un modelo de gestión determinado, sino incrementar la posibilidades que las comunida-

des tienen para explorar nuevas formas de gestionar su patrimonio o, cuando menos, no obstaculizar esta exploración.

## El apoyo a una investigación amateur

Investigadores y técnicos de centros de investigación del ámbito del patrimonio en muchas ocasiones consideramos al investigador aficionado como una figura difícil de manejar, por no decir incómoda. No sabemos qué hacer con los investigadores aficionados además de tomar nota de los datos que nos puedan aportar. Vemos su actividad como un problema, cuando en realidad el problema no radica en su carácter amateur, sino en la incapacidad para integrar su esfuerzo desde los centros de investigación formales. Una vez que consideramos al aficionado o al amante del patrimonio como un colaborador, y no sólo un informante, cuando generamos espacios para la colaboración, el resultado nos puede sorprender<sup>5</sup>. En el ámbito de la arqueología contamos con un canal de colaboración sobradamente conocido y probado como es la participación en excavaciones arqueológicas. Este tipo de actividad nos puede servir de ejemplo para detenernos a considerar las ventajas y problemas de la colaboración entre aficionados e investigadores.

Hoy, quizá ante la retracción de la demanda de trabajo para el sector arqueológico, vuelve a ponerse sobre la mesa la conveniencia o no de llevar a cabo excavaciones arqueológicas con personal voluntario. Creemos que estamos ante un falso debate, y que la discusión debería centrarse en cuales son los tipos de excavaciones arqueológicas que pueden incorporar trabajo voluntario y cual puede ser el alcance de este según el caso. Dificilmente podemos afirmar que ninguna excavación puede ser llevada a cabo por voluntarios debidamente dirigidos por técnicos arqueólogos. Un buen ejemplo son las intervenciones sin financiación cuya finalidad es la protección o limpieza de yacimientos. Al no estar financiadas no son interesantes para el sector profesional, mientras que por su carácter es conveniente que sean llevadas a cabo, siempre que no impliquen un empeoramiento del estado de conservación y vulnerabilidad del yacimiento.

Las intervenciones basadas en trabajo voluntario, sin embargo, deben llevarse a cabo con la cautela de

<sup>5</sup>Un caso que podemos citar al respecto es la publicación de un volumen alrededor de la historia de Cuntis (Ayán, 2002) que surgió de la colaboración entre la comunidad local y un centro de investigación.



no invadir espacios que son propios y exclusivos de técnicos e investigadores. Si desarrollamos desde el trabajo voluntario acciones suficientemente financiadas o de una complejidad que exige de competencias profesionales, a) no desarrollamos satisfactoriamente el trabajo, afectando negativamente al bien y a las conclusiones de investigación, b) reducimos un mercado que es propio de los profesionales del ámbito del patrimonio y c) introducimos en la sociedad la idea perversa de que cualquiera puede intervenir de cualquier modo en el patrimonio, siguiendo a quienes siempre han afirmado el alto coste de las intervenciones sobre el patrimonio no está justificado. Con estas cautelas, podremos integrar un porcentaje equilibrado de trabajo voluntario en determinadas acciones. En este punto debemos detenernos en lo que entendemos por trabajo voluntario y en que medida este trabajo puede ser apoyado –y ha sido apoyado ya en ocasiones– desde una Unidad de Cultura Científica. La experiencia nos muestra que este trabajo sólo es provechoso para todas las partes cuando se desarrolla desde la intención consciente y premeditada del voluntario de aportar sus esfuerzos en una acción sobre el patrimonio. Y cuando esta tarea es dirigida y supervisada por un número suficiente de técnicos capaces y de acuerdo con una metodología preestablecida y comúnmente aceptada. No podemos estar de acuerdo con desarrollar trabajo voluntario con personas no especialmente interesadas en la protección y conocimiento del patrimonio cultural que además puedan estar dirigidos por equipos técnicos insuficientes. Con esto, además de integrar unidades de trabajo poco eficaces, hurtamos espacios de participación a personas realmente interesadas en colaborar. Una excavación arqueológica es un buen lugar para canalizar el interés y las capacidades de ciudadanos motivados, no un lugar para hacer surgir desde cero el interés de parte de un equipo de voluntarios. Sabemos por experiencia que la dureza y exigencias de este tipo de trabajo no suele dar lugar a una mejora de la actitud, productividad o destreza de participantes sin un interés previo. Y siempre debemos tener en cuenta que toda excavación arqueológica implica necesariamente la destrucción parcial o total del yacimiento, y por lo tanto las consecuencias de una mala praxis en arqueología son irreversibles.

La aportación de Incipit en el ámbito de la participación ciudadana en el proceso de producción de conocimiento se ha venido desarrollando principalmente al amparo de grandes proyectos de intervención arqueológica, como el proyecto arqueológico de los castros de Neixón (Boiro, A Coruña) en el período

2003-2008 (Ayán, 2005 y 2008), el proyecto de puesta en valor del castro de Castrolandín (Cuntis, Pontevedra) en el período 2000-2010 (Ayán, 2002; Otero y Tenreiro, 2008) el proyecto de arqueología pública en Tacuarembó (Uruguay) en el período 1999-2010 (Cuesta *et al.*, 2009; Gianotti *et al.*, 2011) o la intervención en 2010 sobre el área arqueológica de A Lanzada (Sanxenxo, Pontevedra), integrada en el proyecto Pousadas Xardín de O Salnés, promovido por la Diputación de Pontevedra y financiado con Fondos FEDER (Ayán *et al.*, 2011).

Dentro del conjunto de actividades desarrolladas por Incipit en estos proyectos, su Unidad de Cultura Científica colabora, para fomentar la participación ciudadana, en las siguientes líneas:

- Acciones de comunicación a los medios.
- Acciones de divulgación: visitas guiadas, exposiciones, talleres y charlas en centros culturales y escolares.
- Construcción de soportes de comunicación y publicidad de los proyectos: pannelería, folletería, etc.
- Concepción y diseño de la musealización de los yacimientos: cartelería y otros medios de explicación como audioguías o visitas virtuales.
- Supervisión y orientación de la participación de voluntarios en las tareas de excavación.

Dentro de estas líneas la UCC ha venido orientando su aportación a funcionar como correa de transmisión entre la disciplina arqueológica, los valores del patrimonio sobre el que se está trabajando y los ciudadanos y, muy especialmente los vecinos del ayuntamiento. Sus objetivos son acercar a los ciudadanos al trabajo arqueológico, percibiendo desde primera línea cómo se lleva a cabo éste e incluso colaborando en él, pero también hacer emerger en el presente el valor de los restos del pasado como algo útil para reforzar los lazos comunitarios, el sentido del lugar, y el espesor histórico de los paisajes culturales, para que sean percibidos como algo más que un espacio de actividad económica.

### Actividades básicas de divulgación desde la UCC del Incipit

Las líneas de actuación que hemos visto exigen por parte de los ciudadanos un interés y conocimientos básicos que debemos inocular precisamente desde las UCCs. Este trabajo de base se orienta a facilitar los primeros contactos entre ciudadanos, su patrimonio

## PROGRAMACIÓN ACTIVIDADES 2011/2012

Para poder garantir a calidade das nosas actividades, aceptasen un máximo de 50 persoas por xornada. Cada unha das actividades require unha xustificación por parte do/a titor/a do grupo ou o/a docente que será responsable do grupo, polo tanto deberáse completar o documento pertinente (xustificación). Para o taller de docentes cada un dos interesados/as deberá completar a ficha de datos.

ACTIVIDADE	DATA	LUGAR
UN CASTRO CON VISTAS AO MAR	21/10/2011	A LANZADA
SEMANA DA CIENCIA E A TECNOLOXÍA NO CSIC 2011	DEL 7 AL 20 DE NOVIEMBRE.	DIVERSOS CENTROS
DESCUBRINDO COMPOSTELA	16/12/2011	SANTIAGO DE COMPOSTELA
TALLER DO PETROGLIFOS	27/01/2012	NO PROPIO CENTRO
XORNADAS DE PORTAS ABERTAS NO INCIPIT	24/02/2012	POR DETERMINAR
VISTAMOS CASTROLANDIN	30/03/2012	CUNTIS
DESCUBRINDO COMPOSTELA II	20/04/2012	SANTIAGO DE COMPOSTELA
TALLER DE ARQUEOLOXÍA EXPERIMENTAL PARA DOCENTES. TALLER DE CERÁMICA	29/04/2011	CENTRO DE INTERPRETACIÓN DO MEDIO RURAL SANTIAGO DE COMPOSTELA
O MEGALITISMO DA SERRA DE BARBANZA	25/05/2012	SERRA DE BARBANZA
DESCUBRINDO COMPOSTELA II	15/06/2012	SANTIAGO DE COMPOSTELA

Son días non lectivos os festivos así declarados pola Consellería de Traballo e Benestar da Xunta de Galicia, e as festas laborais de Festivos

- Día de la Hispanidad: 12/10/2011
- Todos los Santos: 01/11/2011
- Día de la Constitución: 06/12/2011
- Inmaculada Concepción: 08/12/2011
- Vacaciones de Navidad (2011-2012): 23/12/2011 - 07/01/2012
- Santo Tomás de Aquino: 27/01/2012
- Carnaval (2011-2012): 20/02/2012 - 21/02/2012
- Semana Santa (2011-2012): 02/04/2012 - 07/04/2012
- Fiesta del Trabajo: 01/05/2012
- Día das Letras Galegas: 17/05/2012
- Santiago Apóstol: 25/07/2012

Figura 1. Programa propio de actividades 2011-2012 de Incipit.

y la disciplina arqueológica. Incipit desarrolla esta tarea a través de un programa propio de actividades y la colaboración en programas coordinados por la delegación en Galicia del CSIC. Al inicio de cada curso escolar Incipit ofrece un programa propio de actividades de divulgación<sup>6</sup> que desarrolla de septiembre a junio, que cuenta con actividades destinadas no sólo a escolares, sino a público general, especializado o a colectivos con diversas necesidades específicas. Ejemplo de estas actividades orientadas a colectivos específicos son la colaboración en 2009 con la Asociación de Altas Capacidades de Galicia, o la integración de internos del Centro Penitenciario de A Lama (Pontevedra) en las campañas de excavación 2008 y 2009 en el yacimiento de Castrolandín (fig. 1).

<sup>6</sup>El programa de actividades propio 2012 llegó a 353 personas de todas las edades.

Las actividades de divulgación coordinadas por la delegación del CSIC en Galicia como son La Semana de la Ciencia y la Tecnología en el CSIC, A noited@s investigadores y Exper-i-ciencia son una constante en nuestra trayectoria. Destacamos Exper-i-ciencia, proyecto de ámbito nacional que en la comunidad gallega esta dirigido por la delegación de Galicia, con la colaboración de la Fundación Barrié. En 2012 se puso en marcha la séptima edición de este proyecto de divulgación, que se traducen una serie de encuentros científicos en los centros de enseñanza de toda Galicia y personal del CSIC-Galicia, habitualmente bajo la forma de taller o charla. La participación de Incipit en el período 2011-2012 estuvo basada en la oferta de actividades relacionadas condiferentes disciplinas de nuestro centro: talleres como “Vivir nunhacova”, destinado a educación infantil y primaria; “Obradoiro de arenoglifos”, “Ser



Figura 2. “Obradoiro de arenoglifos” incluido en el programa Exper-i-ciencia 2011-2012.

arqueolog@”, “La astronomía y el patrimonio”, y la maleta didáctica “Unha maquina do tempo”. Todas estas fueron actividades desarrolladas en los centros de enseñanza y destinadas a primaria y primer ciclo de secundaria, llegando a 314 niñas/as de edades comprendidas entre 3 y 18 años<sup>7</sup> (fig. 2).

### Una UCC en un contexto de crisis

La crisis económica ha marcado un punto de inflexión en el desarrollo de actividades especialmente desde 2011. A partir de entonces se ha desarrollado un descenso acusado de las fuentes de financiación externas que ha limitado drásticamente la posibilidad de desarrollar programas propios de la UCC, de participar en actividades de cultura científica en el marco de otros proyectos del centro o, incluso, de mantener una plantilla propia para la Unidad.

La respuesta de Incipit a esta nueva situación se ha dirigido a desarrollar nuevas actividades *lowcost*,

pero que no han abandonado la rigurosidad científica esperable de cualquier proyecto del CSIC. Hemos querido mantener un objetivo básico: dotar a los ciudadanos de las destrezas, habilidades y hábitos propios de la ciencia. Por ello hemos querido complementar la programación ofrecida a los escolares dentro de la educación reglada, con actividades que les acerquen a nuestra disciplina, la arqueología, y nuestro objetivo, la salvaguarda del patrimonio de forma activa. Cómo creemos que sólo se aprende lo que se hace, hemos querido dar la oportunidad a los escolares de que hagan ciencia y tengan vivencias científicas. Por eso nuestros talleres no pretenden que los alumnos memoricen nuevos datos, si no que aprendan que es el patrimonio, porque es importante la conservación del mismo, y, en la medida de lo posible, reflexionen acerca de lo que hay detrás de la noción misma de patrimonio. Con esto en mente, nuestro programa ha ofrecido diversas actividades cada última semana de mes, previamente publicitadas en diferentes canales (mailing, redes sociales, posters...) hasta completar su aforo.

El impacto de la crisis se ha dejado sentir también en los destinatarios y su capacidad para participar en este tipo de actividades. Centros de enseñanza, asociaciones, centros de día, han manifestado, por

<sup>7</sup> Podemos consultar el programa de actividades de Exper-i-ciencia 2012 de Incipit en <http://hdl.handle.net/10261/53462>.

ejemplo, su dificultad para obtener financiación para desplazarse fuera de su localidad. Además hemos detectado una retracción de la actividad escolar que puede encontrar su explicación en la situación de descontento y sobrecarga del colectivo docente. Todo esto ha afectado especialmente a las visitas guiadas a bienes y conjuntos patrimoniales, fundamentales en nuestro ámbito para desarrollar las posibilidades didácticas y educativas que ofrece el acercamiento físico de los ciudadanos a su patrimonio.

Ante este escenario, es necesario reaccionar con inmediatez y pragmatismo –sin por ello dejar de reclamar el necesario incremento de financiación de las UCCs–. Si las actividades que podemos desarrollar han de ser de bajo presupuesto (charlas, talleres), la posibilidad de desplazamiento de los centros está muy comprometida y los docentes se encuentran con sobrecargados de trabajo, hemos de explorar posibilidades de maximización del impacto de las actividades que sí podemos desarrollar. Por ejemplo, la Web ofrece excelentes plataformas *opensource* para multiplicar el impacto de charlas y talleres (como puede ser BigBlueButton) que además permiten la interacción de los destinatarios. Herramientas como esta, además, democratizan el acceso de los centros de enseñanza a las actividades de Cultura Científica, especialmente del ámbito rural, habitualmente penalizado por su lejanía a los centros de investigación.

Para concluir, creemos que para incrementar la visibilidad y eficacia de las UCCs en este contexto, paralelamente se ha de trabajar en las siguientes líneas

- Crear y facilitar las herramientas necesarias para que los investigadores sean agentes activos en actividades de divulgación.
- Diseñar y describir las competencias de los miembros de las UCCs, trazando según las mismas el perfil de los futuros miembros de las mismas.
- Generar nuevos productos que sean novedosos y cuyo fin sea la comunicación de nuestros resultados siendo accesibles al público en general, mediante revistas, blogs, redes sociales y jornadas de puertas abiertas o de apertura con los agentes locales.
- Coordinar e incentivar las publicaciones propias de divulgación y de recursos didácticos<sup>8</sup>, así como colaborar en publicaciones de divulgación externas.
- Colaborar con otros centros del CSIC en la programación y ejecución de actividades dentro de

<sup>8</sup>Este es el caso de Anaina, una serie electrónica de acceso libre de nueva creación, destinada a la publicación de obras de divulgación y recursos didácticos relacionados con el patrimonio cultural.

cada comunidad autónoma, creando sinergias que permitan paliar las carencias de personal.

- Incrementar la colaboración con las unidades de comunicación de las delegaciones institucionales del CSIC.
- Realizar estudios sobre la percepción de nuestro trabajo y el impacto de nuestras actuaciones en la población, para poder conocer nuestras fortalezas y carencias.
- Implementar entre nuestros compañeros el uso de las herramientas de divulgación del CSIC como son *cienciatk*<sup>9</sup> y *digital.CSIC*<sup>10</sup>.

## Referencias bibliográficas

ADZERÍAS, M., y MORELLÓ, A. (2002): “Objectius i projectes educatius dels museus arqueològics a Europa”, en González Marcén, P. (ed.): *Actes del IV Seminarid'Arqueologia i Ensenyament*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona: 91-110.

ÁLVAREZ MARAÑÓN G. (2012). *El arte de presentar: Cómo planificar, estructurar, diseñar y exponer presentaciones*. Ediciones Gestión 2000.

AYÁN VILA, X. M. (coord.). (2002): “Pasado e futuro de Castrolandín (Cuntis, Pontevedra)”. *Traballos de Arqueoloxía e Patrimonio*, 29. CSIC, Santiago de Compostela.

— (2005): *Os castros de Neixón, I: a recuperación dende a Arqueoloxía dun espazo social e patrimonial*. Serie Keltia, 30. Toxosoutos, Noia.

— (2008). *Os castros de Neixón, II: de espazo natural a paisaxe cultural*. Serie Keltia, 40. Toxosoutos, Noia.

AYÁN VILA, X. M.; CRIADO BOADO, M F.; GONZÁLEZ VEIGA, M.; y OTERO VILARIÑO, C. (2010). “Cultura Científica en Arqueología y Patrimonio: los valores educativos de lo invisible”, *Actas del V Congreso Internacional sobre musealización de yacimientos arqueológicos*.

<sup>9</sup> CIENCIATK es una plataforma del CSIC que pretende divulgar y acercar a los ciudadanos la actividad científica y técnica. CIENCIATK ofrece la posibilidad de visionar y compartir a través de Internet vídeos documentales, fotografías y sonidos de carácter científico-técnico. (<http://www.cienciatk.csic.es/>).

<sup>10</sup>Digital.CSIC, el repositorio institucional del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Es un depósito de documentos digitales, cuyo objetivo es organizar, archivar, preservar y difundir en modo de acceso abierto la producción intelectual resultante de la actividad investigadora del CSIC. (<http://digital.csic.es/>)

*Arqueología, discurso histórico y trayectorias locales (Cartagena 24-27 de noviembre de 2008)*. Cartagena: 115-23.

AYÁN VILA, X M.; GONZÁLEZ VEIGA, M. y RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, R. (2011): “Más allá de la Arqueología Pública: arqueología, democracia y comunidad en el yacimiento multivocal de A Lanzada (Sanxenxo, Pontevedra)”, *Actas del VIII Seminari d'arqueologia i ensenyament. (Barcelona 31 de marzo – 2 de abril)*. Barcelona.

BARREIRO MARTÍNEZ, D. (2006). “Conocimiento y acción en la Arqueología Aplicada”. *Complutum*, 17: 205-19.

Criado Boado, F. (2010). “Què es avuil'Arqueologia”. *Cota Zero*, 25: 51-6.

CUESTA, A. V.; DIMURO, J. J.; GIANOTTI, C., y MUTTONI, M. (2009): “De la investigación a la construcción parti-

cipativa del Patrimonio. Un programa de educación patrimonial y divulgación de la cultura científica en Uruguay”, *Arkeos*, 4 (11): 1-17.

GIANOTTI, C.; BARREIRO, D.; CRIADO, F y LÓPEZ, J. (2011). “Constructing from the South. A postcolonial perspective on scientific cooperation” en Van der Linde, S y Neeleman, C. (eds.): *European Archaeology Abroad*. Berghahn Books, London.

HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2005). “Museografía didáctica” en Santacana, J. y Serrat, N. (coords.): *Museografía Didáctica*. Ariel, Barcelona: 23-61.

OTERO VILARIÑO, C., y PORTO TENREIRO, Y. (2008). “Castrolandín: o proceso de empoderamento nun proxecto e xestión cultural”, *A Cultura Castrexa: Accións e estratexias para o seu aproveitamento socio-cultural*. Xunta de Galicia Santiago de Compostela: 119-27.

# Educación en procedimientos en entornos patrimoniales: El Programa de actividades escolares (Pae) de Barcelona

Julia Quintela González

Instituto de Educación del Ayuntamiento de Barcelona

jquintela@bcn.cat

214

## Resumen

El Programa de Actividades Escolares de las entidades que configuran el Consejo de Coordinación Pedagógica de Barcelona recoge alrededor de 750 actividades educativas relacionadas con el patrimonio de la ciudad y dirigidas a todos los ciclos educativos, desde infantil hasta la secundaria postobligatoria. Todas estas actividades responden a un programa educativo definido por cada una de las entidades bajo criterios determinados por ellas, en función de los objetivos que la propia entidad determina. Desde el Consejo de Coordinación Pedagógica se ofrece asesoramiento y formación permanente a los técnicos responsables de los programas educativos.

Así, de las 750 actividades de todos los ámbitos del patrimonio, encontramos una gran diversidad de procedimientos utilizados que van desde la propia observación, la comparación, el análisis, la deducción, la experimentación directa, etc.

El objetivo de esta comunicación es comprobar y caracterizar los procedimientos más utilizados en las actividades educativas de patrimonio, a partir de los datos que las propias entidades introducen en el Programa de Actividades Escolares y comprobar si se han introducido nuevos procedimientos a partir de la utilización de las tecnologías digitales, tanto las estáticas como los dispositivos móviles.

## Palabras clave

Actividades patrimoniales, procedimientos educativos

## El Consejo de Coordinación Pedagógica de Barcelona. Toda una ciudad para aprender

El curso 1988-1989 el Instituto de Educación del Ayuntamiento de Barcelona impulsó la creación del Consejo de Coordinación Pedagógica (CCP) que reunía, inicialmente, todos aquellos departamentos municipales que ofrecían actividades a las escuelas. Pronto hará 25 años de su creación y, desde entonces el CCP no ha dejado de crecer, incorporando otras instituciones y entidades, tanto públicas como privadas y ampliando el número y la diversidad temática de actividades escolares que se ofrecen a las escuelas. El curso 2012-2013 ya son 146 las entidades e instituciones que forman parte del CCP y que programan más de 4.000 actividades dirigidas a todos los ciclos del sistema educativo.

Los objetivos principales del CCP van encaminados a aumentar el número y la diversidad de propuestas educativas de las entidades que forman parte del CCP y a mejorar la calidad de los programas, la renovación y la innovación en relación a los contenidos, a la metodología, a los recursos utilizados, entre otros aspectos, así como la mejora de la accesibilidad y la igualdad de oportunidades. Otro de los grandes bloques de objetivos del CCP hace referencia al diálogo y el trabajo conjunto que se establece entre las entidades ciudadanas y los centros escolares con la finalidad de avanzar hacia un modelo de colaboración. También, uno de los principales objetivos del CCP es facilitar la elección de las actividades escolares más adecuadas a

su programación educativa mediante un instrumento de comunicación y difusión de las actividades escolares conformado según las necesidades de los centros escolares, el Programa de Actividades Escolares (PAE) que cada curso se actualiza con los diferentes programas educativos de las entidades miembro del CCP.

Las más de 4.000 actividades diferentes que se ofrecen abarcan una gran diversidad de temáticas y que justifican el hecho de que se pueda considerar a la ciudad como un espacio de aprendizaje que pone a nuestra disposición una gran multiplicidad de oportunidades educativas. Así las actividades que se dirigen a todos los ciclos educativos, desde la primera etapa de educación infantil hasta la secundaria postobligatoria abastan ámbitos temáticos tan diversos como: música y artes escénicas, participación y cultura solidaria, entorno natural y educación ambiental, educación audiovisual, artes plásticas, educación para la movilidad, transportes públicos, salud y prevención de riesgos, educación física, acceso a la información y medios de comunicación, servicios urbanos y servicios municipales, ciudad, patrimonio y conocimientos históricos, ciencia y tecnología, etc.

El PAE se puede consultar por Internet ([www.bcn.cat/educacio/pae](http://www.bcn.cat/educacio/pae)), además de poder hacer reservas en línea y acceder a otros proyectos, noticias, recursos y a un calendario de acontecimientos que suceden en la ciudad a lo largo del año.

Todas las actividades están definidas y delimitadas por unos amplios ámbitos temáticos: ciencia y aplicaciones científicas, lenguajes artísticos, medio ambiente, persona y entorno social, realidades supralocales (historia y organización), solidaridad, derechos humano, paz e interculturalidad y ciudad. Cada ámbito temático lo forma un segundo nivel de temas. Así en el ámbito “ciudad”, encontramos el tema de “patrimonio cultural, histórico y natural”, juntamente con otros temas paralelos como “la arquitectura y el urbanismo” o “la historia”. Estos ámbitos y temas son un importante aspecto a tener en cuenta por los docentes cuando están buscando una actividad escolar a través del PAE, ya que delimita la búsqueda y la puede ajustar a las características de su programación educativa.

## El conocimiento procedimental en las actividades educativas de patrimonio

Recientemente se ha realizado un estudio con las ciudades que formaron parte de la red temática Ciudad, Educación y Valores Patrimoniales, de la Red

Estatal de Ciudades Educadoras en el que se analizaron las actividades educativas de patrimonio de 20 ciudades del estado español con el objetivo último de poder definir modelos de intervención educativa patrimonial y que quedaron recogidos en el libro *Ciudad educadora y patrimonio. Cookbook of heritage* (Coma y Santacana, 2010). Los resultados preliminares de la evaluación de las actividades educativas patrimoniales, que dieron origen a la definición de los modelos, reflejaron, entre otros aspectos, que casi la mitad de las actividades que se ofrecían son de tipo informativo y que sólo un 14 % ofrecen contenidos de carácter procedimental (Coma, 2009: 29). En una evaluación cualitativa posterior, por lo que respecta al tipo y características de las actividades analizadas, los adolescentes mostraron una actitud más crítica en relación a las actividades, los espacios, el material y la duración, que se podría traducir en una cierta inadecuación y falta de participación de los jóvenes y una cierta pasividad en el desarrollo de las mismas (Coma y Santacana, 2010: 86-88).

Cristofol-A. Trepát considera que el conocimiento procedimental consiste

"[...] en saber hacer cosas-físicas con materiales y/o herramientas o bien mentales, operando con representaciones simbólicas—con las cosas mismas. Así, por ejemplo, un alumno que además de conocer declarativamente las causas de diversos acontecimientos históricos es capaz de aplicar principios de explicación causal coherentes con otros fenómenos históricos no estudiados previamente por recepción, posee un conocimiento de carácter procedimental. Se trata, en concreto, del conocimiento sobre cómo hacer algo, y su presencia en la estructura cognitiva del alumno se traduce, precisamente, no en el *saber qué*, sino en el *saber cómo*" (Trepát, 1995: 22).

## Las actividades educativas de patrimonio en el Programa de Actividades Escolares de las entidades del CCP

Las actividades de patrimonio constituyen uno de los grandes bloques del PAE. El curso 2011-2012 se ofrecían 750 actividades que podemos considerar que abarcaban todas las tipologías de patrimonio: el natural y el cultural i, dentro de este, el tangible o material y el intangible o inmaterial. Las actividades estaban dirigidas a todos los ciclos educativos, pero, mayorita-

riamente, el ciclo superior de primaria y la secundaria obligatoria son las que tenían mayor oferta de actividades patrimoniales (fig.1).

En un estudio realizado con los datos de participación del alumnado a las actividades educativas del curso 2010-2011, las entidades enmarcadas en el ámbito de “Ciudad: historia, patrimonio cultural, arquitectura y urbanismo” eran las más numerosas de todos los ámbitos (datos del círculo interior), con una importante participación del alumnado, sólo superado por los dos ámbitos que representan a los lenguajes artísticos<sup>1</sup> (datos en el círculo exterior) (fig. 2) En el mismo estudio, también hemos podido constatar que los alumnos del ciclo superior de primaria y los de secundaria obligatoria son los que más participan en este ámbito (fig. 3).

En el PAE todas las actividades escolares se definen siguiendo un doble criterio: facilitar al máximo la tarea del profesorado en el momento de elegir las actividades más adecuadas a su programación y actuar con criterios pedagógicos i relacionándolas con el currículo escolar. Así, una vez que el docente ha elegido una actividad, la información se reparte en cuatro apartados: datos generales, contenidos, dónde se hace e inscripción. En el apartado de los contenidos, además de definir las relaciones curriculares

<sup>1</sup> No se han tenido en cuenta dos entidades del ámbito de ciencia y aplicaciones científicas debido a que, en relación al resto de entidades, ofrecen un número muy superior de actividades educativas y tienen una demanda también muy superior al resto.

asociadas, el tipo de actividad, la metodología, el material necesario, la documentación asociada y un enlace a una página web, se definen los objetivos educativos que se quieren conseguir con la actividad, objetivos referidos a hechos, conceptos y principios, los referidos a procedimientos y los referidos a normas, valores y actitudes.

## Educación en procedimientos en actividades educativas de patrimonio

Como ya se ha citado anteriormente, los estudios reflejan que, en general, hay un nivel muy bajo de educación en procedimientos. Se le da mucha importancia a la adquisición de conocimientos, a saber reproducir un hecho histórico, pero no se trabaja suficientemente en los procedimientos, en cómo las diferentes disciplinas elaboran el conocimiento.

De las 750 actividades de patrimonio del PAE, nos centramos únicamente en los objetivos procedimentales que las entidades del CCP definen en cada una de sus actividades escolares. En la siguiente tabla quedan recogidos los objetivos procedimentales relacionándolos con la proporción de veces que aparecen en las actividades [TABLA 1]

El objetivo que más aparece tiene que ver con la pura observación de espacios y objetos. Teniendo en cuenta que el patrimonio es el conjunto de bienes

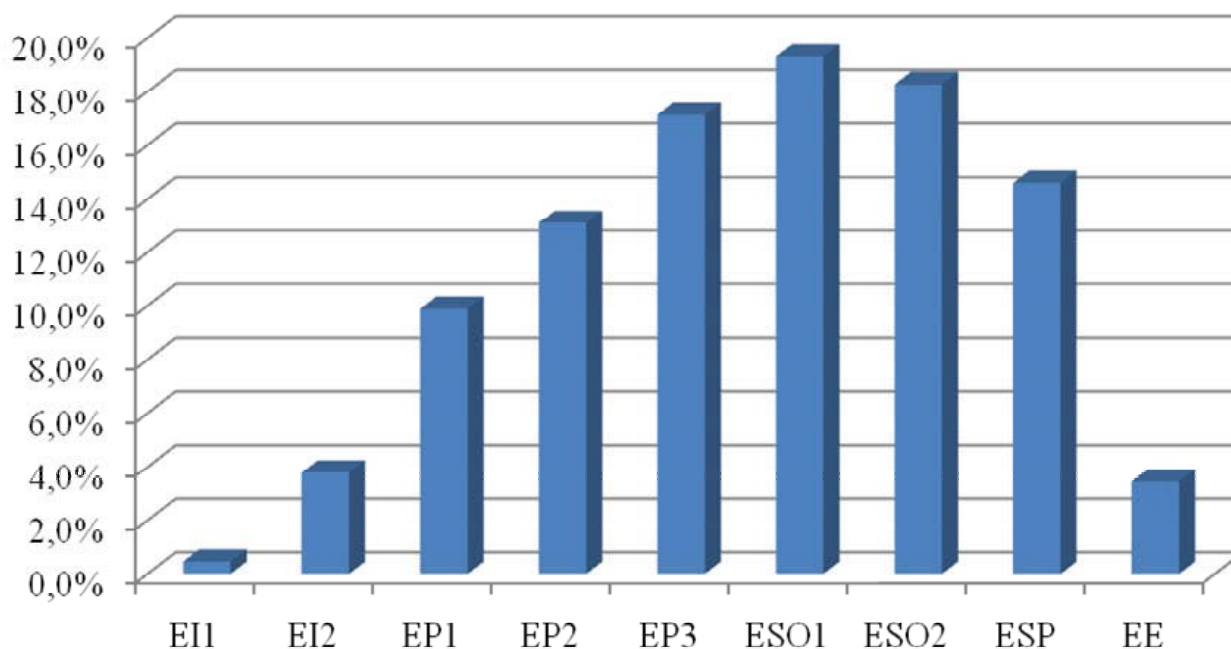


Figura 1. Proporción de actividades de patrimonio por ciclo educativo. Julia Quintela González.



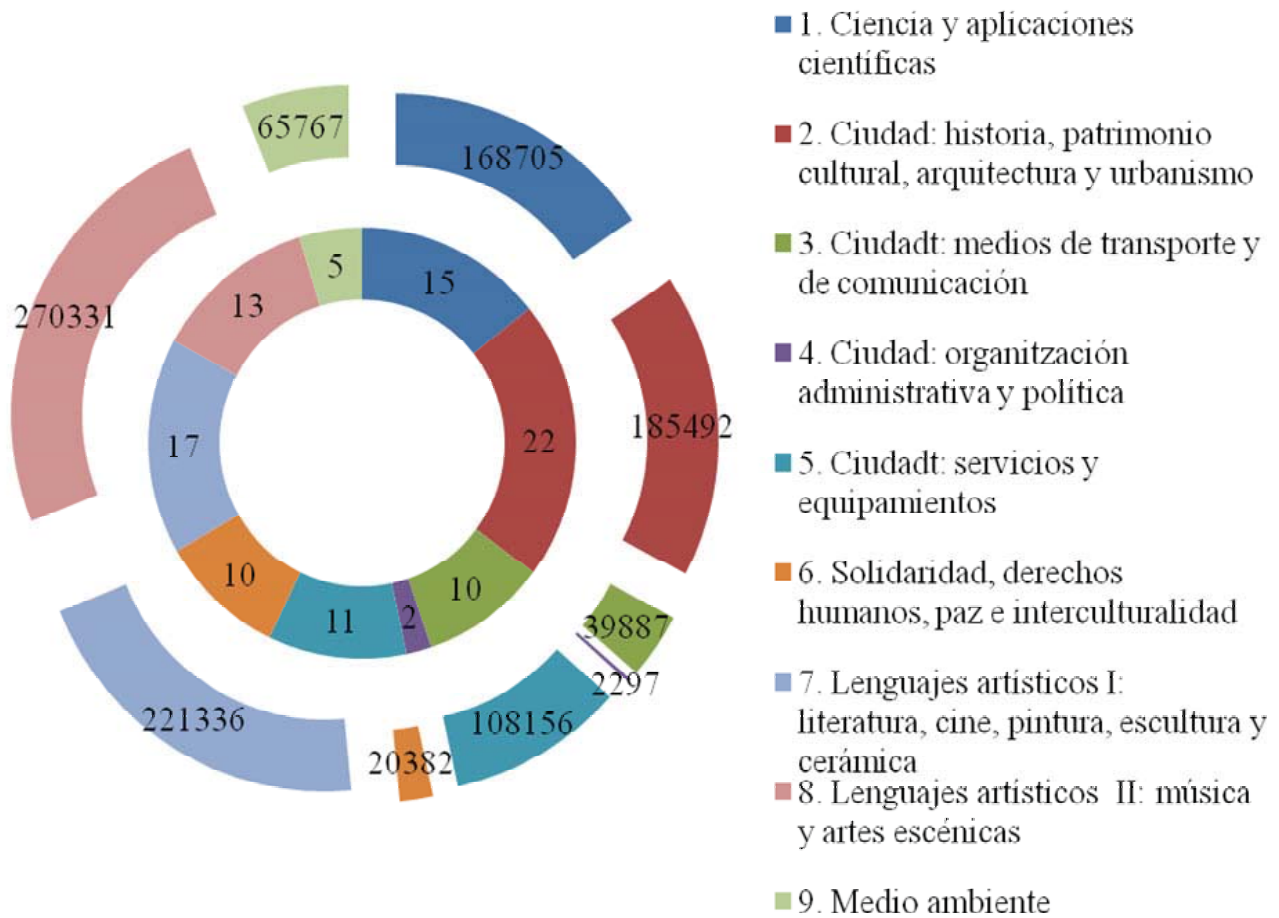


Figura 2. Entidades y participación. Distribución de la participación por ámbitos. Julia Quintela González.

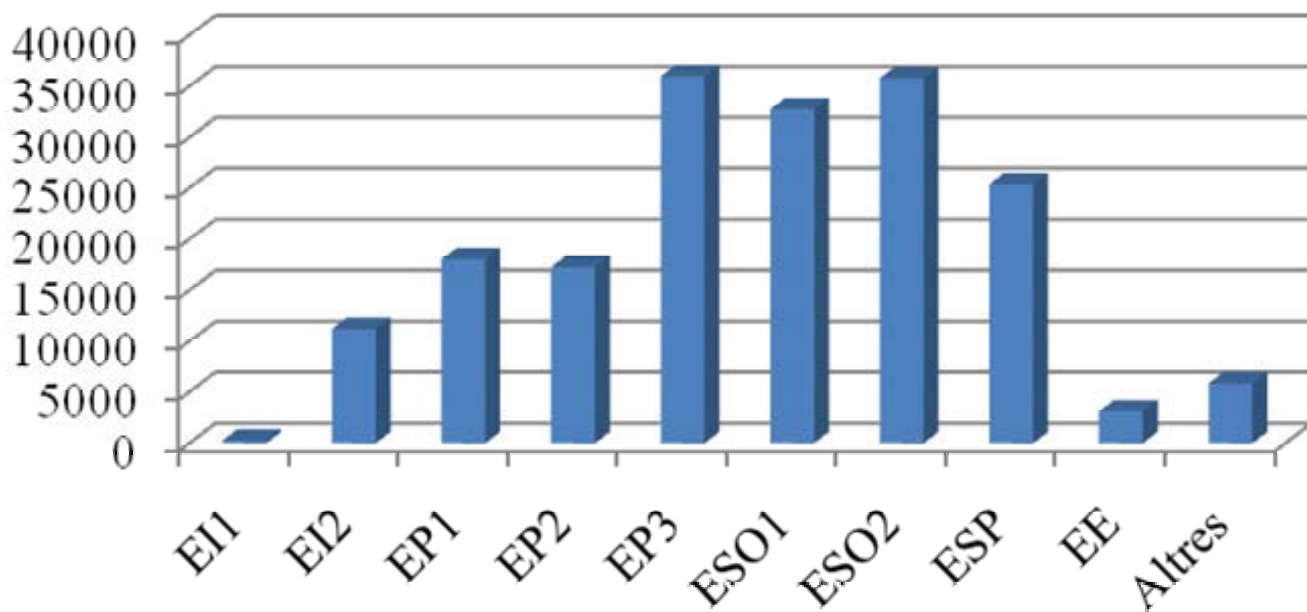


Figura 3. Participación de alumnos/as por ciclo educativo en el ámbito de ciudad: historia, patrimonio cultural, arquitectura y urbanismo. Julia Quintela González.

<b>Objetivos de procedimiento de las actividades patrimoniales del PAE</b>	<b>Proporción de la presencia de objetivos de procedimiento</b>
Observar espacios y objetos	15,9%
Analizar hechos históricos, documentación escrita o planos	14,6%
Experimentar con objetos y con diferentes técnicas	9,1%
Comparar y relacionar	7,4%
Caracterizar (identificar características que discriminan con respecto a otros)	5,5%
Extraer conclusiones	5,1%
Consultar y utilizar fuentes históricas primarias y secundarias	4,2%
Debatir	4,1%
Aplicar. Transferencia de conocimientos	3,9%
Deducir i formular hipótesis	3,8%
Interpretar datos, gráficos, restos arqueológicos...	3,6%
Exponer o expresar, oral o artísticamente los nuevos conocimientos trabajados	2,2%
Dramatizar, representar o participar en juegos de rol	2,0%
Utilizar un vocabulari correcte	2,0%
Escuchar explicaciones, historias, cuentos...	2,0%
Examinar mediante la observación directa	2,0%
Interpretar planos y mapas	1,9%
Utilizar instrumentos propios de diferentes disciplinas o de diferentes técnicas	1,8%
Definir y describir diferentes elementos	1,3%
Comentar (equivalente a diálogo o a exposición razonada)	1,1%
Construir algun objeto o algun elemento copiando de un modelo	1,8%
Adquirir conocimiento	1,0%
Diferenciar y distinguir	1,0%
Reflexionar	0,9%
Planificar	0,5%
Organizar la recogida y el registro de datos	0,4%
Sintetitzar la informació	0,4%
Manipular objetos y reproducciones	0,3%
Articular un cuestionario y desarrollar un discurso	0,1%
Aprender autonomia	0,1%
Dibujar	0,1%

TABLA 1. Proporción de presencia de objetivos de procedimiento en las actividades patrimoniales del PAE. Julia Quintela González.

culturales de una sociedad y que una parte importante del patrimonio lo constituye el patrimonio material y también los objetos o espacios que acompañan al patrimonio inmaterial y que lo determinan, es lógico pensar que la primera acción que deben desarrollar los alumnos es “observar”, pero queda en entredicho si la mera observación pasiva debería formar parte de un objetivo procedimental. No es así el objetivo “examinar mediante la observación directa” que implica una observación activa, ya que el verbo examinar, según el Diccionario de la Real Academia Española, significa “inquirir, investigar, escudriñar con diligencia y cuidado algo”. Pero este objetivo solamente está presente en el 2% de las actividades educativas de patrimonio.

Hay un gran grupo de objetivos que hacen referencia a la utilización de métodos y técnicas que podemos considerar específicas del estudio del patrimonio, aunque las compartan con otras disciplinas y que claramente hacen referencia al aprendizaje de procedimientos. Estos objetivos serían: “analizar hechos históricos, documentación escrita o planos”, “experimentar con objetos y con diferentes técnicas”, “consultar y utilizar fuentes históricas primarias y secundarias”, “interpretar datos, gráficos y restos arqueológicos”, “interpretar planos y mapas”, y “utilizar instrumentos propios de diferentes disciplinas o de diferentes técnicas”. En total la presencia del conjunto de estos objetivos procedimentales que podríamos definir propios de una disciplina concreta representa un 35,2% del total.

De todas formas el resto de procedimientos que aparecen en las actividades, son acciones transversales útiles en los procesos que se tienen que movilizar ante cualquier acción de enseñanza-aprendizaje encaminada a enfrentarse ante nuevas situaciones cada vez más complejas.

En el listado de objetivos de procedimiento ninguno de ellos hace referencia al uso o a la utilización de la tecnología de la información y la comunicación. La experiencia nos dice que hace años que el uso de Internet se está generalizando en las aulas y en los museos y espacios patrimoniales. Ya no es necesaria la presencia física para el estudio de un elemento patrimonial. Los museos y los gestores de los espacios patrimoniales pueden poner a disposición de los centros escolares la información necesaria para su estudio. Incluso hay experiencias en que se hace visible patrimonio material mueble que, por problemas de conservación, espacio, etc, no están a disposición del público. Y también, cada vez más generalizado, es el apartado específico de las páginas web de museos y espacios patrimoniales con propuestas de actividades

educativas a realizar en el aula y en el que el docente puede establecer su propia secuenciación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Más recientemente la utilización de dispositivos móviles se está generalizando, sobre todo entre los jóvenes, entre la llamada generación digital, en el que el concepto por el que se crearon, la llamada telefónica sin cables, ya ha quedado en la pura anécdota. Ahora existen multiplicidad de aplicaciones que, aunque no han sido creadas con finalidades educativas, si que tienen un potencial enorme en este campo y que son de clara aplicación en la educación patrimonial. Actualmente ya existen experiencias de trabajo colaborativo de algún elemento patrimonial de la ciudad y este conocimiento se pone a disposición de la ciudadanía a través de la creación de itinerarios con códigos QR o con aplicaciones de geolocalización. Véase, por ejemplo, algunas propuestas de utilización educativa que propone la Fundación Itinerarium (<http://fundacioitinerarium.org>) y que son de gran utilidad en educación patrimonial.

Desde el Consejo de Coordinación Pedagógica, conscientes de la importancia que los dispositivos móviles pueden tener en educación y, sobre todo, en educación patrimonial, se organizó este año 2012, un curso de formación sobre las aplicaciones educativas de los dispositivos móviles, concretamente los códigos QR y la realidad aumentada. Si las entidades patrimoniales comienzan a utilizar, como ya lo están haciendo, estas aplicaciones en sus actividades educativas patrimoniales, los objetivos procedimentales han de modificarse, ya que su utilización, implica cambios metodológicos y la formulación de nuevos objetivos que incluyan la utilización de nuevas técnicas y herramientas, así como el aprendizaje de su utilización colaborativa y de servicio a la ciudadanía.

## Referencias bibliográficas

- COMA, L. (2009): “La evaluación de las actividades patrimoniales”, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 59: 22-37.
- COMA, L., y SANTACANA, J. (2010): *Ciudad educadora y patrimonio. Cookbook of heritage*. Trea, Gijón.
- TREPAT, C.-A (1995): *Procedimientos en historia, Un punto de vista didáctico*. ICE de la Universidad de Barcelona y Graó, Barcelona.

# Plan de evaluación del proyecto Retrats del programa Museu Espai Comú d'Integració del Museu Nacional d'Art de Catalunya

Mar Morón

Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona  
mar.moron@uab.cat

Teresa González

Museu Nacional d'Art de Catalunya  
teresa.gonzalez@mnac.cat

Josep Maria Sanahuja

Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona  
josep.sanahuja@uab.cat

## Resumen

Los museos se encuentran inseridos y forman parte del tejido social y en este sentido tienen el compromiso de colaborar y profundizar, conjuntamente con otras instituciones culturales y educativas, en su tarea socioeducativa. No hay ninguna duda que la inclusión de las personas con necesidad de apoyos va más allá del sistema educativo y requiere de la implicación de otras instituciones para llevarla a cabo. En este sentido, el Museu Nacional d'Art de Catalunya abre sus puertas para facilitar un espacio que permita a todas las personas disfrutar de un escenario estimulante que revierta tanto en su desarrollo personal como social.

En esta línea, el proyecto Retrats, que se está llevando a cabo en el marco del programa Museu Espai Comú d'Integració del MNAC (patrocinado por la Obra Social de La Caixa, ayudas 2011), tiene como objetivo principal hacer partícipe del arte y la cultura a personas en riesgo de exclusión social.

## Palabras clave

evaluación, educación, patrimonio, accesibilidad universal, equidad

## Abstract

The museums are embedded in the social world and are committed to collaborate and contribute with other cultural and educational institutions in their social activities. There is no doubt that the inclusion of people with support needs go beyond the educational system and requires the involvement of other institutions to make the inclusion of these people. In this regard, the National Art Museum of Catalonia opened its doors to provide a communication space that allows everyone to enjoy a stimulating setting.

In this case, the project "Portraits", in the Museum Space Common Integration at the MNAC (sponsored by l'Obra Social La Caixa 2011) is intended to involve the art and culture to people at risk of social exclusion.

## Keywords

evaluation, education, heritage, universal accessibility, equity

## El programa Museo Espacio Común de Integración del MNAC

El programa Museu Espai Comú d'Integració (que se está llevando a cabo en el MNAC desde el año 2000 hasta la actualidad) tiene como misión principal constituir el museo en un ente promotor de iniciativas y de participación que contribuyan al desarrollo de estrategias que eviten cualquier tipo de exclusión social, cultural, física, sensorial y económica. Con este programa se pretende fundamentalmente motivar la participación de todos los ciudadanos en la vida cultural, fomentando hábitos de cohesión social.

Cualquiera de las actividades que se desarrollan en el marco de este programa son accesibles, teniendo en cuenta que accesibilidad no se refiere sólo a los problemas de circulación o acceso físico (barreras arquitectónicas), sino también a las barreras de comunicación y relacionales que pueden dificultar, o impedir, el acceso a la cultura. Las estrategias de trabajo que se emplean en cada uno de los proyectos tienen como objetivo potenciar la confianza, la autoestima y la autonomía personal, entendida esta última como la posibilidad de ser capaz de hacer por un mismo, de sentirse independiente, y desarrollar otras habilidades vinculadas a la adquisición de una conducta autodeterminada (Wehmeyer, 2006; Morón, 2011a). La relación que se establece entre el museo y los diferentes centros garantiza la participación, el intercambio y el trabajo colaborativo entre los profesionales del museo y los participantes en los diferentes programas, apoyando y dando recursos a los educadores y a los profesionales que están a cargo de estas personas. Todo ello se desarrolla en un entorno acogedor, seguro y estimulante en el cual los participantes se sienten muy bien recibidos.

Considerando los museos de arte como lugares de conocimiento, cultura y experiencias significativas, se hace necesario dotarlos de recursos para que estas personas puedan acceder a ellos: según González

“los museos son espacios de interacción y de relación con una fuerte identidad cultural que pueden contribuir al desarrollo de sentimientos de pertenencia, respeto, tolerancia, dignidad y solidaridad social. Son lugares donde ejercitar la mente, expresar ideas y emociones, donde desarrollar la creatividad y la imaginación. Son también entornos de aprendizaje que dan la oportunidad de acceder a la educación y a la cultura; lugares de inspiración y de diversión; espacios que permiten el desarrollo de la autonomía personal, la autoestima y la confianza y

que invitan a comunicarnos, relacionarnos y a participar.”<sup>1</sup>

En otro orden de cosa, el arte por su variedad de contenidos, significados y diferentes maneras de presentación, ofrece numerosas posibilidades de análisis y de creación: podemos explorar la obra desde un punto de vista formal, investigar sobre el contexto histórico y social del artista o del momento representado, analizar los materiales, las técnicas, etc. Así pues, a partir de las obras de arte podemos crear situaciones muy diversas donde generar un tiempo y un espacio para la creación artística, pero, también, para que estas personas puedan potenciar sus habilidades cognitivas, personales y sociales en aras a su desarrollo personal (Morón, 2008). Susanne Langer (cit. en Eisner, 2005) destaca que “una obra de arte es una forma expresiva que percibimos a través de los sentidos y de la imaginación y expresa sentimientos humanos” por lo que estamos de acuerdo con ella en las posibilidades únicas que aporta el arte al desarrollo de las personas.

Las artes plásticas llegan a la conciencia humana y la despierta a través de la contemplación estética,

“las obras de arte nos transportan también al mundo de la fantasía y del sueño. Nos hacen revivir viejas imágenes y nos transportan con las alas de la imagen visual al mundo fantástico del sueño. Estas obras nos ayudan a participar de nuevo en los momentos mágicos de la mente y a revelar ideas y sentimientos escondidos en sus secretos.” (Eisner, 2005). Por este motivo no podemos dejar a todas estas personas con capacidades diversas sin la posibilidad de poder participar de las particularidades que desarrolla el arte y la creación artística (Morón, 2011a).

La OMS (Bradley, 1995; OMS, 1997, cit. en Shallock, 1999) define la discapacidad como el resultado de la interacción entre las limitaciones de esta y las variables ambientales que influyen en su desarrollo: el entorno, las situaciones sociales y los apoyos. La discapacidad no está fijada, es fluida, continúa y cambiante, dependiendo de las limitaciones funcionales de la persona y de los apoyos disponibles en el entorno personal. Intervenir o proveer de servicios y apoyos que se centren en la conducta adaptativa de la persona es una forma de reducir las limitaciones funcionales y, por lo tanto, la discapacidad de

<sup>1</sup> Teresa González. Cap del Departament d'Educació del MNAC. Tríptic de l'exposició Ments Creatives, 4-9 desembre 2007

la persona (AAMR, 2006). En este sentido los museos y el MNAC en particular, se plantean maneras diversas de atender a aquellas personas que necesitan de apoyos específicos para asegurar su calidad de vida (Schalock, 2001) y que garanticen el acceso al conocimiento y a las ricas experiencias que aporta el arte y la cultura.

### Proyectos específicos para personas con necesidad de apoyos en el marco de un museo de arte

En nuestro caso, el MNAC ofrece a estas personas experiencias únicas que sólo el arte puede dar. Estas experiencias artísticas hacen posible que las personas con necesidades de apoyos específicos puedan desarrollar capacidades de percepción, de observación, de conocimiento de sí mismos y de los otros... y desarrollar su capacidad creadora que los permitirá descubrir, investigar, experimentar, disfrutar, apasionarse, construir y superarse (Dewey, 2008). Es decir, sumergirse en un proceso de creación artístico individual que va desde la percepción de las obras al análisis del resultado de todo el proceso. Gracias a estos proyectos específicos para personas con necesidad de apoyos el museo se presenta como:

- Un espacio de formación en educación artística.
- Un espacio de contemplación, de observación y generador de conocimientos.
- Un espacio de investigación, de experimentación y de expresión.
- Un espacio para compartir, un ámbito de encuentro con un mismo y con los otros, de interacción entre contexto, personas y materiales.
- Un espacio generador de propuestas para la

práctica del arte y un lugar de creación de pensamiento: pensar y hacer.

- Un espacio que aporta educadores especialistas en educación artística, que salen del espacio museístico para invadir de experiencias artísticas los centros habituales de estos colectivos.
- Un espacio para exhibir e intercambiar los procesos de creación y los resultados (Morón, 2011c).

El museo accesible se convierte así en exponente de un gran cambio social con un gran propósito: eliminar el estigma social que todavía recae sobre estas personas, destacando sus capacidades y habilidades y poniendo de relieve la trascendencia de compartir en una sociedad heterogénea. La accesibilidad universal no sólo es importante para las personas con discapacidad sino también para toda la sociedad que valora, de esta manera, la diversidad como una característica enriquecedora para todos sus componentes. Se potencia, así, la conciencia social, imprescindible para una sociedad tolerante y equitativa.

Así pues, el análisis del proyecto *Retrats* puede aportar a la educación artística y a los museos estrategias e intervenciones educativas enriquecedoras para toda la sociedad. Las características diversas de estas personas hacen que pensemos en nuevas maneras de acercar el arte y la cultura: experiencia, conocimiento, imaginación y creatividad se ponen en funcionamiento (Root-Bernstein, R. y M., 2002).

### El modelo de los proyectos específicos

Los proyectos específicos diseñados para personas con discapacidad intelectual y física constan de una serie de sesiones que tienen en común un tema (el



**Figura 1.** Jornada de formación del Proyecto *Retrats* con los educadores de los centros y del museo. Fotografía: MNAC.



**Figura 2.** Jornada de formación del proyecto *Retrats* con los educadores de los centros y del museo. Fotografía: MNAC.

Retrato en el ejemplo que estamos analizando). Las fases del trabajo son las siguientes:

- Una jornada de formación con los educadores de los centros participantes y de los educadores del museo que tiene como objetivo coordinar el proyecto y analizar los apoyos específicos necesarios para su desarrollo (figs. 1 y 2).
- Una sesión en el centro que pretende ser una primera toma de contacto con el tema a desarrollar y con los educadores del MNAC que guiarán todas las sesiones (figs 3 y 4).
- Una sesión en el museo en la que se lleva a cabo la visita a las salas y dos talleres de creación artística. Uno de los objetivos de estos talleres es desarrollar las habilidades de una conducta autodeterminada: resolver problemas, decidir, plantearse objetivos, autorregularse, etc. (figs. 5, 6 y 7).



Figura 5. Primera sesión en los centros del proyecto Retrats. Fotografía: MNAC.



Figura 3. Primera sesión en los centros del proyecto Retrats. Fotografía: MNAC.



Figura 6. Segunda sesión en las salas del MNAC del proyecto Retrats. Fotografía: MNAC.



Figura 4. Primera sesión en los centros del proyecto Retrats. Fotografía: MNAC.



Figura 7. Segunda sesión realizando uno de los talleres del proyecto Retrats en el MNAC. Fotografía: MNAC.



**Figura 8.** Segunda sesión realizando uno de los talleres del proyecto Retrats en el MNAC. Fotografía: MNAC.



**Figura 10.** Tercera sesión en los centros del proyecto Retrats Fotografía: MNAC.



**Figura 9.** Tercera sesión en los centros del proyecto Retrats Fotografía: MNAC.



**Figura 11.** Muestra/exposición del proceso y los resultados del proyecto Retrats I, 2009. Fotografía: MNAC.



**Figura 12.** Muestra/exposición del proceso y los resultados del proyecto Retrats I, 2009. Fotografía: MNAC.



- Una tercera sesión, en el centro, de reflexión, conclusiones y evaluación del proceso y de los resultados (figs. 8 y 9).
- Y para finalizar, una exposición en el MNAC que da a conocer al público que la visita los trabajos de los participantes y visualiza el proceso desarrollado así como, también, las capacidades de reflexión, creación y imaginación de estas personas. (figs 10 y 11)

A lo largo del proceso y del recorrido por las diferentes sesiones se interseccionan los diferentes lenguajes artísticos (interdisciplinariedad): el lenguaje escrito y oral, el lenguaje visual y plástico, el lenguaje musical y la expresión corporal (Morón, 2011b)

## Objetivos

A continuación presentamos los objetivos que persigue este proyecto de investigación:

1. Evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos generales del programa Museu Espai Comú d'Integració que son los siguientes:

Objetivos que comportan beneficios sociales:

- Motivar la participación de todos los ciudadanos en la vida cultural.
- Favorecer una percepción más positiva de su realidad.
- Crear una atmósfera agradable y un entorno estimulante.
- Reducir el aislamiento social.
- Aumentar y diversificar el público visitando del museo.

Objetivos que comportan beneficios personales:

- Estimular el interés por el arte y las manifestaciones culturales
- Potenciar el desarrollo de la autodeterminación.

Objetivos que comportan beneficios educativos:

- Potenciar el intercambio y el trabajo conjunto entre los profesionales del museo y los participantes en los diferentes programas.
- Dar recursos y nuevas estrategias a los educadores aplicables al trabajo diario en los centros.
- Desarrollar sus habilidades cognitivas y sensoriales.
- Trabajar la expresión y la creatividad del individuo.

- Aumentar los conocimientos específicos y promover el desarrollo de nuevas ideas.
- Recoger, analizar y organizar información.
- Dentro de este objetivo general señalamos los siguientes objetivos específicos:
  - Analizar los contenidos, objetivos, estrategias metodológicas y diseño de las sesiones.
  - Conocer el grado de satisfacción de las personas con discapacidad en la participación en el proyecto Retratos, así como los cambios que se han producido.
  - Analizar los nuevos conocimientos relacionados con el arte y la educación artística (estrategias metodológicas), y también, los cambios introducidos en los centros por parte de los profesionales del ámbito de la educación especial/social.
  - Analizar los cambios que se han producido en la dinámica del museo así como la percepción social hacia las personas con discapacidad y el intercambio y el trabajo conjunto entre los profesionales del museo y los participantes del proyecto.

2. A partir de la experiencia adquirida elaborar una guía de buenas prácticas para facilitar la realización de programas accesibles a personas con discapacidad intelectual y física en los museos de arte que potencien la autodeterminación.

3. Crear una red de centros/museos que participen en el proyecto consolidando los ya existentes.

Conseguir los objetivos de este proyecto de investigación permitirá hacer posible la accesibilidad de las personas con discapacidad intelectual al mundo del arte y de la cultura.

## Diseño metodológico de la investigación (investigación cualitativa)

Dado que la investigación que nos proponemos realizar se enmarca dentro del paradigma cualitativo con una metodología descriptiva y participativa, las fases, las técnicas e instrumentos de análisis de la información así como el tratamiento y la generación de conocimiento tienen que seguir los parámetros propios de la investigación cualitativa.

Hay que tener en cuenta que el hecho de poner el mismo programa como unidad de análisis para promover su mejora y permitiendo que la voz de todos los protagonistas sea presente a través de la participación, nos sitúa en una perspectiva innovadora y enriquecedora desde una vertiente metodológica.

A continuación se detallan las fases en las cuales se desarrollaría esta investigación así como las fuentes de información y las técnicas e instrumentos por la recogida de información que permitirán conseguir los objetivos planteados en la investigación:

El análisis de los resultados se llevará a cabo siguiendo el principio de la triangulación tanto de las fuentes de información como de los instrumentos utilizados para la recogida de la misma. El establecimiento de categorías por el análisis de las entrevistas y del grupo de discusión será necesario para poder, un golpe grabadas en audio y transcritas, ser tratadas a través del programa del Maxqda. En el caso de los cuestionarios podrá utilizarse EL SPSS-v19.

Del equipo humano que se presenta en este proyecto destacaríamos dos elementos relevantes:

. Por una parte, la interdisciplinariedad de las personas que lo configuran puesto que recoge un background relacionado con el campo de la discapacidad y con el campo de la educación artística y museística

. Por otra parte, la implicación que se deriva de dos instituciones implicadas en el desarrollo social y cultural de la sociedad: la Universitat Autònoma de Barcelona y el Museu Nacional d'Art de Catalunya.

## La muestra

La muestra se compone de aquellas personas que han participado en lo programa Retrats. La muestra está formada por 15 centros educativos y sociales: Escuelas de Educación Especial, Institutos de Educación Secundaria que tienen Unidad de Apoyo a la Educación Especial (USEE), Centros Específicos de Trabajo y Residencia, e incluye tanto los profesionales de la educación como sus usuarios/ estudiantes que presentan alguna necesidad específica de apoyo.

De forma más específica, se podría decir que la muestra la forman:

- 41 educadores/se, en su mayoría maestras de Educación Especial así como psicopedagogos/gas, terapeutas ocupacionales, educadores, trabajadores sociales y fisioterapeutas.
- 285 participantes que presentan necesidades de apoyos específicos.

## Expectativas transformadoras del proyecto

Se espera que los resultados de la investigación de este proyecto y su aplicación aporte las siguientes mejoras:

En la sociedad:

- Lograr la accesibilidad universal al museo que garantice la supresión de barreras comunicacionales y relacionales que dificultan o impiden el acceso al arte y a la cultura.
- Aumentar la participación de todos los ciudadanos en la vida cultural, fomentando hábitos de cohesión social y de pertenencia a la comunidad.

En la calidad de vida de las personas:

- Reducir el aislamiento social todo participante en igualdad de derecho de la vida cultural.
- Contribuir al desarrollo de una mayor autonomía personal y un aumento su autoestima, así como de las habilidades personales.
- Potenciar las habilidades cognitivas y sensoriales de las personas.
- Estimular la expresión y creatividad de los individuos.

En el contexto educativo y/o asistencial:

- Mejorar la manera como se plantea el intercambio de experiencias y el trabajo colaborativo entre los profesionales de los museos y las personas que atienden personas con discapacidad cognitiva y física.
- Introducir estrategias propias de la educación artística en el trabajo diario de los centros que atienden personas con discapacidad cognitiva y física.

## Proyección social de los resultados de la investigación

- Destinado a los profesionales de los museos de arte
  - Redacción de una guía de buenas prácticas que facilite la formación de las personas que atienden y crean programas para personas con discapacidad cognitiva y física. Este manual tiene que ser la base para lograr la accesibilidad universal a los museos de arte.
- Destinado a los profesionales de los centros que atienden personas con discapacidad cognitiva y física y a los educadores de museos:
  - Diseño de los contenidos de una jornada de

formación para los educadores de museos que formen profesionales competentes en educación artística y conocedores de estrategias comunicativas necesarias para desarrollar proyectos accesibles.

- Diseño de los contenidos de unas jornadas de formación para los educadores de los centros en educación artística y procesos creativos.
  - Edición de una publicación que recoja la experiencia de los cuatro proyectos accesibles desarrollados en el MNAC.
- Destinados a la comunidad científica y al ámbito formativo:
- Desde el ámbito académico: se informará y se debatirá sobre los resultados obtenidos en la investigación: mediante la redacción de artículos científicos en revistas de prestigio, de impacto, tanto de ámbito estatal como de ámbito internacional así como la participación en congresos n se presentará y discutirá la investigación realizada y las consecuencias que puede tener en el fomento de la educación inclusiva y social que puede aportar el arte desde los museos.
  - Desde el ámbito formativo: la difusión de los resultados en nuestros respectivos centros universitarios a través de cursos monográficos o bien en la incorporación de esta temática en cursos de posgrado.

## Referencias bibliográficas

AAMR (2006): *El retard mental. Definición, clasificación i sistemes de suport*. Eumo Editorial, Barcelona.

DEWEY, J. (2008): *El arte como experiencia*. Paidós, Barcelona.

EISNER, E. (2005): *Educación la visión artística*. Paidós, Barcelona.

—(2008) “El museo como lugar para la educación”, en *I Congreso Internacional. Los museos en la educación. La formación de los educadores*. Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid: 13-21.

FREIRE, H. (2008): “Arte infantil y transformación social”. *El rapto de Europa. Pensamiento y creación*, 13: 23-38

GARDNER, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós, Barcelona.

MORÓN, M. (2008): “L’art com a potenciador de coneixements i d’experiències en persones amb necessitat de suports específics”, *Revista Guix*, 350: 41 – 46.

— (2011a): *La creación artística en la educación de las personas con discapacidad intelectual. La autodeterminación*. Tesis doctoral. Directoras: Isabel Gómez Alemany i Marián López-Fernández Cao. Facultat de Formació del Professorat. UB.

— (2011b): “Los museos de arte, agentes activos para la equidad social”. *Revista Arteterapia: Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, vol. 6.

— (2011c): “Diseño de proyectos educativos. Colectivos especiales I”, en Acaso, M. (coord.): *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Ariel, Barcelona.

ROOT-BERNSTEIN, R. y M. (2002): *El secreto de la creatividad*. Ed Kairós, Barcelona.

SCHALOCK, R. (1999): “Hacia una nueva concepción de la discapacidad”, *Siglo Cero. Revista española sobre Discapacidad Intelectual*. FEAPS. vol. 30 (1), 1, Madrid:: 5-20.

—(2001): “Conducta adaptativa, competencia personal y calidad de vida”, en Verdugo, A. y Borja, F. (coord.): *Apoos, autodeterminación y calidad de vida. IV Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad*. Amaru Ediciones, Salamanca: 83-104.

WEHMEYER, M. L. (2006): “Autodeterminación y personas con discapacidades severas”. *Siglo Cero. Revista española sobre Discapacidad Intelectual*. FEAPS. vol. 37 (4), 220, Madrid: 4-16.

## Bibliografía básica

BALLESTA, VIZCAINO, DÍAZ (2007): «Arte y capacidades diversas». *Revista Síndrome de Down. Cantabria*, vol. 24. Fundación Síndrome de Down de Cantabria.

BELFIORE, E., y BENNETT, O. (2008): *The social impact of the art an intellectual history*. Palgrave Macmillan, Nueva York.

CREATIVE ET HANDICAP MENTAL» <<http://www.creahm.be>>, [1 de noviembre de 2010].

CREATIVE GROWTH ART CENTER, <<http://creativegrowth.squarespace.com>>, [15 de noviembre de 2010].

EISNER, E. (2004): *El arte y la creación de la mente*. Paidós, Barcelona.

FONT I ROURA, J. (2003a): “Aprendizaje autodeterminado y alumnos con discapacidad intelectual: algunas posibilidades y realidades» en *I Congreso Nacional y Personas con Discapacidad*. Pamplona. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y cultura. <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=3507>>

— (2003b): «Autodeterminació i aprenentatge en alumnes amb discapacitat intel·lectual» en *Suports*, vol. 7, 2. Universitat de Vic, Barcelona: 102-111

GARDNER, H. (1987): *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós, Buenos Aires.

— (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós.

GINÉ, C. (2005): *Educación y retraso mental: crónica de un proceso*. Edebé y Universitat Ramon Llull, Barcelona.

INTERNATIONAL SOCIETY OF EDUCATION THROUGH ART. INSEA, <<http://www.insea.org/>>, [1 de gener de 2011].

HERRERA, E. (2006): “¿Qué es la autodeterminación?”. *Siglo Cero. Revista española sobre Discapacidad Intelectual*, vol. 37 (4), 220: 79-92.

JOLLIEN, A. (2001): *Elogio de la debilidad*. RBA Libros S.A., Barcelona.

LATORRE, A. (2003): *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó, Barcelona.

LÓPEZ FDEZ-CAO, M. (COORD.) (2006): *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social*. Editorial Fundamentos, Madrid.

NATIONAL ARTS AND DISABILITY CENTER (NADC)», <<http://nadc.ucla.edu>>, [10 de noviembre de 2010]

PROJECT ABILITY, <<http://www.project-ability.co.uk>>, [10 de noviembre de 2010].

THE INTERNATIONAL ORGANIZATION ON ARTS AND DISABILITY. VSA, <<http://www.volunteermatch.org/search/org38351.jsp>> [15 de noviembre de 2010]

— <<http://www.vsatx.org>>, [15 de noviembre de 2010].

THE RESEARCH CENTRE FOR MUSEUMS AND GALLERIES (2007): “Rethinking Disability Representation. Leicester: University of Leicester, Departament of Museum Studies”, <[www.le.ac.uk/ms/research/rcmgpublicationsand-projects.html](http://www.le.ac.uk/ms/research/rcmgpublicationsand-projects.html)>, [18 de junio de 2011] <[www.le.ac.uk/ms/research/pub1129.html](http://www.le.ac.uk/ms/research/pub1129.html)> [18 de enero de 2011]

UNESCO (2006): “Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Hoja de ruta para la Educación Artística”, <[http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL\\_ID=39546&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=39546&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)>. [1 de diciembre de 2010]

UNESCO. (2010): «La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística», [http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL\\_ID=2916&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=2916&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) [1 de diciembre de 2010]

VVAA (2003): “Disability Portfolio”, en *The Council for Museums*. Archives and Libraries, Londres.

VVAA (2003): “Museums, society, inequality”, en Sandell, R. (ed.): *Museum Learning Collection*. Routledge, Londres.

VVAA (2009): “Disability and access” en *Engage*, 23, Londres

WEHMEYER, M. L. (2001a): “Autodeterminación una visión de conjunto conceptual y análisis empírico”. *Siglo Cero. Revista española sobre Discapacidad Intelectual.*, vol. 32 (2), 19 FEAPS, Madrid: 5-15

— (2001b): “Autodeterminación una visión de conjunto”, en Verdugo, A.; Borja, F. (coords.): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida. IV Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad*. Amaru Ediciones, Salamanca: 113-133.

# Patrimonio industrial y programas intergeneracionales. El caso del Museum Cemento Rezola

Amaia Llorente  
Museum Cemento Rezola  
amaiall@k6gestioncultural.com

Iratxe Gillate  
Museum Cemento Rezola  
caguirre@k6gestioncultural.com

Alex Ibáñez Etxeberria  
E.U. Magisterio de Donostia-San Sebastián. Universidad del País Vasco  
alex.ibanez@ehu.es

Naiara Vicent  
E.U. Magisterio de Vitoria-Gasteiz. Universidad del País Vasco  
naiara.vicent@ehu.es

229

## Resumen

El Patrimonio Industrial del País Vasco, testimonio de un proceso histórico, el de la industrialización es un elemento imprescindible de su evolución histórica y creador de su idiosincrasia. Por ello, es un hecho importante la valorización de este patrimonio a través de la creación de museos como el Museum Cemento Rezola que tomando como punto de partida la base de su producción, el cemento, pretende acercar a los visitantes a un pueblo, una cultura, una historia, una visión del arte y una manera de trabajar. En la consecución de este objetivo es muy interesante la utilización que realiza de los programas educativos e intergeneracionales como el denominado “Memoria Industrial”, a través del cual da a conocer el pasado industrial en declive de la zona, creando en el museo un espacio de intercambio, en el que las personas mayores protagonistas de este pasado y que interactúan voluntariamente, lo transmiten a las generaciones actuales.

## Palabras Clave

Patrimonio industrial, memoria, programas intergeneracionales, programas educativos, Museum Cemento Rezola

## Introducción

El objetivo de esta comunicación, es describir y analizar el trabajo desarrollado desde el departamento de educación del Museum Cemento Rezola (País Vasco) para dar a conocer el pasado industrial, enmarcándolo en su contexto geográfico e histórico, teniendo en cuenta para ello a los protagonistas de este pasado y utilizando como herramienta de trabajo los programas intergeneracionales. Así pues, en primer lugar haremos una breve descripción del itinerario del museo y analizaremos su oferta educativa, para a continuación tratar los programas intergeneraciona-

les que ofertan, con especial atención al denominado “Memoria industrial”. Finalmente, expondremos una serie de conclusiones que extraemos de este análisis.

## El Museum Cemento Rezola y su oferta educativa

### Surgimiento del museo y ubicación

El Museum Cemento Rezola fue inaugurado en el año 2000, fruto de la iniciativa privada de la empresa Cementos Rezola, con motivo de su 150 aniversario. El museo está situado en San Sebastián, en concreto en el barrio de Añorga, cuyo origen como colonia industrial al amparo de la fábrica de cemento surgió a finales del siglo XIX de la nada, en un entorno rural de caseríos dispersos lo que explica el origen de la vinculación cultivada por la fábrica con el entorno. El museo, se dedica a mostrar el proceso industrial que se lleva a cabo para la fabricación del cemento, utilizando como espacios expositivo-didácticos la propia fábrica y la sede física del museo.

En el origen, con la creación y desarrollo de la fábrica, a su alrededor se creó la colonia industrial de Añorga, donde vivían los trabajadores de la fábrica y sus familias. En este espacio, además de las viviendas obreras, se crearon espacios públicos y de ocio para sus habitantes y entre ellos, la escuela de los/as hijos/as de los trabajadores donde se ubica el museo. Este, es un edificio de 300 m<sup>2</sup> cuyo proyecto de adecuación respetó en gran medida la estructura de hormigón del antiguo edificio. La edificación alberga tres salas: un pequeño auditorio para la celebración de congresos y reuniones, la sala de exposición permanente, que ofrece de forma didáctica un recorrido por las claves que explican el mundo del cemento, y el área de exposiciones temporales ubicada bajo la cúpula de cristal en el centro del edificio.

De titularidad privada, perteneciente a la fábrica Cementos Rezola de Añorga, división del grupo internacional Italcementi Group y su gestión está adjudicada desde su origen a la empresa K6 Gestión Cultural S.L. En cuanto a su posicionamiento, es un centro que trabaja en colaboración con otras instituciones, y participa de dos redes de museos; la Red de Museos de Donostia-San Sebastián, compuesta por los siete museos de la ciudad, y de especial interés, la Red intergeneracional del IMSERSO, cuyo objetivo es la implantación de una sociedad para todas las edades.

## Un museo de patrimonio industrial

El museo está dedicado al patrimonio industrial, y de acuerdo con Álvarez Areces, entendemos por este

“el conjunto de elementos de explotación industrial, generado por las actividades económicas de cada sociedad que responde a un determinado proceso de producción y a un sistema tecnológico concreto caracterizado por la mecanización dentro de un determinado sistema socioeconómico” (Álvarez Areces, 2007:2).

Partiendo de esta definición, es un hecho la extraordinaria riqueza y heterogeneidad del Patrimonio Industrial del País Vasco, testimonio de un proceso histórico, el de la industrialización, transformador de su imagen, y elemento imprescindible de su evolución histórica. Pero estos datos, no han sido muy tenidos en cuenta en las políticas de protección y valorización patrimonial, y tras la profunda reconversión industrial de la década de los 80 y el cierre de grandes empresas, su legado físico patrimonial, se ha ido diluyendo lentamente entre excavadoras y nuevas construcciones. La falta de monumentalidad y el hecho de tratarse de elementos y acciones cotidianas (tipo de productos producidos, de edificios y maquinaria utilizada, trabajos realizados sin gran especialización, etc.), han provocado una no valoración del patrimonio industrial. Sin embargo, éste nos puede ayudar a recuperar fácilmente la memoria de lo que fuimos porque está en nuestro paisaje, en nuestras casas, en nuestros objetos más usuales y ha marcado nuestro trabajo, nuestro ritmo de vida, nuestras relaciones con los demás.

Es en este contexto dónde se enmarca la creación de diferentes museos industriales, científico tecnológicos, mineros, etc., esenciales para la difusión educativa, ciudadana y turística (Álvarez Areces, 2007) que buscan poner en valor un patrimonio industrial y que deben ir unidas a otras políticas y prácticas de salvaguarda.

Este el caso del Museum Cemento Rezola, que ha buscado desde sus orígenes, poner en valor el legado industrial en la sociedad a la que pertenece, y a su vez, de la que ha surgido, para lo que, tomando como punto de partida la base de su producción, el cemento, pretende acercar a los visitantes a un pueblo, una cultura, una historia, una visión del arte y una manera de trabajar, a través de tres ejes principales de actuación; la colección permanente, la programación de exposiciones temporales, y la oferta de un variado y amplio programa educativo. A través de ellos, se busca acercar ese importante patrimonio industrial tanto

a las nuevas generaciones que no lo conocieron en el momento de su creación, como a las generaciones coetáneas, a las cuales se ayuda a que revaloricen y redescubran un elemento cotidiano de sus vidas a través de otra mirada.

Pero también es cierto, como señala Homobono (2008), que es necesario ver el patrimonio industrial desde una noción más extensiva, en la que además de la cultura material (monumentalidad), se tengan en cuenta la inmaterial, compuesta por las experiencias, saberes, mentalidades, valores y subculturas vinculadas a los agentes protagonistas de las sociedades industriales, ya que la memoria del trabajo, son también las personas trabajadoras.

Desde esta perspectiva el Museum Cemento Rezola tiene como seña de identidad y herramienta de trabajo del museo, la integración entre patrimonio industrial material e inmaterial, a través de los programas educativos e intergeneracionales que oferta. Por medio de ellos, busca recuperar, dar a conocer y valorar el patrimonio industrial a través de las exposiciones, pero sin olvidar que detrás de ese pasado hay personas que por haberlo vivido directamente representan la memoria viva de ese pasado industrial, siendo protagonistas de la historia, aquellos a las que Agulló (2010:163) denomina “tesoros vivos, es decir, personas que mantienen y comunican las diversas expresiones del patrimonio inmaterial”.

## Público y oferta educativa

El público al que está dirigida la oferta del museo, es muy variada, ya que va desde el público escolar de educación primaria, hasta la educación de personas adultas, pasando por todos los niveles educativos. También desarrolla visitas guiadas para público en general, aunque la mayoría de sus visitantes son escolares.

Dentro de la oferta educativa del museo, los programas que ofrecen actualmente son cuatro talleres, complementados con la visita guiada. Esta es una breve descripción.:

- Taller Rezolarte: Ofertado al alumnado de educación primaria, sus objetivos se centran en que conozcan las relaciones entre la escultura y la arquitectura trabajando conceptos como la geometría, la dimensión espacial o la abstracción.
- Taller Miniesculturadas de cemento: Dirigido al alumnado de educación primaria y secundaria, sus objetivos son la sensibilización hacia el arte a través del conocimiento de la utilización del cemento.

- Taller Cuéntanos. Conversaciones y vivencias de nuestro pasado industrial: Dirigido a la Educación de personas adultas, sus objetivos son recuperar los modos de vida de la época de la industrialización, sus valores, etc., trabajando la memoria industrial de las personas participantes a través del análisis del patrimonio industrial. Las educadoras del museo encaminan los comentarios y la interacción entre las personas participantes.
- Taller La memoria industrial: Objeto principal de esta comunicación, lo detallaremos más extensamente en otro punto
- Visita guiada al museo: Ofertada a todos los públicos, y complementaria también de los talleres, su objetivo es dar a conocer la importancia de la producción del cemento en el desarrollo de la sociedad actual, así como sus diferentes aplicaciones. Todo ello haciendo referencia al proceso de industrialización que tanta importancia ha tenido en la configuración de la sociedad guipuzcoana y vasca actual. Este taller se completa con la visita guiada a la fábrica de Cementos Rezola, la cual permite conocer *in situ* la actividad industrial de la fabricación del cemento.

Como vemos, una parte importante de la tarea del museo se centra en los programas intergeneracionales, pero ¿Qué son los programas internacionales?

## Los programas intergeneracionales

Ya en 1970, la antropóloga Margaret Mead en su libro *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*, realizó una clasificación de las culturas, teniendo en cuenta las relaciones entre generaciones que en éstas se producían. De este modo, consideraba que en el momento de la publicación del libro, la cultura dominante era la denominada “prefigurativa”, caracterizada por la existencia de un “abismo generacional” que daba lugar a una “ruptura” entre generaciones. Esta falta de relación entre las generaciones producía desajustes en la transmisión de la cultura que afectaban a la sociedad en su conjunto. Es en este contexto, a finales de los años 60, cuando surgen en Estados Unidos los primeros programas intergeneracionales, cuya finalidad, es corregir este distanciamiento, en algunos casos convertido en enfrentamiento, que se producía entre las distintas generaciones (Newman y Sánchez, 2007).

## Surgimiento y evolución de los programas intergeneracionales

Surgimiento y evolución de los programas intergeneracionales			
Fase/años	1ª Fase Años 60	2ª Fase Años 70 y 80	3ª Fase Años 90- actualidad
Lugar de desarrollo	USA	USA	USA y Europa
Causas	Paliar distanciamiento entre generaciones	Paliar problemas que afectan a jóvenes y mayores	Mejorar del tejido social

**Tabla 1:** Surgimiento y evolución de los programas intergeneracionales

Posteriormente, durante las décadas de los 70 y 80, los programas intergeneracionales se caracterizan por el intento de paliar problemas sociales, relacionados con las necesidades culturales, sociales y económicas que afectaban a las dos poblaciones más vulnerables, los/as niños/as y jóvenes y las personas mayores. Las razones que se esgrimen para la creación de estos programas, son los problemas comunes que afectan a estos dos grupos: baja autoestima, aislamiento, falta de sistemas de apoyo adecuados, estereotipos negativos y desconexión con la familia y con la sociedad.

Finalmente, podemos hablar de de una tercera fase, en la que nos encontramos todavía en la actualidad, que comienza en la década de los noventa. En esta fase, los programas intergeneracionales se promueven buscando ser instrumentos para el desarrollo comunitario, de manera que a largo plazo, busquen la reconexión de las comunidades. En este caso, la justificación del trabajo intergeneracional parte de la necesidad de las relaciones intergeneracionales para mejorar nuestras comunidades, nuestro tejido social, nuestra experiencia de lo colectivo. Es en esta fase cuando comienzan a expandirse y tener su verdadero desarrollo en Europa (Newman y Sánchez, 2007; Sánchez, Kaplan y Sáez, 2010).

En el caso español, durante los años ochenta, se desarrollan los primeros programas intergeneracionales, y ya en la década de los 90, su oferta se consolida ascendiendo a quince el número de programas, dándose el verdadero *boom*, [tabla 2] a partir del año 2000 con 94 programas censados (Newman y Sánchez, 2007).

Esta proliferación de programas intergeneracionales, se interpreta como un indicador de la necesidad que para nuestra sociedad supone la realización de estos programas. En esta línea, Sánchez, Kaplan y Sáez (2010) identifican siete imperativos, que explicarían el gran desarrollo de estos programas en Europa y que son los siguientes:

- Demográfico: cada vez se viven más años, y se coincide más tiempo con personas de otras generaciones.
- Restablecimiento de ciclo de cuidados: necesidad de todas las personas de ser cuidadas y de que alguien se preocupe por ellas en algún momento de su vida. Los programas intergeneracionales ayudan a preservar la práctica de la reciprocidad del cuidado y de la atención entre las distintas generaciones.
- Envejecimiento activo: El buen envejecimiento de unos depende del buen envejecimiento de otros. La implicación mutua es indispensable porque el envejecimiento ya no es algo relativo a la vejez sino un proceso que se desarrolla a lo largo de todo el curso vital.
- Cohesión social: Las generaciones son interdependientes y forman parte del mismo tejido social; por ello, el trabajo intergeneracional puede ayudar a lograr una mejor configuración del bienestar y de la equidad entre esas generaciones.
- Logro de comunidades en las que se pueda vivir mejor: las buenas relaciones intergeneracionales pueden ser fuente de vínculos sociales que ayuden a recuperar y aumentar la confianza mutua, el capital social y la implicación en asuntos públicos.
- Continuidad cultural: las personas de todas las edades deben tener la oportunidad de encontrarse y de asegurar la transmisión y la adaptación de sus experiencias históricas y culturales. Todos necesitamos sentir, en algún grado, que contamos con valores, tradiciones y una cultura en la que apoyarnos en nuestro día a día.
- Relacional: La intergeneracionalidad apoya su fundamentación en la existencia de relaciones (del tipo que sean) entre generaciones (entendidas del modo que sea). Por tanto, es el aspecto relacional la clave fundamental y primera de lo intergeneracional.



Según el Consorcio Internacional para los Programas Intergeneracionales, estos son “medios para el intercambio intencionado y continuado de recursos y aprendizajes entre generaciones mayores y las más jóvenes con el fin de conseguir beneficios individuales y sociales”<sup>2</sup>. Esta definición, acuña los elementos imprescindibles de un programa intergeneracional, que son tres: el que incluye a varias actividades organizadas con una finalidad y una duración determinadas y continuada en el tiempo, el que participen personas de diferentes generaciones que pueden ser o no personas pertenecientes a generaciones contiguas y miembros de una misma

familia, y que tengan fines beneficiosos tanto para los participantes como para otras personas de su entorno y el elemento base para lograrlo son las relaciones entre los participantes construidas en torno a un intercambio continuado de recursos (Sánchez, M., y Díaz, P., 2007).

Desde un punto de vista similar, MacCallum *et al.* (2006), elaboraron una clasificación de programas según el nivel de interacción dado entre generaciones, en el que establecieron cuatro niveles. En el nivel 1, las generaciones comparten únicamente el espacio. En el nivel 2 además del espacio se comparten actividades aunque el nivel de interacción siga siendo bajo. En el nivel 3 niños/as, jóvenes y personas mayores se integran en los mismos grupos y trabajan conjuntamente desarrollando programas intergeneracionales.

<sup>2</sup>Citado en Sánchez, M., y Díaz, P. (2007), Componentes de un programa intergeneracional. En La evaluación de los programas intergeneracionales. IMSERSO.

Comunidad Autónoma	Nº de PI	Porcentaje
Andalucía	29	21.8
Aragón	5	3.8
Asturias	14	10.5
Baleares	3	2.3
Canarias	6	4.5
Castilla y León	10	7.5
Castilla La Mancha	4	3.0
Cataluña	9	6.8
Comunidad Valenciana	5	3.8
Extremadura	7	5.3
Galicia	2	1.5
Madrid	8	6.0
Murcia	19	14.3
Navarra	1	0.8
País Vasco	6	4.5
Dos o más comunidades autónomas	5	3.8
<b>Total</b>	<b>133</b>	<b>100</b>

**Tabla 2:** Número y distribución por CCAA de los programas intergeneracionales implementados en España: Año 2007<sup>1</sup> (Tomado Sánchez, Pinazo, Sáez, Díaz, López y Tallada, (2007).

<sup>1</sup> La recogida de la información y el análisis de estos PI ha sido realizada por el equipo de investigación del proyecto INTERGEN.

Tipo	Interacción	Características
<b>Nivel 1 Yuxtaposición</b>	Muy baja	Comparten espacio No se forman grupos intergeneracionales Acercamiento y colaboración entre generaciones
<b>Nivel 2 Intersección</b>	Baja	Comparten espacio Referente su grupo generacional Realización de actividades de manera conjunta
<b>Nivel 3 Agrupamiento</b>	Alta	Comparten espacio Se forman grupos intergeneracionales Realización de actividades conjuntas y continuadas
<b>Nivel 4 Convivencia</b>	Muy alta	Comparten vivienda Diferentes generaciones viven en un mismo espacio Deciden y planean sus relaciones, objetivos y tareas

**Tabla 3:** Clasificación de los programas intergeneracionales según su nivel de interacción (MacCallum et al, 2006). (Confección propia a partir de MacCallum et al.)

Por último, el nivel 4, hace referencia a los denominados centros intergeneracionales donde se produce una convivencia intergeneracional.

### El programa Memoria industrial

Dentro de este nivel 3 de agrupamiento, podemos encontrar el antes mencionado taller Memoria industrial del Museum Cemento Rezola. Este es un programa intergeneracional puesto en marcha en el año 2005, cuyo objetivo principal es dar a conocer el pasado industrial en declive de la zona, creando en el museo un espacio de intercambio, en el que las personas mayores protagonistas de este pasado que interactúan voluntariamente, lo transmiten a las generaciones actuales. El programa consiste en una serie de pruebas relacionadas con el patrimonio industrial que los participantes tienen que superar, ayudándose mutuamente entre las personas mayores y los/as jóvenes, donde todos ellos, deben trabajar en equipo.

Los objetivos principales del programa son recopilar y transmitir la memoria/ patrimonio industrial entre las distintas generaciones; ofrecer una actividad conjunta para niños y mayores novedosa y diferente y finalmente, realizar una actividad participativa propia para niños/as y mayores que potencie la comunicación.

El público al que se dirige la oferta, es por un lado

el alumnado de educación primaria, con edades comprendidas entre los 8 y 12 años, y por otro lado, personas mayores pertenecientes a diversas asociaciones, clubes de jubilados, gerontológicos y asistenciales colaboradores del museo. El número de participantes por sesión, es de unas 10-15 personas mayores, que se dividen en cuatro grupos, y unos 20-25 alumnos, que se dividen en los mismos cuatro grupos.

La línea metodológica que se emplea, es totalmente participativa, con la formación de pequeños grupos intergeneracionales donde se plantean preguntas y pruebas estructuradas que buscan la cooperación en el aprendizaje, motivando la participación y animando al diálogo entre las generaciones: La estrategia didáctica principal se aplica a través del juego y teniendo como base, la cooperación inter e intrageneracional.

### Descripción del programa

La actividad comienza con la reunión que la educadora del museo realiza con las personas mayores que van a participar en el taller y donde se les presenta la actividad, y se crean los grupos. Posteriormente, entran en la sala el grupo de alumnas/os que se reparten entre los cuatro grupos formados anteriormente. Cuando todos los/as participantes están sentados, formando cada grupo un círculo que facilite el coloquio,

empiezan las presentaciones entre las/os participantes de cada grupo.

Tras las presentaciones, la educadora explicará a todos/as los pormenores de la actividad, comenzando por los cuatro espacios temáticos que son a partir de los cuales va girar el eje de la recuperación de la memoria industrial. Estos se sitúan conformando un círculo en cuya parte central se ubican las cajas contenedoras de objetos, una para cada tema, que, en definitiva, son los que van a determinar las historias que las personas mayores van a transmitir a niñas/os y viceversa.

Los cuatro espacios temáticos y sus objetos son los siguientes:

- Espacio temático 1: Viejos oficios. Objetos: marmita, cesto de mimbre, herradura, plancha de hierro, alpargatas, ...
- Espacio temático 2: Los cambios del día a día. Objetos: caja registradora, fotografías de imágenes de televisión antiguas, fotografía de un SEAT 600, mapa escolar antiguo, ...
- Espacio temático 3: Productos evolucionados. Objetos: las tabas, Mariquita Pérez, ...
- Espacio temático 4: Nuevos materiales. Objetos: la formica, el gas butano, lentillas, pañales desechables, medias ...

Una vez conocidos los espacios se explica la dinámica del taller: A cada grupo se le reparten unas hojas en las que se explican las 10 pruebas que tienen que superar para completar el juego y se les dice que para poder desarrollarlo correctamente tiene que existir cooperación entre ellos/as. Los niños/as serán los encargados de rellenar las hojas contestando a las preguntas que aparecen y las personas mayores son las encargadas de explicar por medio de los objetos, las respuestas que tienen que escribir. Niñas/os y personas mayores, se dan cuenta de que necesitan la ayuda de la otra generación para poder resolver las pruebas y terminar el juego.

Las pruebas que componen la dinámica del juego son las siguientes:

- ¿Sabéis lo que son las tabas? ¿Os atreverías a jugar con ellas? Para superar la prueba dos alumnos/as deben enseñar al resto a jugar a las tabas.
- Señalar cinco oficios que hayan desaparecido o que están a punto de desaparecer.
- Para superar la siguiente prueba dos alumnos/as deben mostrarnos a resto tres formas diferentes de llevar la marmita
- ¡Sabemos que las lavadoras no han existido siempre! Pero, ¿cómo y con la ayuda de que se lavaría la ropa? Buscar el objeto y aprender a utilizarlo.

- A continuación debéis de contestar a tres adivinanzas que corresponden a nuevos y/o viejos oficios.
  - Esta persona se encargaba de arreglar paraguas.
  - Su oficio no es otro que afilar cuchillos, tijeras...
  - En este lugar se arreglan diversos utensilios de cocina, como pueden ser; mango de sartenes, agujeros de cazuelas...
- Nos tenéis que explicar que es la foto que tenéis entre manos.
- En busca del objeto. Para superar la prueba debéis relacionar las 4 adivinanzas del recuadro con cuatro objetos de las cajas:

<p>La de nuestra abuela era de hierro y pesada. La de nuestra madre blanca y ligera.</p>	<p>Sirvo para guardar la leche pero no soy una caja.</p>
<p>Son los zapatos de los animales, ¿pero de que animales?</p>	<p>Puedes buscar información para viajar, puedes leer el periódico, comprar, comunicarte con los amigos...¿Donde?</p>

- Señalar tres fábricas que hayan desaparecido
- Para superar la siguiente prueba dos alumnas/os deben mostrar al resto tres formas diferentes de llevar el cesto.
- Contestar a tres adivinanzas que corresponden a nuevos y/o viejos oficios:
  - Este trabajador trabajaba de noche, abría las puertas de las casas, daba la hora y el tiempo,...
  - Las herramientas de trabajo de esta persona son una pantalla, un teclado y un ratón.
  - Se encargaba de arreglar tuberías y desagües.

Una vez que todos los grupos han completado las 10 pruebas, comienza el momento de la puesta en común. Todos los miembros del grupo conforman un único círculo alrededor del juego del txingo. El juego del txingo está compuesto por 10 números. Un representante de cada grupo (normalmente un niño/a lanzará una piedra al txingo, el número donde haya llegado la piedra se corresponderá con el número de prueba que el grupo deberá superar. La piedra se irá pasando de un grupo a otro de una forma correlativa.

Nadie pierde, ni nadie gana, nos encontramos ante un juego cooperativo donde el objetivo no es otro que, en la puesta en común, superar las 10 pruebas y que tanto niños como mayores en el coloquio cuenten sus experiencias vividas, lo que han aprendido.

## Conclusiones

Las valoraciones que se hacen de este tipo de programas, y en concreto del programa Memoria Industrial, no pasan de ser meras declaraciones de satisfacción. Careciendo de toma de datos adecuada, no podemos realizar evaluaciones más allá de recoger los altos niveles de satisfacción que nos declaran los participantes, tanto alumnos maestros como personas mayores, así como el propio museo.

No obstante esta falta de datos que esperamos corregir en el futuro, no oculta las valoraciones cualitativas e informales, que arrojan muy buenos datos y pistas sobre la valoración de este taller, así como las valoraciones externas.

Así, dentro de estas últimas, el programa “Memoria industrial” que hemos descrito, es un ejemplo tanto de Programa Intergeneracional como de la introducción de estos en un espacio museístico y de la interrelación del patrimonio industrial material e inmaterial dentro de la educación patrimonial, y como tal fué considerado por el Proyecto INTERGEN (2008) dedicado a la evaluación de programas intergeneracionales como uno de los ejemplos de buenas prácticas de entre los desarrollados en el Estado español (Newman y Sánchez: 2007).

Dentro de las características que debe cumplir un programa eficaz (Newman y Sánchez: 2007; Sánchez, M., y Díaz, P., 2007; Sánchez, Kaplan y Sáez., 2010), y que este cumple, nos encontramos con: el hecho de tener unos objetivos claros, realistas y alcanzables, mantener una continuidad en el tiempo, reunir a las entidades más convenientes para la desarrollar el programa, conseguir apoyo interno y preparar al personal, preparar a los participantes, sintonizar con las necesidades y aspiraciones de las personas participantes y diseñar actividades adecuadas para las personas participantes y que tengan que ver con sus intereses.

Uno de estos criterios cumplidos, el de la durabilidad, es también un buen indicador del éxito del programa. En un mundo, él de la gestión museística y más en el ámbito privado, donde el mantenimiento de los programas, pende de un hilo, la consolidación de un programa costoso de gestionar desde el año 2005, nos

habla de su valor y competitividad en la oferta educativa de los museos.

En cuanto al nivel de interacción según la clasificación de MacCallun *et al.* (2006), podemos clasificar a este programa dentro del nivel 3 de alta interacción debido a que a través del mismo, interactúan niños/as y personas mayores en grupos creados para la realización de las actividades, ayudándose mutuamente en la resolución de las pruebas. Igualmente, comprobamos que cumple los imperativos para el surgimiento de los programas intergeneracionales, señalados anteriormente, pero poniendo especial énfasis en el imperativo de la continuidad cultural que Sánchez, Kaplan y Sáez (2010: 30) definen como la oportunidad que las personas de todas las edades deben tener de encontrarse y de asegurar la transmisión y la adaptación de sus experiencias históricas y culturales, ya que la transmisión de la cultura es condición imprescindible para que los cambios culturales puedan sucederse.

De esta idea parte, otra de las conclusiones positivas que podemos sacar de este programa como es el hecho de que la participación voluntaria de estas personas en programas educativos de carácter intergeneracional, en los cuales participan junto a jóvenes, busca acercar y dar sentido temporal y social a un pasado más o menos reciente, que los más jóvenes perciben como algo ajeno y lejano. Es decir, acerca a los protagonistas, a quienes vivieron ese pasado industrial, a los/as jóvenes colocando lo sucedido en una coordenada espacio-temporal más real y entendible para ellos/as (Albert, 2003), aunque se encuentre alejado de su propio tiempo vivencial (Benadiba y Biosca i Esteve, 2008). La historia se convierte en historia colectiva, comprende sus raíces culturales y potencia el sentido de identidad pero partiendo del respeto a la diversidad (Anadón, 2006; Folguera, 1994). Igualmente, la transmisión oral del patrimonio industrial y cultural local es una manera de potenciar el aprendizaje global ya que es la manera de que los/as jóvenes tengan una comprensión más fácil ya que este conocimiento más cercano les ayuda a delimitar su campo de operatividad que facilita, del mismo modo, el entender hechos lejanos tanto en el tiempo como en el espacio (Borrás, 1989).

Finalmente, por medio de la utilización de este tipo de programas en espacios museísticos se busca crear una conciencia sobre la necesidad de preservar los bienes culturales tanto materiales como inmateriales de una comunidad y valorar aquellos vestigios y testimonios del pasado que por familiares y cotidianos, en muchos casos, no los consideramos de interés patrimonial (Navarro. 2008).

## Referencias bibliográficas

ALBERT, J. P. (2003): “Lo que dice la palabra (y que a menudo se pierde)”. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, 30: 65-81.

ÁLVAREZ ARECES, M. A. (2007): “El Patrimonio Industrial en España. Situación actual y perspectivas de actuación”, *El patrimonio Industrial y la Obra Pública*. Zaragoza. <[http://avpiop.com/media/contenidos/documentacion/archivo\\_doc\\_24.pdf](http://avpiop.com/media/contenidos/documentacion/archivo_doc_24.pdf)>, [27de junio 2012]

ANADÓN, J. (2006): “Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: la reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula”. *Iber*, 50, 32-42.

BENADIBA, L., y BIOSCA I ESTEVE, T. (2008): “La historia oral en el aula: el proyecto ARCA. ‘La perspectiva del silencio después de la dictadura’”. *Aula de innovación educativa*, 177, 50-52.

BORRAS, J. M. (1989): “Fuentes orales y enseñanza de la Historia. Aportaciones y problemas”. *Historia y Fuente oral*, 2, 137-151.

FOLGUERA, P. (1994): *Como se hace historia oral*. Eudema, Madrid.

HOMOBONO, J. I., (2008): “Del patrimonio cultural al industrial. Una mirada socioantropológica”. *XI Congreso de Antropología de la FAAEE: Retos teóricos y nuevas prácticas*, vol. 12, Ankulegi Antropologia Elkartea, Donostia: 12, 57-74

MACCALLUM, J., PALMER, D., WRIGHT, P., CUMMING-POTVIN, W., NORTHCOTE, J., BOOKER, M., y TERO, C. (2006): Community

building through intergenerational exchange programs. National Youth Affairs Research Scheme, Australia.

NAVARRO, J. M. (2008): “La práctica de la investigación histórica como vía para iniciar el trabajo en competencias sociales”. *Iber*, 56, 53-62.

NEWMAN, S., y SÁNCHEZ, M. (2007): “Los programas intergeneracionales: concepto, historia y modelos”, en Sánchez, M. (dir.): *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. La Caixa, Barcelona: 37-69.

SÁNCHEZ, M., y DÍAZ, P. (2007): “Componentes de un programa intergeneracional”, en Sánchez, M.(dir.): *La evaluación de los programas intergeneracionales*. IMSERSO, Madrid: 11-29.

SÁNCHEZ, M.; PINAZO, S.; SÁEZ, J.; DÍAZ, P.; LÓPEZ, J. y TALLADA, C. (2007): “Los programas intergeneracionales y el envejecimiento activo. Revisión de casos y algunas propuestas de acción”, en Guillén, C. L. y Guil, R. (eds.): *Psicología Social: un encuentro de perspectivas*. vol. 1., Asociación de Profesionales de Psicología Social, Cádiz: 177-190.

SÁNCHEZ, M.; DÍAZ, P.; LÓPEZ, J.; PINAZO, S., y SÁEZ, J. (2008): *INTERGEN. Descripción, análisis y evaluación de los programas intergeneracionales en España. Modelos y buenas prácticas. Resumen ejecutivo*. <http://www.imserso.redintergeneracional.es/documentos.php> [1de julio 2012]

SÁNCHEZ, M.; KAPLAN, M., y SÁEZ, J. (2010): *Programas intergeneracionales. Guía introductoria*. IMSERSO, Madrid.

# Pincelada comprometida. Arte y ciudadanía en el MHCAT

Maria Feliu Torruella  
Universidad de Barcelona  
Museu d'Història de Catalunya (MHCAT)  
mfeliu@ub.edu

238

## Resumen

Un cartel, además de ser un ejercicio creativo, es un documento representativo de un tiempo y unos acontecimientos concretos, realizado con la intención de hacer llegar un mensaje a la gente. A lo largo de su trayectoria, Miró manifestó su compromiso social y político en poner su obra al servicio de determinadas causas e instituciones. En esta comunicación se presenta un taller realizado en un museo, en el cuál buscábamos dentro del discurso visual del artista los hechos que motivaron la producción de determinados carteles y, por otra parte, proponíamos realizar uno propio inspirado en noticias de nuestro entorno más inmediato. A pesar de ser una actividad plástica, de lo que se trataba principalmente era de hacer una reflexión conjunta sobre las relaciones que establecemos con nuestro entorno social más inmediato.

## Palabras Clave

Didáctica del arte, actividad educativa, educación, museo, participación.

## Abstract

A poster is, more than a creative exercise, a document which represents a historical moment or some concrete events, created in order to send a message to its public. Throughout his art career, Miró expressed his social and political commitment by putting his work in service for certain causes and institutions. In this paper we present a workshop made in a museum, in which we wanted, on the one hand, to look into the artist's visual discourse to find the events that inspired some posters and, on the other hand, we proposed to participants to make their own poster inspired in news or in their own environment. Despite being an artistic activity, the mainly aim is to make a joint reflection on the relationship that we establish between us and our social environment.

## Keywords

Art education, educational activity, education, museum, participation.

## Introducción. Nuestro punto de partida

Cada vez que un equipo educativo de un museo diseña una actividad educativa patrimonial inicia un viaje de descubrimiento sin duda apasionante. Un largo periplo que va desde la formación y necesaria documentación sobre el tema tratado a la ejecución y evaluación de la propuesta educativa diseñada. Cada camino que emprendemos es una fuente distinta de aprendizaje en sí mismo y, sin duda, es un reto creativo. Esto mismo pensamos cuando descubrimos que una nueva exposición temporal tendría lugar en nuestro museo y, además, no tenía (a priori) nada que ver con lo que se había venido exponiendo en las últimas exposiciones temporales. ¡Una exposición de arte! ¿Qué haremos? ¿Qué podemos ofrecer? ¿Qué queremos explicar? Muchas preguntas, un poco de miedo pero, sobre todo, una gran emoción nos invadieron por completo. Para el equipo educativo del Museo de Historia de Cataluña (MHCAT) era un reto diseñar una propuesta educativa relacionada con la exposición temporal “Joan Miró: carteles de un tiempo, de un país” puesto que no es un museo de arte y, por lo tanto, debíamos cambiar nuestro objeto de estudio y de transmisión a partir de esta exposición.

Explicaremos más adelante el proceso de creación de la actividad educativa pero sí queremos señalar en esta introducción que, después de analizar el guion museológico de la exposición, encontramos dos pilares teóricos que podían estructurar la propuesta educativa: el arte contemporáneo y la educación para la participación y la ciudadanía.

Desde el punto de vista del arte, tuvimos que plantearnos qué es lo que queríamos enseñar a partir de la obra gráfica de Miró. Siempre que pensamos en cómo podemos aprender arte a partir de la obra de un artista parece importantísimo destacar que debemos acordarnos de fechas, técnicas, aspectos formales, etc. y prácticamente en la mayoría de actividades educativas vinculadas al arte encontramos este tipo de planteamientos. Sin duda, hemos recibido una educación artística marcada por la contemplación, la identificación, el análisis y la comprensión y estos cuatro pasos los vamos repitiendo de forma mecánica en determinados planteamientos educativos. Teníamos claro que no queríamos estructurar nuestra actividad desde estas premisas porque, desde nuestro punto de vista, enseñar arte debe ir un paso más allá. No podemos quedarnos estancados en los planteamientos estrictamente vinculados a la historia del arte y realizar aproximaciones educativas que no contemplen la emoción, la estética, la participación, la experimentación, etc.

En este sentido, debemos plantearnos cuál tiene que ser el papel de los museos de arte y de las exposiciones y de la consecuente educación artística en pleno siglo XXI. Desde nuestro punto de vista, existen distintos aspectos importantes a considerar. Por un lado, los museos de arte deben enseñar a descodificar las imágenes. Hemos cambiado nuestro canal de percepción de la información y la mayoría de ésta la recibimos a través de imágenes. De esta evolución nos habla Neil Postman<sup>1</sup> y nos indica cómo nuevos medios están sustituyendo el poder de la letra por el poder de la imagen. Es necesario, por lo tanto, plantear el valor de la enseñanza del arte por parte de la escuela y de los museos no solo como un factor de embellecimiento cultural del espíritu y de contemplación, sino como un instrumento útil para descodificar la realidad. Vivimos en un mundo preminentemente visual y es necesario que empecemos a plantearnos qué papel debe ejercer el arte en el cambio de canal de recepción de la información. Cada vez tiene menos poder la letra y más la imagen y esto, sin duda, nos afecta a los que nos dedicamos a la educación (tanto en contextos formales como no formales).

También es fundamental que nos planteemos para qué sirve la educación artística en general y, en nuestro caso, la centrada en un autor de arte contemporáneo. ¿Queremos que recuerden todas sus obras? ¿Que aprendan a distinguir técnicas y materiales? Desde nuestro punto de vista el arte contemporáneo (y el arte en general) tienen la capacidad de educar en la subjetividad y la creatividad. Si buscamos las estrategias didácticas correctas y creamos el espacio propicio podemos ayudar a potenciar la expresión subjetiva de los visitantes. ¿Por qué no les preguntamos si les gusta? o ¿si les evoca recuerdos? Estas preguntas, nos parecen mucho más fundamentales que las explicaciones excesivamente encorsetadas en la forma y el contenido.

El otro aspecto importante a considerar lo encontramos en el hecho de plantearse qué es lo que realmente debemos enseñar cuando planificamos una actividad educativa vinculada al arte. Si nos limitamos a los aspectos técnicos, estamos exigiendo al público receptor, el dominio de una barbaridad de contenidos y conceptos para simplemente entender aquello que le estamos explicando. Nos olvidamos, pues, de todos aquellos que no saben de arte. Y además, nos olvidamos de para qué estamos propiciando una experiencia educativa artística. Como nos comenta Fontal:

<sup>1</sup> Véase, en este sentido, Neil Postman: *Amusing ourselves to death: public discourse in the age of show business*. Nueva York, Penguin Books, 2006.

“(…) Las respuestas no nos dejarán únicamente en el terreno de la enseñanza de contenidos conceptuales, sino que nos transportarán hacia las actitudes y valores, la experiencia de la creación y recepción de la obra, así como el espectro de valores y contenidos identitarios; todos ellos serán, si no lo elemental, sí contenidos fundamentales.” (Fontal 2009: 79).

Esta voluntad de enseñar valores y contenidos identitarios nos vincula al otro pilar teórico en el que basamos nuestra propuesta educativa. Queríamos, puesto que la exposición mostraba el posicionamiento político y social de un artista, que nuestros usuarios tuvieran un espacio de diálogo, de reflexión y de participación.

En la educación para la ciudadanía es esencial la consideración del individuo, el grupo y la comunidad para que de este modo se adquieran los conocimientos en un marco de relaciones interpersonales y con el medio físico. Ser ciudadano, por lo tanto, implica una toma de conciencia de la realidad personal, social y comunitaria. Si tenemos en cuenta estas afirmaciones de Prats, Tey y Martínez (2011: 13-38) rápidamente nos damos cuenta de la necesaria intervención de muchos ámbitos educativos, no solamente el formal. En este sentido, la comunidad que rodea al alumno es esencial para poder establecer los primeros contactos con la realidad social y así, ayudarle a sentirse parte de una comunidad.

Partimos de la base que la construcción de la identidad se realiza a partir de los factores temporales, espaciales y culturales y por eso es esencial que desde los equipamientos culturales nos planteemos que debemos contribuir a que niños y niñas (pero también adolescentes, adultos y personas mayores) conecten con el mundo que les rodea para que progresivamente construyan su identidad. Si desde pequeños les acostumbramos a despertar el interés por su entorno a partir de métodos activos, de observación y de un progresivo uso de conocimientos científicos, poco a poco irán sintiendo que forman parte de una realidad social concreta y por lo tanto estarán preparados para actuar activa y críticamente en ella.

Basándonos en estos dos pilares teóricos, la manera de aproximar el arte contemporáneo y la participación ciudadana nos adentramos en la creación de la actividad educativa que aquí se presenta. Y siguiendo las reflexiones de Fontal (Fontal, 2009: 80) basadas en las de Hernández, propusimos un puente entre el arte y la sociedad:

“Precisamente la enseñanza nos permite levan-

tar ese puente entre la sociedad y el arte, especialmente el arte contemporáneo, que podrá convertir en su propio patrimonio al identificarse con él. Puente que, por otra parte, posibilita una relación de complementariedad: el patrimonio artístico adquiere sentido únicamente considerando esa dimensión social, que es además la que permite su existencia”.

## Actividad y resultados

### El proceso de creación de la actividad

Cualquier educador cuando ha de crear la planificación de una actividad concreta dentro de una programación didáctica, suele partir siempre de la pregunta sobre lo que quiere explicar, que es lo que realmente quiere trabajar, y en definitiva qué contenidos desea transmitir. En segundo lugar, se deben fijar los objetivos que se convierten en fundamentales ya que, si se desea explicar un determinado contenido, es porque se pretenden alcanzar unos conocimientos, desarrollar unas aptitudes, trabajar unas actitudes etc. dentro de un grupo concreto. Pero ¿cómo llevarlo a cabo? ¿Cómo llegar a que el objetivo sea una meta consolidada? Con una metodología bien trabajada y unos procedimientos apropiados podemos encontrar el camino adecuado y podemos llegar a concretarlo en la formulación de actividades específicas.

Debemos destacar que esta exposición complementaba la exposición organizada por la Fundación Miró “Joan Miró, la escalera de la evasión”. En el MH-CAT se exponían solamente los carteles del artista en el momento de máximo apogeo de sus producciones (1960-1980) y esto restringía mucho nuestras explicaciones. Debíamos encontrar un hilo conductor entre los carteles que nos permitiera recorrer las técnicas y los temas y al mismo tiempo pudiéramos ayudar a la reflexión y evocar las emociones.

Básicamente, la exposición mostraba los carteles de Miró como testimonio del compromiso y de la fidelidad del artista con sus raíces: la historia, la política y la cultura de Cataluña. La exposición presentaba un recorrido cronológico, sin separación por ámbitos, y la visita debía hacer incidencia en aquellas obras más representativas. Se mostraba –además de un número importante de carteles– material documental como correspondencia, anotaciones y dibujos preparatorios. La exposición se complementaba con dos audiovisuales:



un vídeo biográfico y, acompañando el cartel de Mori el Merma, un audiovisual sobre esta obra de teatro.

Como hemos comentado en la introducción, nos adentramos en el descubrimiento de Miró con cierto miedo pero con mucha emoción. Decidimos seguir un planteamiento lineal que nos llevara, como decíamos, de los contenidos a los objetivos y finalmente a la práctica. Lo que primero realizamos (usando el material proporcionado por el área museográfica del museo) fue la estructuración de la visita guiada a la exposición a partir de cuatro ejes temáticos y de estos ejes nació el taller educativo. El principal hilo conductor era el compromiso artístico y transitaba desde las primeras obras de arte de vanguardia, la resistencia (centrado en la causa republicana), su posicionamiento durante la dictadura y finalmente su producción durante la democracia. Además de establecer estos ejes temáticos nos marcamos objetivos nos marcamos los siguientes: explicar la trayectoria de Joan Miró en el ámbito del cartelismo y el compromiso del artista con diferentes causas e instituciones. En segundo lugar queríamos hacer un recorrido por determinados acontecimientos del franquismo y la democracia a partir de los carteles de Miró presentes en la exposición. Hacer notar como el lenguaje artístico de Miró es puesto al servicio del compromiso en sus carteles y observar técnicas y maneras de trabajar un cartel, completaban los dos primeros objetivos.

Una vez establecido el itinerario temático por la exposición era necesario plantear cuál sería nuestra acción didáctica concreta. Como ya hemos expuesto en la introducción, debíamos pensar cómo queríamos intermediar el arte contemporáneo para poder realmente intervenir en la educación de la subjetividad y la creatividad. En este sentido, una de las consignas principales que dimos al equipo de educadores era que debían facilitar la conexión entre la obra y los participantes huyendo de las explicaciones excesivamente formales y centrándose en el proceso creativo de un cartel. ¿Cómo se realiza? ¿Qué es en lo que debemos pensar? ¿Qué pondrías en un cartel? Estas preguntas debían guiar todo el itinerario por la exposición temporal y las realizaban los educadores para provocar al público. Durante el recorrido se invitaba al público a plantear qué imagen (o imágenes) usarían para describir un determinado hecho y qué palabra o eslogan lo acompañaría. De este modo pensábamos que realizábamos un paso hacia adelante que nos llevaba a crear un espacio de reflexión pero, sobre todo, a incidir en las emociones y percepciones de los visitantes más allá de las explicaciones formales de la obra expuesta. Este hecho fue muy importante pue-

to que nuestros educadores parten de una formación en historia e historia del arte y están acostumbrados a realizar visitas expositivas de contenidos, fechas, etc. En este caso, les obligamos a dar un paso más hacia la conexión con el público y lo hicimos en base a nuestros planteamientos de didáctica del arte

“(…) Es por este motivo por lo que los museos de arte contemporáneo son esenciales en la educación de la subjetividad, puesto que no existe una única respuesta correcta, sino que pueden existir muchas válidas, tantas como las que se nos pasen por la cabeza. Nos permiten, pues, conectar con otro tipo de planteamientos a los que la sociedad de nuestro siglo debe aprender a dar espacio y margen. Necesitamos espacios de reflexión y de creatividad emocional y los museos de arte contemporáneo nos los pueden proporcionar”. (Feliu Torruella, 2012: 87)<sup>2</sup>.

Finalmente, vinculado a la visita guiada nacía el taller que trasladaba a la práctica los planteamientos didácticos expresados con anterioridad. Es decir, queríamos proporcionar un espacio de debate, reflexión y expresión de ideas a partir de la creación artística y la obra de un autor.

### La dinámica de la actividad en la educación formal

Como hemos venido comentando, esta actividad es una visita-taller a la exposición “Joan Miró, carteles de un tiempo, de un país”. Se pretendía acercar la obra del artista visitando la exposición y realizando un taller en grupos. Al mismo tiempo, se pretendía que el alumnado se plantee qué relaciones establece con su entorno social más cercano. Ya hemos señalado la importancia del compromiso político y social del artista y el taller pretendía trasladar este compromiso a los participantes. Para hacerlo, se debatían aspectos sociales y políticos del momento y también se analizaban las relaciones que se establecen entre los grupos clase.

La actividad estaba estructurada a partir de dos

<sup>2</sup>Es obvio que detrás de estos planteamientos existen las ideas y reflexiones de Goldberg que por motivos de espacio no podemos desarrollar aquí. Aun así, sí que queremos señalar la importancia de hacer este tipo de planteamientos cuando hablamos de la educación artística y los museos de arte en pleno siglo XXI. No existen las respuestas unívocas y, además, es necesario que tengamos espacios para poder hacernos preguntas sobre nuestra propia subjetividad. Elkhonon Goldberg nos da algunas claves en *El cerebro ejecutivo: lóbulos frontales y mente civilizada*. Barcelona, Crítica, 2002.



Figura 1. Alumnos de educación secundaria durante el recorrido por la exposición. Fotografía: MHCAT, Pep Parer.

ejes centrales, en un primer lugar se realizaba una visita guiada a la exposición y después se realizaba el cartel por grupos. Cada grupo debía trabajar a partir de una noticia de carácter político, social y cultural. Estas noticias eran la base del cartel. Se trataba de que se posicionaran ante la noticia y manifestaran rechazo o aceptación sobre los hechos más significativos de nuestro entorno. El educador durante el recorrido explicaba qué es un cartel, qué partes tiene o suele tener y cuáles son las características formales de los carteles de Miró y les invitaba a posicionarse y a plantearse qué harían ellos si tuvieran que explicar algún aspecto importante (a los adolescentes les preguntábamos por los exámenes, los amigos, el ocio) a través de un cartel. En la figura 1 vemos a los alumnos atendiendo las explicaciones de la educadora.

Finalizado el itinerario por la exposición los alumnos se dirigían al aula taller para realizar un cartel en grupos. Para que la actividad funcione correctamente era necesario que los alumnos hubieran trabajado previamente en la escuela una noticia de carácter político, social y cultural. Era importante que la noticia seleccionada la llevaran el día de la actividad para que el educador tuviera referencias de qué noticia tenían seleccionada. Éstas eran la base del cartel que debían elaborar en grupos, posicionándose ante la noticia manifestando rechazo o aceptación. Por tanto, los carteles que elaboraran tenían que ser a favor o en contra de alguna de las cosas que pasan en nuestro mundo. En resumen, consideramos que, como nos indica Acaso (2007: 129-142), la educación en los museos tiene que dirigirse a

desarrollar el pensamiento crítico y esto significa que las actividades educativas deben concebirse como un sistema de producción de conocimiento crítico.

Tenemos que destacar que esta preparación previa no se producía y que dedicamos un espacio del taller a la búsqueda, selección y trabajo de las noticias. Se trataba de hablar también con los alumnos sobre la situación actual que vivimos y sobre qué temas creen que podríamos hacer carteles denunciando o apoyando determinadas situaciones o acciones. Les mostrábamos, en este sentido, qué papel puede ejercer el arte como transmisor de ideas, sentimientos, etc.

El educador ya había explicado durante la visita qué es un cartel, qué partes tiene o suele tener y cuáles son las características de los carteles de Miró. De todos modos, en el aula taller había que recordarlo. Por lo tanto, se hacía hincapié en que debían escoger un eslogan, (aquella frase o lema que marcará el tono del cartel), una imagen / un símbolo, etc. que les ayudara a ilustrar la idea que querían transmitir. Y que tenían que distribuir en el espacio el eslogan y estas imágenes.

Para hacerlo, repartíamos a cada grupo hojas para que pudieran hacer bocetos, recordando también que en la exposición habían podido ver bocetos de Joan Miró y que él los hacía en diferentes soportes (hojas, papeles de periódico, etc.). De este modo, les hablábamos de la importancia del boceto y la necesidad que tiene un artista de intentar organizar las ideas previas a la ejecución de una obra. Cuando el grupo ya tenía claro cómo lo quería hacer, le entregábamos

una cartulina blanca tamaño DIN-A3 para poder hacer el cartel definitivo. En las siguientes imágenes vemos distintos momentos del taller, desde el trabajo a partir de las noticias del periódico hasta la realización del boceto (figs. 2,3 y 4):



Figura 2. Alumnos seleccionando noticias. Fotografía: MHCAT, Pep Parer.



Figura 3. Alumnos seleccionando noticias. Fotografía: MHCAT, Pep Parer.



Figura 4. Alumnos realizando el boceto de su cartel. Fotografía: MHCAT, Pep Parer.

Para hacer sus carteles los alumnos disponían de distintos materiales, desde recortes de periódico (para usar las tipografías, las letras, imágenes, etc.) y poder hacer una especie de collage. También tenían ceras de colores, tijeras, pegamento, etc.

Los resultados de la actividad fueron muy distintos en función del grupo. Es cierto que en un primer momento se bloqueaban puesto que debían encontrar la manera de expresar sus ideas. Las noticias del periódico les facilitaban la tarea pero como hemos venido comentando estamos excesivamente acostumbrados a repetir técnicas o a copiar obras existentes y cuando proporcionamos un margen a la creatividad e intentamos liberar la imaginación, surgen dificultades. En las figuras siguientes vemos dos ejemplos de carteles realizados por alumnos de secundaria (figs. 5 y 6).

En ellos podemos apreciar que lo que realmente les preocupa es la situación de crisis que estamos viviendo y los recortes, en este cartel al sector de la sanidad, que se producen como consecuencia de

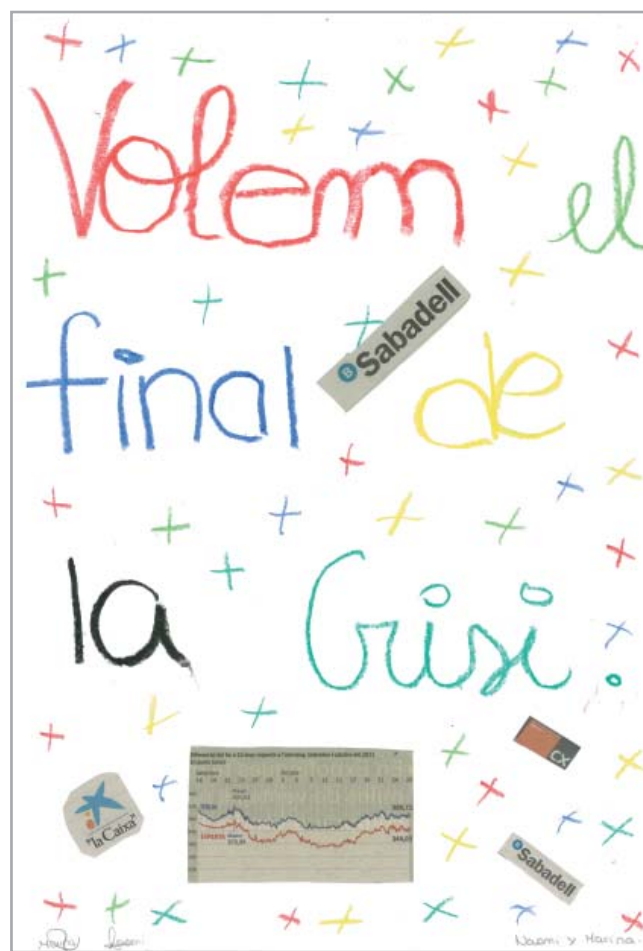


Figura 5. Ejemplo de cartel realizado por alumnos del Ses Vallbona d'Ànoia. "Queremos el final de la crisis". Fotografía: Maria Feliu



**Figura 6.** Ejemplo de cartel realizado por los alumnos del Ses Vallbona d'Anoia "Luchemos contra los recortes en sanidad". Fotografía: Maria Feliu.

la mencionada crisis. Una vez acabada la actividad plástica, era necesario que el educador hiciera una conclusión de la actividad recordando las características de la exposición y de la obra de Miró. Se hablaba de la voluntad que tenía el artista de ser comprometido con la sociedad y reclamar lo que creía pertinente. También se enseñaban los carteles que había hecho cada grupo e invitaba a los alumnos a seguir haciéndolos y a exponerlos en su escuela. Por este motivo les ofrecíamos la posibilidad que nos explicaran cómo había sido esta experiencia enviándonos, posteriormente, una fotografía del cartel hecho y una breve reflexión. A partir de la dinámica participativa que planteaba la actividad y de la intervención del educador del museo los alumnos aprendían a conocer las características de los carteles de Joan Miró, a realizar un cartel plástico a partir de ideas sociales y políticas y a compartir reflexiones sobre la sociedad en la que vivimos.

## Conclusiones

Una de las principales conclusiones sacadas después de la realización de esta actividad es la necesaria vinculación del patrimonio a la realidad cotidiana. A menudo, las exposiciones de arte son presentadas de forma alejada y descontextualizada de la realidad y por este motivo podría ser que fracasasen en su intento comunicativo. Nos dimos cuenta de que cuando presentas el patrimonio como algo vivo, rico y próximo a los participantes y les das la oportunidad de manifestarse se consiguen conexiones y experiencias mucho más ricas.

Los resultados de la experiencia han sido muy variados puesto que la elección de temas también lo era. Todos ellos comparten la vinculación con su entorno político, social y cultural más próximo como algo esencial y la necesaria vinculación de la escuela a éste. Partiendo de la base que si estamos estrechamente relacionados entonces sí que podremos ejercer como ciudadanos activos. Así pues, en este trabajo han adquirido importancia para nuestros alumnos conceptos como la participación, la intervención activa, el análisis crítico, el compartir, etc. con el entorno más próximo posible y pensamos que, como dice Amèlia Tey (2011: 27):

“Es fundamental que la educación para la ciudadanía aterrice en la vida cotidiana del alumnado porque los razonamientos que hacen, las argumentaciones que utilizan y los juicios que emiten los alumnos no queden en algo abstracto e ideal. (...) La comprensión crítica favorece la construcción personal del conocimiento social y al mismo tiempo establece las bases necesarias para mostrar comportamientos vinculados a los pensamientos con niveles más elevados de responsabilidad y compromiso”.

En la misma línea, Hernández nos señala la importancia de conectar con la realidad de los participantes, con su vida, cuando estamos realizando actividades educativas en contextos museísticos. “(...) el contenido del museo no es lo relevante, sino que lo importante es ver cómo éste se puede conectar con lo que viven los niños” (Hernández, 2007). De este modo, nos señala el autor, podemos huir de contenidos y aprendizajes concretos para proporcionar un conocimiento integral que esté estrechamente vinculado con la vida de los participantes.

Es además esencial, cuando educamos en valores (en nuestro caso a partir del arte) que creemos los espacios y las condiciones necesarias para hacerlo. Y que tengamos en cuenta que debemos enseñar a

nuestros alumnos que están sujetos a deberes, derechos y sentimientos y que deben buscar los canales para comunicarlos. Aprender que los demás compañeros pueden tener opiniones distintas y que en muchos momentos de la historia de la humanidad los hombres y las mujeres han buscado distintos canales para hacer llegar su voz. El arte, sin duda, ha ejercido siempre este papel de transmisor.

En un segundo bloque de conclusiones, nos es necesario destacar que realmente los museos deben ser espacios de aprendizaje donde sea posible explorar, debatir, construir juntos un determinado contenido. Si creamos los espacios de interacción correctos y desarrollamos espacios de discusión es posible que seamos capaces de aportar nuestro particular granito de arena en la transformación de la realidad. Realmente, nos dimos cuenta, como nos comenta Álvarez que los museos deben ser espacios de aprendizaje y constituir verdaderas comunidades donde se produzcan estos aprendizajes. Él nos indica que debemos “ir más allá de usar el museo como recurso para el aprendizaje, haciendo que el mismo museo se conciba en su esencia como educativo” (Álvarez, 2007: 109).

El desarrollo de la actividad educativa y su posterior análisis también nos llevaron a conclusiones sobre el arte y la creatividad. Pensamos que desde los equipamientos educativos es necesario generar actividades que posibiliten el ejercicio creativo. Si bien es cierto que en nuestro caso hablamos de un museo de historia, también desde la historia podemos potenciar la creatividad. No necesariamente debemos asociar este concepto a la creación artística y únicamente vincularlo a la experimentación sino que tiene múltiples matices y se requiere en un sinnúmero de ocasiones a lo largo de la vida de una persona. Los museos y equipamientos culturales contribuimos a la educación integral de niños y niñas y no debemos dejar el papel que la creatividad debe tener en pleno siglo XXI y en medio de un contexto de crisis global. En este sentido, son de especial interés y relevancia las aportaciones realizadas por Ken Robinson sobre la necesidad de cambiar el paradigma educativo. Nos habla de la importancia de enfocar la educación desde otras perspectivas, puesto que los niños del siglo XXI tienen otras necesidades y seguimos enseñándoles como si estuviéramos en el siglo XIX. Dentro de este cambio de paradigma, el autor nos habla de la importancia que el arte (él habla de las artes en general) debe tener dentro de los sistemas educativos. Necesitamos mentes creativas y solo cambiando de paradigma podremos conseguirlo. Estas reflexiones nos afloraron cuando vimos el bloqueo de algunos de los participantes a la hora de expresar sus

ideas y plasmarlas de forma gráfica. Somos conscientes que la actividad que se pedía no era sencilla pero también somos conscientes que nuestros sistemas educativos no favorecen este tipo de actividades y ejercicios y esto afecta, sin duda, a la capacidad creativa. En la introducción de su clarificador ensayo, Elliot Eisner sostiene y defiende la necesidad de que la educación artística tenga un papel importante en la educación de la mente de los niños, niñas y jóvenes:

“Sostengo que muchas de las formas de pensamiento más complejas y sutiles tienen lugar cuando los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar de una manera significativa en la creación de imágenes, sean visuales, coreográficas, musicales, literarias o poéticas, o la oportunidad de poder apreciarlas.” (Eisner, 2004: 14).

Pensamos, pues, que con la actividad educativa presentada dimos la oportunidad a los alumnos de tener una experiencia de aprendizaje distinta, partiendo de la colaboración y la reflexión pudimos proporcionarles un espacio de debate crítico entorno al arte y su función pero también entorno a sus papel como ciudadanos y su deber de manifestar aquello en lo que no están de acuerdo y quieren cambiar. “Ayudar a los estudiantes a comprender que los artistas tienen algo que decir –al igual que ellos mismos– es un aspecto fundamental del aprendizaje de las artes”. (Eisner, 2004: 75).

## Agradecimientos

El presente artículo se ha realizado con el apoyo del Comissionat per a Universitats i Recerca del DIUE de la Generalitat de Catalunya a través de la convocatoria de ayudas para grupos de investigación catalanes (SGR2009) Didáctica del Patrimoni, Museografía Comprensiva i Noves Tecnologies (DIDPATRI) (SGR2009-00245). También queremos agradecer al Museu d'Història de Catalunya por facilitarnos la documentación así como a todos los participantes que realizaron la actividad y que nos propiciaron las reflexiones que hemos compartido.

## Referencias bibliográficas

ACASO, M. (2007): “Talleres radicales de arte infantil o cómo subvertir la función de los museos”, en Huerta, R. y De la Calle, R (ed.): *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. PUV: Valencia: 129-142

ÁLVAREZ, L. (2007): "El museo como comunidad de aprendizaje", en Huerta, R. y De la Calle, R. (eds.): *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. PUV: Valencia: 109-127.

EISNER, E. W. (2004): *El arte y la creación de la mente. En papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós, Barcelona.

FELIU TORRUELLA, M. (2012): "Perder el miedo al arte contemporáneo: descubriendo el Macba". *Her&Mus*, 9, vol. 4, n.º 1: 84-91.

FONTAL MERILLAS, O. (2009). "Los museos de arte: un campo emergente de investigación e innovación para la enseñanza del arte". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. REIFOP*, 12 (4): 75-88. (Enlace web: <http://www.aufop.com/> )

HERNÁNDEZ, F. (2002): "Educación y cultura visual: repensar la educación de las artes visuales", *Aula de Innovación Educativa*, 116: 6-9.

— (2007): *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Octaedro, Barcelona.

POSTMAN, N. (2006): *Amusing ourselves to death: public discourse in the age of show business*, Penguin Books, Nueva York.

PRATS, E; TEY, A, Y MARTÍNEZ, M. (ed.) (2011): *Educar per una ciutadania activa a l'escola*. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona, Barcelona.

ROBINSON, K. (2001): *Out of our minds: learning to be creative*. Capstone John Wiley, Oxford/Nueva York.

# Las páginas web educativas de los museos virtuales de arte en España.

## Modelos didácticos y actividades didácticas interactivas

Carmen Tejera Pinilla  
Escuela de Arte de Algeciras  
tejeracarmen@hotmail.com

247

### Resumen

En esta comunicación se aborda la relación de los museos e Internet desde un enfoque didáctico. Aunque los museos españoles han adoptado las herramientas de la Web 2.0 con bastante rapidez, este proceso se ha centrado en el plano tecnológico, ya que no se aprovechan las potencialidades de Internet en el contexto educativo. En este trabajo se revisan los diecisiete casos que se han encontrado de museos virtuales españoles que han elaborado una página web educativa con actividades didácticas interactivas, y se analiza la concepción de la educación histórico-artística, la visión del patrimonio y el modelo didáctico que manifiestan. Tras la investigación, se ha encontrado un predominio de actividades propias del modelo activista-espontaneísta, seguidas del tradicional-tecnológico, con una única representación del modelo innovador-investigativo, considerado el paradigma deseable para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio histórico-artístico.

### Palabras clave

Cibermuseografía, museo virtual, tic, interactividad, didáctica.

### Abstract

This paper deals with the relationship between museums and The Internet from a pedagogical approach. Even though Spanish museums have quickly adopted Web 2.0 tools, this procedure has focused on the te-

chnological bias, as they do not take advantage of the Internet's potential in a learning context. Seventeen educational web sites of Spanish virtual art museums that have developed interactive educational activities have been visited, and their thoughts about art education, heritage and didactic model have been analyzed. As a result, there is a prevalence of the active-spontaneous model, followed by the traditional-technologist one, with only one example of innovative-researcher, which is considered the desirable model of teaching and learning historical and artistic heritage.

### Keywords

Web musing, virtual museum, ict, interactivity, learning

### La cibermuseografía didáctica en España

El proceso de implantación de Internet en los museos comenzó tímidamente en la década de 1990, y, desde entonces, la cibermuseografía ha experimentado un crecimiento exponencial que se refleja en la adopción en los últimos años de tecnologías 2.0 por parte de estas instituciones, principalmente redes sociales como FaceBook, o sistemas de *microblogging* como Twitter. Esta tendencia se ha plasmado en estudios (Celaya, 2011; Espadas, 2009; Gómez Vílchez, 2010) que analizan la implementación de estas herramientas comunicativas desde una orientación tecnológica. Paralelamente, los museos han experimentado un re-

MVA	INFORMATIVO	EXPOSITIVO		INTERACTIVO
EDUCACIÓN	Sección Educativa (SE)	Sección Educativa (SE)	Sección Multimedia (SM)	Página Web Educativa (PWE)
	<i>Offline</i>	<i>Offline</i>	<i>Online</i>	<i>Online</i>
ACTIVIDADES	Actividades Didácticas Presenciales (ADP)	Materiales Didácticos Descargables (MDD)	Multimedia Didáctico Expositivo (MDE)	Actividades Didácticas Interactivas (ADI)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visitas</li> <li>• Talleres</li> <li>• Conferencias</li> <li>• Conciertos</li> </ul>	Cuadernillos didácticos (pdf): textos/imágenes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imágenes</li> <li>• Catálogo online (CO)</li> <li>• Vídeos</li> <li>• Audios</li> <li>• Animaciones</li> <li>• Visita virtual (VV)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tradicional-tecnológico</li> <li>• Activista-espontaneísta</li> <li>• Innovador-investigativo</li> </ul>

Tabla 1: Clasificación de los museos virtuales según su planteamiento didáctico (elaboración propia).

planteamiento de sus funciones desde los presupuestos de la Nueva Museología o la Museología crítica, priorizando la difusión y el papel del público, que ha conducido al desarrollo de la museografía didáctica.

La confluencia de la cibermuseografía y la museografía didáctica da lugar a la cibermuseografía didáctica, que se puede definir como la rama del conocimiento que estudia las acciones educativas emprendidas por los museos virtuales. Aunque existen algunos estudios de referencia en este campo (Ávila y Rico, 2004; Bellido, 2008; Cuenca y Estepa, 2004; Fontal, 2003; Rivero, 2010), se impone en la mayoría de los análisis el enfoque técnico sobre el didáctico. Son escasas las referencias a los recursos educativos ofrecidos por los museos virtuales, quedando reducidas a lo sumo a una descripción superficial, sin reflexionar desde un posicionamiento crítico sobre el modelo didáctico que adopta cada museo y el tipo de aprendizaje que quiere propiciar. Estos contenidos suelen ser calificados como interactivos, aunque no todos presentan el grado de interactividad deseable, y como juegos, pese a que no siempre manifiestan un carácter lúdico. La falta de definición didáctica se acompaña

de una imprecisión terminológica que hace necesario establecer una conceptualización que permita acotar el objeto de estudio: las actividades didácticas interactivas de las páginas web educativas de los museos virtuales de arte.

En primer lugar, se han clasificado los museos virtuales en tres categorías, según el planteamiento didáctico que asumen. Los museos informativos se limitan a informar sobre las Actividades Didácticas Presenciales (ADP) que se desarrollan en el museo, a través de un apartado de su museo virtual que se ha denominado Sección Educativa (SE). Los museos expositivos incluyen esta sección educativa, en la que pueden incluir Materiales Didácticos Descargables (MDD) para trabajar de forma *offline*, a la que se añade una Sección Multimedia (SM) que ofrece Multimedia Didáctico Expositivo (MDE), compuesto por textos, imágenes, vídeos, audios o animaciones, que se consultan *online*. Finalmente, el museo interactivo es el que aprovecha las potencialidades didácticas de Internet mediante la interactividad, que se plasma en la existencia de una Página Web Educativa (PWE) que plantea Actividades Didácticas Interactivas (ADI) a los usuarios. (TABLA 1)



Para realizar este estudio se han analizado 152 Museos Virtuales de Arte (MVA) españoles, de los que 45 (29,6%) se han clasificado como informativos, 90 (59,21%) como expositivos y 17 (11,1%) como interactivos, que presentan, por tanto, una página web educativa con actividades didácticas interactivas. El propósito de este trabajo es investigar el modelo didáctico sobre el que se han diseñado las actividades, así como la concepción de la educación histórico-artística y del patrimonio que subyace en sus planteamientos.

## Modelos didácticos presentes en los museos virtuales de arte

Aunque se parte de una concepción del patrimonio integral, conformado por todas las manifestaciones naturales y culturales que devienen en símbolo sobre el que construir la identidad personal y colectiva, se ha restringido el objeto de estudio, por razones investigadoras, a los museos virtuales que presentan una orientación artística, valorando la relación que establecen entre la obra de arte y el patrimonio.

En la educación histórico-artística se han establecido varios paradigmas que sustentan el conocimiento

disciplinar de la Historia del Arte (Ávila, 2001): biográfico-formalista (BF), que incide en la personalidad del artista y los elementos formales; iconográfico-iconológico (IC), basado en las imágenes de las obras de arte; estructuralista-sociológico (ES), menos desarrollado y centrado en las relaciones de producción; e histórico-sociológico (HS), que considera la obra como un objeto histórico que ofrece múltiples lecturas.

En relación al patrimonio, se han considerado tres niveles en la hipótesis de progresión que da lugar a una construcción del conocimiento patrimonial deseable (Cuenca, 2002): fetichista-excepcionalista-monumentalista (FEM), que valora los aspectos singulares y el tamaño de las obras; estético-histórico (EH), centrado en la belleza y antigüedad; y simbólico-identitario (SI), orientado hacia los referentes sobre los que se cimienta la identidad social.

Partiendo de la modelización propuesta en el Proyecto IRES (Grupo Investigación en la Escuela, 1991), se han determinado tres modelos didácticos en cibernuseografía didáctica: tradicional-tecnológico, activista-espontaneísta e innovador-investigativo y se ha desglosado cada uno de ellos en una serie de actividades y tareas. Estos modelos, definidos para el ámbito formal del aprendizaje, se extrapolan al contexto híbrido que genera la cibernuseografía didáctica, como

ACTIVIDAD	TAREA
<b>Conocimientos artísticos (CA)</b>	Test (TE)
	Preguntas (PR)
	Crucigramas (CR)
	Sopa de letras (SO)
	Las partes y el todo (PT)
<b>El pintor y su obra (PO)</b>	Emparejar autores y obras (EM)
	Reconocer obras de un autor (OA)
<b>Evolución estilística (EE)</b>	Cronologías (CN)
	Rasgos estilísticos (RA)
<b>Secretos del arte (SA)</b>	Símbolos (SI)
	Sonidos (SO)

Tabla 2: Tipología de actividades didácticas interactivas del modelo didáctico tradicional-tecnológico (elaboración propia).

intersección de lo formal (la escuela), lo no formal (los museos) y lo informal (Internet).

El modelo tradicional-tecnológico (TT) se basa en la metodología transmisiva y el aprendizaje memorístico de unos contenidos ligados a la Historia del Arte, tomando como centro de interés la colección y las exposiciones del museo. En las TIC, predomina lo didáctico sobre lo técnico, aunque se introducen contenidos hipermedia y herramientas de la Web 2.0. Se dirigen principalmente a un público infantil y suelen tener una sección para docentes, basada en un conocimiento profesional que parte de un enfoque magistral. En relación a la educación artística, impera una aproximación biográfico-formalista e iconográfica-iconológica hacia la obra de arte, de la que ofrece interpretaciones definitivas.

Este modelo prioriza las actividades basadas en contenidos académicos, a través de tests, preguntas,

crucigramas, sopas de letras; el emparejamiento de artistas y obras; la caracterización estilística y la interpretación de elementos icónicos y sonidos. (TABLA 2)

El modelo didáctico activista-espontaneísta (AE) promueve un aprendizaje repetitivo y procedimental, basado en la libre creatividad a partir de los contenidos disciplinares de la Historia del Arte. En el diseño de las actividades se impone lo técnico sobre lo didáctico y se caracteriza por una presentación motivadora de los recursos, que se orientan fundamentalmente al público infantil. En relación a la educación histórico-artística, predomina el nivel descriptivo y las explicaciones intencionales, así como una visión estética e histórica del patrimonio.

Se presentan actividades que enfatizan la retención de la obra, mediante puzzles, juegos de memoria, de diferencias o de reconocimiento de elementos; el trabajo con técnicas artísticas mediante una interfaz que permite pintar, diseñar o crear *collages*; la creatividad literaria o musical; la aproximación a los elementos formales, como el color, la forma, el tamaño, el material; y la visita virtual en forma de videojuego, visita guiada con un avatar o la resolución de un misterio en el museo, una tarea cercana al modelo investigativo (TABLA 3).

Por último, el modelo didáctico innovador-investigativo (IN) plantea una problematización de los contenidos (disciplinares, metadisciplinares, cotidianos y socio-ambientales) para propiciar un aprendizaje significativo. En el uso de las TIC se supedita lo técnico a lo didáctico, mostrando en ocasiones una interfaz más básica que actividades concebidas desde otros modelos. Se amplía el ámbito de acción a diversos tipos de público, incluyendo al adulto, y presenta una sección específica para docentes. El enfoque de la educación histórico-artística se basa en el paradigma histórico-sociológico y favorece una interpretación personal de las obras, partiendo de una visión integral y una concepción simbólico-identitaria del patrimonio.

Este modelo plantea actividades en forma de investigación dirigida o participante, proponiendo tareas como el tratamiento de la información, entrenando en la búsqueda, síntesis o archivo de los datos; la resolución de problemas, con tareas de identificación, asociación, jerarquización o categorización; y la comunicación de resultados a través de diferentes formatos, como presentaciones, informes o debates (TABLA 4).

Tras la revisión de los 17 páginas web educativas (PWE), que presentan entre una y diez actividades didácticas interactivas (ADI) cada una, se encontraron 60 ADI, que se han clasificado mediante un sistema de catalogación que identifica la actividad me diante las

ACTIVIDAD	TAREA
<b>Retención de la obra (RO)</b>	Puzle (PU)
	Juego de memoria (ME)
	Diferencias (DF)
	Reconocimiento (RE)
<b>Técnicas artísticas (TA)</b>	Pintar (PI)
	Diseñar (DI)
	Collage (CL)
	Reproducir (RE)
<b>Creatividad (CR)</b>	Literaria (LI)
	Musical (MU)
<b>Elementos formales (EF)</b>	Color (CO)
	Material (MA)
	Tamaño (TA)
	Composición (CP)
<b>Visita virtual (VV)</b>	Videojuegos (VI)
	Visita guiada (VG)
	Aventuras/misterios (AM)

**Tabla 3:** Tipología de actividades didácticas interactivas del modelo didáctico activista-espontaneísta (elaboración propia).

ACTIVIDAD	TAREA
Investigación en el museo (IM)	Inmersión en la historia
	Investigación dirigida (I)
Tratamiento de la información (TI)	Búsqueda (BU)
	Marcadores (MA)
	Archivo (AR)
	Síntesis (SI)
Resolución de problemas (RS)	Identificar (ID)
	Asociar (AS)
	Categorizar (CT)
	Jerarquizar (JE)
Comunicación de resultados (CM)	Presentación (PR)
	Informe (IF)
	Exposición (EX)

**Tabla 4:** Tipología de actividades didácticas interactivas del modelo didáctico activista-espontaneísta (elaboración propia).

iniciales asociadas, seguida de las iniciales de la tarea. Muchas de las actividades se componen de diversas tareas correspondientes a diferentes modelos didácticos, aunque se ha considerado una principal para catalogarla.

## Análisis y evaluación de las páginas web educativas de los museos virtuales de arte en España

Los resultados de esta investigación se presentan agrupando los museos según su modelo didáctico y manteniendo en la exposición un guion que parte de la descripción y el análisis de las actividades y tareas propuestas y finaliza con la interpretación general de

las concepciones y modelos didácticos que articulan las páginas. No todos se pueden clasificar dentro de una categoría “pura”, ya que mezclan actividades y tareas correspondientes a diversos modelos didácticos, al igual que sucede en cada actividad. La adscripción a un determinado modelo se ha hecho en función del predominio de actividades y tareas clasificadas en ese modelo, aunque en algunos casos la diferencia era mínima, como en el Museo del Prado o el Museo Cerralbo.

De los museos estudiados se ha considerado que seis se ajustan al modelo tradicional-tecnológico. El Museo de Huelva<sup>1</sup> se puede considerar una excepción en el caso de los museos de titularidad estatal gestionados por la Junta de Andalucía, al ser el único que presenta actividades didácticas interactivas. Estas consisten en dos de carácter TT, un test sobre la colección del museo (CA-TE) y la ordenación cronológica de las obras (EE-CN) y una AE, un puzle (RO-PU). (fig.1)

En Cataluña se han encontrado dos museos de este modelo didáctico. El Museo Picasso de Barcelona<sup>2</sup> presenta la misma distribución que el de Huelva: dos actividades TT, que proponen la ordenación cronológica de obras de Picasso (EE-CN) y la reconstrucción de una obra suya (PO-OA), que aunque presenta la apariencia de un puzle se estructura sobre un base didáctica más sólida, y una AE, un juego de memoria (RO-ME). El otro museo catalán es la Fundación Gala-Salvador Dalí<sup>3</sup>, que plantea sus recursos educativos a partir de dos obras representativas del artista, aunque ninguna propiedad de la institución, orientadas a todos los tipos de público, con un carácter TT para el juvenil, mediante preguntas tipo test (CA-TE) o interpretación de símbolos (SA-SI), y AE para el infantil, a través de puzles (RO-PU), juegos de memoria (RO-ME) o el reconocimiento de los materiales (EF-MA).

En la Comunidad Valenciana se han hallado otros dos ejemplos: el MARQ<sup>4</sup>, que presenta un crucigrama (CA-CR) lo que refleja una desatención hacia los contenidos didácticos que contrasta con el conjunto del museo virtual, y el Museo de Prehistoria de Valencia<sup>5</sup>, con un módulo basado en los dioses de la mitología clásica (CA-TE).

Por último, en la frontera entre los modelos tradicional-tecnológico y activista-espontaneísta se ha situado el Museo del Prado, que renovó en 2010 sus

1 [http://www.juntadeandalucia.es/cultura/museos/MHU/index.jsp?redirect=S2\\_4\\_5\\_1.jsp&idpro=15](http://www.juntadeandalucia.es/cultura/museos/MHU/index.jsp?redirect=S2_4_5_1.jsp&idpro=15)

2 <http://www.bcn.cat/museupicasso/es/participa/juega.html>

3 [http://www.salvador-dali.org/serveis/serveis\\_educatius/es\\_recursos-multimedia.html](http://www.salvador-dali.org/serveis/serveis_educatius/es_recursos-multimedia.html)

4 <http://www.marqalicante.com/juegos.php?lng=es>

5 [http://www.museuprehistoriavalencia.es/maleta\\_didactica.html](http://www.museuprehistoriavalencia.es/maleta_didactica.html)



Figura 1. [http://www.juntadeandalucia.es/cultura/museos/MHU/index.jsp?redirect=S2\\_4\\_5.jsp](http://www.juntadeandalucia.es/cultura/museos/MHU/index.jsp?redirect=S2_4_5.jsp)

contenidos digitales creando la PWE PradoMedia<sup>6</sup>. Además de audioguías, vídeos y una línea de tiempo, basados en una concepción funcional o parcial de la interactividad, muestra ocho ADI clasificadas en el apartado Juegos diseñadas sobre una interactividad integral. Cuatro de ellas reflejan un modelo TT, ya que consisten en ordenar cronológicamente las obras (EE-CN), emparejar autores y obras (PO-EM), reconocer las obras de Turner (PO-OA) e identificar las partes de una armadura (CA-PT), mientras que las AE se orientan a la retención de la obra mediante juegos de diferencias (RO-DF), de memoria (RO-ME) y puzles (RO-PU), entre los que destaca el elaborado a partir de la atribución a Bruegel por parte del Museo de la pintura El vino en la fiesta de San Martín, un ejemplo de la actualización de sus contenidos. (fig.2)

<sup>6</sup><http://www.museodelprado.es/pradomedia>

Conectando con el modelo activista-espontaneísta se encuentra un caso similar, el Museo Cerralbo<sup>7</sup>, que combina los dos modelos. Entre las actividades TT ofrece una actividad de emparejamiento de autores y obras (PO-EM) y preguntas sobre la colección (CA-TE), y entre las AE un puzle (RO-PU), un juego de memoria (RO-ME) y una tarea que reproduce sucintamente el proceso de restauración de una obra de arte (TA-RE).

Entre los museos más puramente activista-espontaneístas destaca la PWE del Centro Andaluz de Arte Contemporáneo (CAAC), Aprendiendo con la colección<sup>8</sup>, otro ejemplo de disonancia entre unos contenidos más elaborados y una actividad didáctica limitada a un puzle de piezas deslizantes (RO-PU). La

<sup>7</sup><http://museocerralbo.mcu.es/actividades/especialFamilias/juegaYCrea/juegos.html>

<sup>8</sup><http://www.juntadeandalucia.es/cultura/b/caacdesa/caac/index.html>

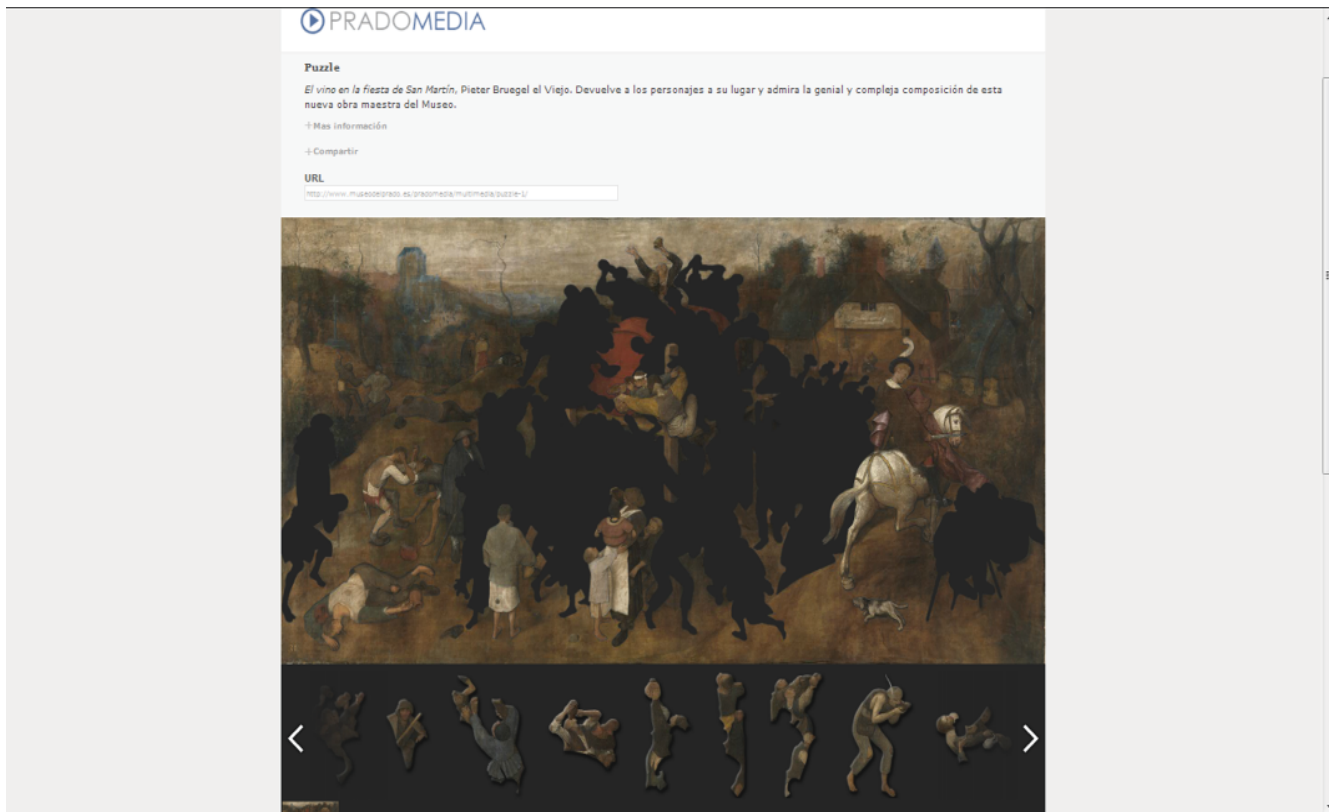


Figura 2. <http://www.museodelprado.es/pradomedia/multimedia/puzzle-1/>

Fundación Miró, en su PWE Play Miró<sup>9</sup>, ofrece nueve actividades basadas en el análisis de elementos formales, como las formas geométricas y el volumen (EF-TA), los materiales y texturas (EF-MA), los colores (EF-CO), la composición (EF-CP) y favorece la creatividad, proponiendo la realización de dibujos (TA-PI) o collages (TA-CL). Este tipo de actividades son muy habituales en este modelo didáctico, como en el caso del Museo de Bellas Artes de Bilbao<sup>10</sup>, que ofrece una tarea mixta entre pintar y colorear (TA-PI), o los collages propuestos por el IVAM<sup>11</sup> tomando como referencia la obra de Andreu Alfaro, y el MUPAI<sup>12</sup> a partir del instrumental médico.

El resto de las PWE del modelo AE presentan algunos rasgos que las aproximan al modelo innovador-investigativo. El Museo Guggenheim de Bilbao<sup>13</sup> combina actividades independientes relacionadas con

elementos formales (EF-TA, EF-MA), puzzles (RO-PU) y el fomento de la creatividad literaria (CR-LI), con una visita guiada por dos personajes infantiles (VV-VG) en la que se integran tareas variadas, de la que también se ofrece una versión para adultos. El Museo Thyssen en su PWE EducaThyssen<sup>14</sup> presenta tres ADI que proponen aventuras o misterios en el museo (VV-AM), incluyendo más tareas como preguntas tipo test (CA-TE), crucigramas (CA-CR) o reconocimiento de elementos de las obras (RO-RE).

La PWE de la Fundación Mapfre, Enredarte<sup>15</sup>, ofrece actividades de los tres modelos didácticos: entre las TT propone reconocer los términos artísticos del Románico (CA-PT) y relacionar sonidos con obras de arte (SA-SO); entre las AE destacan los puzzles (RO-PU), presentes en la mayoría de los módulos, y las que estimulan la creatividad (TA-PI, TA-CL); y por último añade una actividad que sugiere tareas relacionadas con el modelo innovador investigativo, como buscar información (TI-BU) y comunicar los resulta-

9 <http://fundacionmiro-bcn.org/fjm/playmiro/PlayMiro.html?idioma=6&return=1>

10 <http://www.museobilbao.com/a-jugar.php>

11 <http://www.ivam.es/activities/Talleres-virtuales/list>

12 [http://www.ucm.es/info/curarte/esculturas\\_virtuales.html](http://www.ucm.es/info/curarte/esculturas_virtuales.html)

13 <http://www.guggenheim-bilbao.es/secciones/multimedia/interactivos.php?idioma=es>

14 <http://www.educathyssen.org/juegos>

15 [http://www.enredarte.com/Juega\\_y\\_Aprende/Explora](http://www.enredarte.com/Juega_y_Aprende/Explora)

dos (CM-IF). Un caso similar se da en la página de los museos de Murcia, que presenta un predominio de actividades AE desde el tipo juego de memoria (RO-ME) o reconocimiento de elementos (RO-RE) a una aventura en el museo (VV-AM), culminando con el planteamiento de dos webquests sobre Salzillo (IM-ID), que se corresponde con el modelo de actividad didáctica interactiva deseable.

CaixaForum<sup>16</sup> ofrece dos ADI que se han clasificado dentro del modelo innovador-investigativo, a raíz de dos exposiciones desarrolladas en 2011/2012, una sobre Goya y otra sobre Delacroix. Cada módulo de exposiciones plantea tareas de diversa índole didáctica: TT, basadas en preguntas de opción múltiple (CA-TE), la clasificación estilística (EE-RA), la interpretación simbólica de los elementos (SA-SI) o la relación entre el arte, la literatura y la música (SA-SO); actividades AE centradas en el color (EF-CO) y la creatividad artística (TA-CL) y literaria (CR-LI) y finalmente las investigativas, basadas en la resolución de problemas, mediante la identificación (RS-ID), la asociación (RS-AS), la jerarquización (RS-JE) y la categorización (RS-CT), aunque

no llega a plantear una investigación dirigida o participante que vehicule este proceso de aprendizaje. Aún así, es esperanzador encontrar este tipo de propuestas en el panorama nacional, caracterizado por unas actividades basadas en planteamientos menos elaborados y carentes en muchos casos de una reflexión previa, tanto en el plano didáctico, como respecto a la educación histórico-artística y patrimonial. (fig. 3)

La mayoría de los museos reflejan un paradigma de la educación histórico-artística biográfico-formalista e iconográfico-iconológico, así como una concepción del patrimonio estético-histórica, tanto en los modelos didácticos tradicional-tecnológico y activista-espontaneísta. Las excepciones las presentan museos virtuales que manifiestan una visión histórico-sociológica de la educación histórico-artística y un enfoque patrimonial simbólico-identitario, que paradójicamente no se refleja en sus PWE, consideradas entre las menos desarrolladas, como es el caso del MARQ, el CAAC y el MUPAI. En el único caso de museo virtual catalogado como innovador-investigativo, CaixaForum, se aprecia una coherencia entre un modelo didáctico deseable y unas concepciones de la educación histórico-artística y del patrimonio situadas en el nivel superior de la hipótesis de progresión,

<sup>16</sup><http://goya.caixaforum.com/cas/> y <http://multimedia.lacaixa.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/interactivo/delacroix/es/index.html>

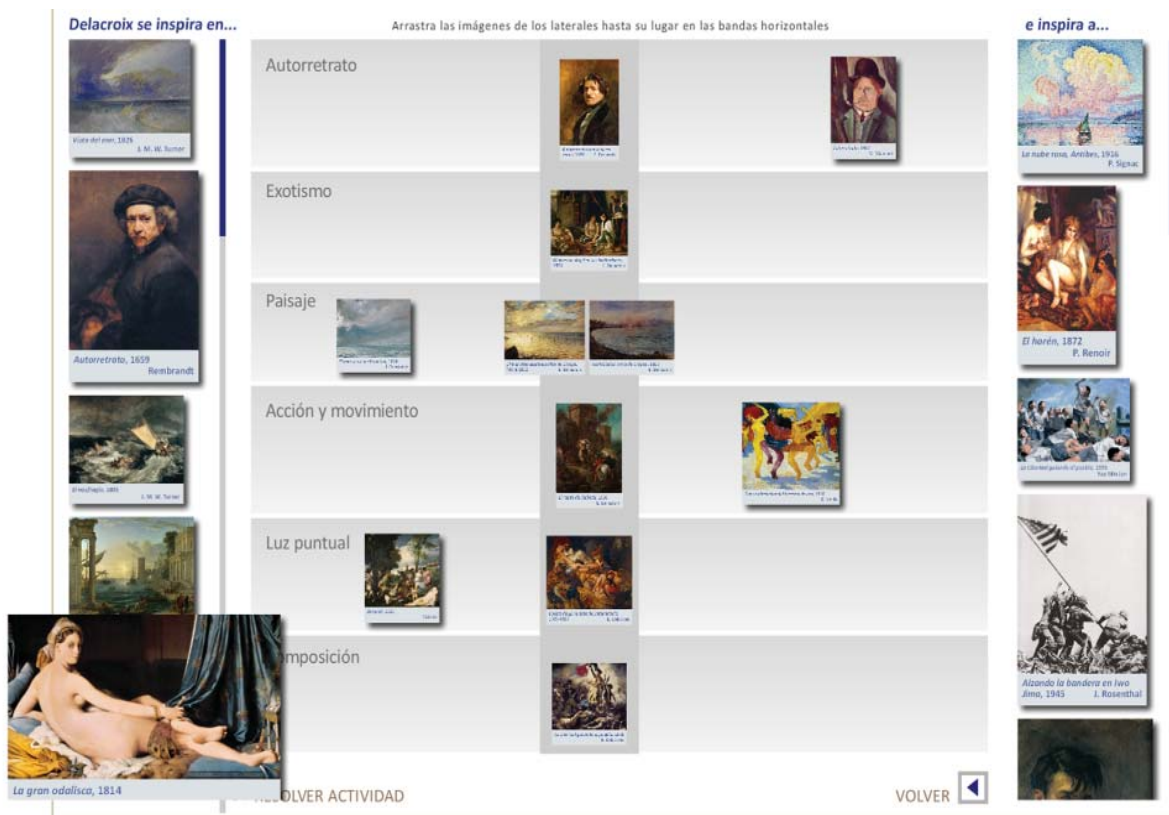


Figura 3. [http://multimedia.lacaixa.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/interactivo/delacroix/es/2\\_2.swf](http://multimedia.lacaixa.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/interactivo/delacroix/es/2_2.swf)

correspondientes a la visión histórico-sociológica y simbólico-identitaria, respectivamente. (TABLA 5)

En relación a los modelos didácticos, se aprecia un predominio del paradigma activista espontaneísta, en el que se han clasificado diez de los diecisiete museos virtuales, seguidos de seis representativos del modelo tradicional-tecnológico y tan solo uno adscrito al modelo innovador-investigativo. En ocasiones, parece que la existencia de esta página se concibe como un requisito que deben cumplir los museos, copiado del modelo anglosajón, al que sin embargo no se le dedica la atención que requiere.

Por el contrario, la adopción de las herramientas de la Web 2.0 ha tenido lugar de forma acelerada desde 2009, plasmándose en la presencia en FaceBook o Twitter de la mayoría de los museos, cuentas en Flickr, Youtube o Vimeo, la redacción de wikis o blogs, otras iniciativas menos secundadas como Google Art Project, Google Earth, o Google+, o la creación de aplicaciones para mobile learning, como en el caso de los Museo Picasso y Guggenheim. Entre todos los museos, destaca en este plano del Museo Thyssen, que se encuentra

en la vanguardia tecnológica, con propuestas como ArtMuse, Mi ciudad en el Thyssen y Speaking Image.

No parece haber una conexión entre la importancia del museo en el panorama nacional y su proyección en una página web educativa, ya que hay instituciones como el Museo Nacional de Arte de Cataluña (MNAC) o el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS) que carecen de ella (aunque hace años la tuvo), y otras como Mapfre o CaixaForum que, privados de una colección permanente y centrados en exposiciones temporales, han desarrollado unos recursos didácticos que se acercan al modelo que se ha considerado deseable. La titularidad pública o privada del centro no guarda relación con su desarrollo didáctico, ya que se distribuyen por igual, ni la ubicación geográfica, que refleja a menor escala la densidad de museos en España. Por otro lado, hay museos que hacen un uso intensivo de las TIC e Internet mediante recursos multimedia y herramientas comunicativas de la web 2.0, y que carecen de páginas web educativa, como el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA).

DESCRIPCIÓN			ANÁLISIS			INTERPRETACIÓN		
CCAA	MUSEO	ADI	TT	AE	IN	EHA	PAT	MOD DID
Andalucía	Mº Huelva	3	2	1		BF/IC	EH	TT
	CAAC	1		1		HS	SI	AE
Cataluña	Mº Picasso	3	2	1		BF	EH	TT
	Fundación Miró	10	1	9		BF/IC	EH	AE
	Fundación Dalí	2	2			BF/IC	EH	TT
C. Valenciana	MARQ	1	1			HS	SI	TT
	IVAM	1		1		BF	EH	AE
	Mº Prehistoria	1	1			IC	EH	TT
Cat/ Madrid	CaixaForum	2			2	BF/HS	SI	IN
Madrid	Mº Thyssen	3		3		BF/IC	EH	AE
	Mº del Prado	8	4	4		BF/IC	EH	TT
	Mº Cerralbo	5	2	3		BF	EH	AE
	Mapfre	8	2	5	1	BF	EH	AE
	MUPAI	1		1		HS	SI	AE
Murcia	Mº de Murcia	5	3	1	1	BF	EH	AE
País Vasco	Mº Guggenheim	5		5		BF	EH	AE
	Mº BBAA	1		1		BF	EH	AE
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>60</b>	<b>20</b>	<b>36</b>	<b>4</b>	<b>BF</b>	<b>EH</b>	<b>AE</b>

Tabla 5. Actividades didácticas interactivas de los museos virtuales de arte españoles (elaboración propia).

Se puede deducir, como conclusión, que la presencia de una página web educativa basada en un modelo didáctico innovador-investigativo, no depende de la relevancia del museo ni de la colección que posee, ni de la titularidad y la localización, ni tampoco del grado de implantación de las TIC y las herramientas 2.0, sino de la orientación didáctica que adopta el museo y de la iniciativa y el desarrollo profesional de los gestores patrimoniales y educadores, que se proyecta en unas actividades didácticas interactivas que promueven un proceso de construcción del conocimiento del patrimonio deseable.

## Referencias bibliográficas

- ÁVILA, R. M. (2001): *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Diada, Sevilla.
- ÁVILA, R. M. y RICO CANO, L. (2004): “Los museos virtuales. Nuevos ámbitos para aprender a enseñar el Patrimonio histórico-artístico. Una experiencia en la formación de maestros”, en Vera Muñoz, M. y Pérez y Pérez, D.: *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante.
- BELLIDO GANT, M. L. (dir.) (2008): *Difusión del Patrimonio Cultural y Nuevas Tecnologías*. UNIA, Sevilla.
- CARRERAS MONFORT, C., MUNILLA CABRILLANA, G., FERRÁN FERRER, N. y BARRAGÁN YEBRA, C. (2006): *Documentación en los museos: el futuro de las tecnologías de la información y la comunicación*. Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico, Sevilla.
- CELAYA, J. (2011): “Análisis de las conexiones de museos y centros de arte en las redes sociales”, <http://www.dosdoce.com/articulo/estudios/3714/conexiones-entre-museos-en-las-redes-sociales/> [Consultado 09/07/2012]
- CUENCA, J. M. (2002): *El patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis Doctoral, Huelva.
- CUENCA, J. M. y ESTEPA JIMÉNEZ, J. (2004): “La didáctica del patrimonio en Internet. Análisis de páginas web elaboradas por centros de interpretación del patrimonio cultural”, en Vera Muñoz, M. y Pérez y Pérez, D.: *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante.
- ESPADAS BARDÓN, J. (2009): “Museums Web 2.0. Ranking”. Madrid: Fundación Colección Thyssen-Bornemisza, [http://blogs.museothyssen.org/tecnologico/wp-content/uploads/2009/06/Museum\\_research\\_es.pdf](http://blogs.museothyssen.org/tecnologico/wp-content/uploads/2009/06/Museum_research_es.pdf) [Consultado 07/07/2012]
- FONTAL MERILLAS, O. (2003): *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Trea, Gijón.
- GÓMEZ VÍLCHEZ, M. S. (2010): “Museos & redes”. <http://mediamusea.files.wordpress.com/2010/12/museosredes.pdf> [Consultado 02/07/2012].
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991): *Proyecto curricular “Investigación y Renovación Escolar” (IRES). Volumen I: el modelo didáctico de investigación en la escuela*. Diada, Sevilla.
- RIVERO GARCÍA, M. P. (2010): “Cibermuseología interactiva on line”, en Santacana y Mestre, J. y Martín Piñol, C. (coords.): *Manual de museografía interactiva*. Trea, Gijón.



# Museos de arte, tecnologías móviles y educación: ¿hacia una nueva manera de interpretar el arte?

Victoria López Benito

Grupo Didpatri. Universitat de Barcelona

victorialopezb@ub.edu

## Resumen

El contenido de esta comunicación forma parte de una investigación que se está llevando a cabo sobre las posibilidades educativas que pueden ofrecer las tecnologías móviles en los museos de arte. En la actualidad, el desarrollo de la Web 2.0 y las posibilidades tecnológicas de los dispositivos portátiles de última generación, -tabletas y teléfonos inteligentes,- están permitiendo que los museos creen nuevos canales de comunicación con los usuarios; y que estos puedan participar de manera más directa enriqueciendo los contenidos museísticos con sus propias aportaciones. Sin embargo, centrando la atención en los recursos para dispositivos móviles, cabe preguntarse si la función educativa está entre los diversos usos que se puede dar a estos recursos. Y es más, si desarrollan estrategias didácticas que permitan interpretar el arte de una forma diferente a como se ha venido desarrollando en los museos de arte. Por lo tanto, el objetivo de esta comunicación es presentar el análisis realizado sobre los recursos que algunos museos de arte en España están desarrollando para dispositivos móviles, para determinar si cumplen con alguna función educativa y qué tipo de estrategia desarrollan para ayudar a interpretar el arte.

## Palabras clave

Museos de arte, museología, *digital curating*, tecnologías móviles, educación, didáctica.

## Abstract

The content of this paper is part of a research about the educative possibilities of mobile technologies in art museums. Currently, the development of Web 2.0

and the possibilities of the new information and communication technologies, the mobile technologies, such a tablets and smartphones, are helping museums to create new ways of communication to users. In this way, they can participate in the creation of museums contents with their own contributions. However, if we focus on the resources for mobile devices, we have to ask whether the educational function is among the purposes of these resources. Furthermore, if they develop learning strategies to explain art on a different way as it has been developed in art museums. Therefore, the aim of this paper is to present the analysis of the resources for mobile devices of some Spanish art museums, and also determinate whether they have any educational function and what type of learning strategy they develop to explain art.

## Key words

Art Museums, museology, digital curating, mobile technologies, education, learning.

## La cultura digital y su influencia en lo museístico

En el año 2012 en plena era digital en la que aspectos como la tecnología digital, los medios audiovisuales o la virtualidad son algo indisoluble a la sociedad, al menos en las sociedades occidentales; es importante destacar la enorme influencia que la tecnología digital ha supuesto para nuestra cultura, tanto es así que desde diferentes disciplinas y especialmente desde la sociología surgió a finales de los noventa el concepto de *digital culture*. Así, en los últimos años diversos

autores han aportado su propia definición para este concepto como por ejemplo Deuze (2006), Manovich (2001) con su definición de cultura de la información, Lévy (1998) al hablar de cibercultura o Castells (2006) al establecer que la *digital culture* es la cultura de Internet.

Nos parece especialmente interesante la definición que aporta Charlie Gere (2002) sobre *digital culture* cuando afirma que esta no solo son los efectos y posibilidades de una tecnología en concreto, en este caso la digital; sino que *digital culture* engloba las maneras de pensar y de hacer que se plasman en este tipo de tecnología, lo que incluye aspectos como la abstracción, la codificación, la virtualización y la programación, cualidades que son concomitantes a la escritura y al lenguaje. Gere también habla de los motivos de porque surgió el concepto de *digital culture*, los motivos son una combinación e interacción de factores en los que tienen que ver los avances tecnológicos, los discursos tecno-científicos sobre la información, la cultura utópica y la filosofía crítica. Por lo tanto, con esta definición de cultura digital observamos que efectivamente hoy en día vivimos inmersos en esta cultura, lo cual influye en la manera de acceder a la información y de adquirir conocimiento de cualquier disciplina y área, desde la medicina, la economía a la historia o el arte.

### Una nueva categoría de patrimonio para un nuevo contexto: digital heritage

En este contexto, el patrimonio cultural no es ajeno a todo ello. Es por ello que en los debates actuales del ámbito del patrimonio cultural y la museología “lo digital”, está presente de manera muy destacada, ya sea a partir de planteamientos teóricos o de investigaciones sobre el tema. Esto se debe a que las instituciones patrimoniales y museísticas reconocen en “lo digital” uno de los retos más importantes del futuro cada vez más cercano. Es por ello que en los últimos años el discurso sobre la relación entre el patrimonio cultural y las tecnologías digitales ha estado muy presente y se ha centrado sobre todo en los aspectos teóricos, descriptivos, de proyectos concretos y sobre consideraciones técnicas (Cameron, 2007). Tal es la importancia de la vinculación de estos dos conceptos, que la UNESCO ha visto necesario establecer en 2003 una definición para el *digital heritage*. Así, el *digital heritage* lo forman “aquellos recursos de información y de la expresión creativa que se producen, distribuyen, se accede y se conservan en formato

digital”<sup>1</sup>. Desde hace unos años se ha comenzado a debatir sobre todos los elementos que intervienen en el ámbito del *digital heritage*. Así, autores como Ross Parry (2010), Fiona Cameron (2007) o Manuel Castells (2001) vienen no solo profundizando en la problemática que plantea, sino analizando los retos y alternativas que ofrece este nuevo escenario patrimonial. Hay una gran diversidad de aspectos que tienen relación con el *digital heritage*. En primer lugar, se encuentra los temas que atañen a la gestión de la información o a los contenidos del museo o de cualquier institución cultural. En segundo lugar también hay que tener presente que para enfrentarse al reto de lo digital en el patrimonio, es necesario un cambio de rol de los profesionales que gestionan las instituciones culturales. Para enfrentarse a la realidad digital, las personas que trabajan en un museo necesitarán manejar las habilidades tecnológicas en un futuro muy cercano. Por otra parte, otro aspecto relacionado con el *digital heritage* es aquello que tiene que ver con el espacio en el que ocurren las cosas. Hoy en día, el espacio de un museo ya no solo es aquel que se encuentra dentro de sus paredes. Un museo también está en la Red o el cualquier lugar o dispositivo que permita el acceso a información. Por lo tanto, es necesario prestar atención a lo que ocurre dentro del museo, en el “museo *online*” y en el “museo móvil”. Directamente relacionado con la espacialidad, se encuentra los temas de accesibilidad. Es decir, todo aquello que tiene que ver con lo el acceso a la información o a los contenidos que se encuentran en formato digital. Sin embargo, hay dos cuestiones más a las que se debe prestar atención en el contexto del Patrimonio digital, por una parte, las que tienen que ver con los objetos y, por la otra, las que influyen en la interpretación. En relación a la primera hay que tener en cuenta que el *digital heritage* supone considerar como patrimonio no solo aquel que existe de manera real y física y que sufre un proceso de digitalización para que sea accesible a través de medios digitales; sino que hay un patrimonio que solamente existe en formato digital –como el Net-Art o las recreaciones virtuales de Patrimonio arqueológico–. Es por ello que surgen debates sobre temas como la autenticidad, la materialidad y la autoría de estos objetos digitales. En cuanto a las cuestiones interpretativas, hay diversos debates abiertos, porque el soporte digital permite innumerables posibilidades para favorecer la interpretación del patrimonio permitiendo nuevas formas de comunica-

<sup>1</sup> UNESCO. (2003). UNESCO Charter on the Preservation of Digital Heritage. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001300/130071e.pdf> (Consulta realizada el 12 de julio de 2012)

ción y participación, de interactividad y de aprendizaje.

### La museografía de y para lo digital: digital curating

Derivado de todo lo anteriormente expuesto se encuentran los diversos tipos de *digital curating*. Estos, por las propias posibilidades que ofrecen hoy en día las tecnologías, están estrechamente relacionados pero se pueden diferenciar tres tipos: La curaduría digital a través de la Web (*on-line*), la realizada dentro del propio museo a través de la interactividad de interactivos digitales (*on-site*) y la curaduría desarrollada para y a través de dispositivos móviles (*mobile*). En los últimos quince años ha habido una gran cantidad de literatura sobre el *digital curating* ya sea a través de la Web (Mikel Asensio, 2011), (Ross Parry, 2005) o a través del desarrollo de recursos interactivos digitales (Joan Santacana, 2010), (Caulton, 1998). Además estas formas de curaduría digital están ampliamente implementadas en museos y otras instituciones patrimoniales desde bastante hace tiempo. Sin embargo, en los últimos años las formas de curaduría realizada a través de dispositivos móviles, están suponiendo una verdadera revolución por varios motivos. Es necesario destacar que estas formas de curaduría han sido posibles solo desde hace poco tiempo, precisamente por el desarrollo de tecnologías móviles como los teléfonos inteligentes o las tabletas, unido también al desarrollo de la Web 2.0. Ello ha generado notables cambios en las formas de comunicación, de acceso a la información y a la gestión del conocimiento como ya adelantábamos al principio de estas páginas. Además los dispositivos móviles han revolucionado las otras formas de curaduría digital, sobre todo la *on-line*, ya que la conectividad que ofrecen estos dispositivos diluye los límites entre espacio *on-line* y móvil e incluso el espacio físico del museo. Valga como ejemplo el hecho de que hoy en día un usuario puede visitar una exposición, mientras comenta simultáneamente lo que le sugiere ésta twitteando su opinión en el twitter de la institución; mientras que otros usuarios conocen esta opinión que también visitan la exposición y tienen acceso al twitter del museo a través de un interactivo digital instalado en la misma exposición, compartiendo su propia opinión sobre la misma.

Este ejemplo enlaza precisamente con otra característica de la presencia de las tecnologías móviles aplicadas a espacios patrimoniales y museístico. Y es el hecho de que en la actualidad los contenidos que

ofrecen al visitante, ya no están solo en el interior de estos, sino que se puede acceder a ellos a través de su página web, de las redes sociales, de aplicaciones de descarga rápida, es decir, a través de los medios digitales que permiten que el usuario pueda tener acceso de la información de manera inmediata. Además estos contenidos ya no solo están elaborados por la institución sino se construyen con la participación de los visitantes o usuarios. Los usuarios pueden expresar sus opiniones o conocimientos sobre los contenidos museísticos contribuyendo al conocimiento general de una manera colaborativa y compartida. Esto es lo que se entiende por *digital participation*. Las formas de participación digital se pueden realizar básicamente a través de cualquier recurso que favorezca el trabajo colaborativo, especialmente, las redes sociales, blogs y recursos *crowdsourcing* como las wikis. Así, la comunicación entre un museo y los usuarios es de doble sentido, los últimos se enriquecen con lo que los primeros ofrecen y estos conocen mejor a los primeros.

Todo ello hace que la relación entre la institución museística y el usuario sea actualmente más abierta, directa y compartida a través de un trabajo colaborativo, favorecido por las tecnologías móviles y la Web 2.0. Por lo tanto, se podría afirmar que actualmente estamos viviendo una revolución tecnológica aplicada al ámbito del Patrimonio y de los museos, como no había ocurrido nunca.

### Los museos de arte en España y las nuevas formas de digital curating

#### La tendencia de los museos de arte sobre el digital curating

Tradicionalmente los museos de arte han sido, de entre las diversas categorías de museos, lo que menos permeables has sido a la introducción de innovaciones sobre los elementos de intermediación didáctica a través de la museografía. A lo largo de la segunda mitad de siglo XX, museos como los de Ciencias, o los de Historia cambiaron su manera de exponer sus contenidos creando estrategias didácticas e interactivas para descifrar a sus visitantes, el significado de lo que allí albergan. Sin embargo, incluso en las primeras décadas del siglo XXI, los museos de arte han continuado desarrollando mayoritariamente una museografía académica donde el elemento más importante sigue siendo la obra de arte y su contemplación.

Los responsables del discurso museográfico de estos museos han mantenido desde siempre una actitud de rechazo ante fórmulas o recursos interactivos para el arte, sobre todo en el contexto museológico mediterráneo por la propia concepción de la museología y sus propósitos. Esta voluntad férrea para la no introducción de recursos de museografía didáctica e interactiva, se justificaba con afirmaciones como el no convertir el museo de arte en un parte de atracciones o que la existencia de un recurso interactivo suponía un obstáculo para contemplación del arte. (Prats, E., 2004). Justificaciones todas ellas, fruto de la tradicional concepción del museo de arte como un “templo” inquebrantable y la de la obra de arte como un objeto casi sagrado. En todo caso, las únicas innovaciones que introdujeron los museos de arte son, por una parte, el desarrollo de interesantes programas educativos, abriendo su acción educativa a públicos minoritarios y muy concretos, y por otra parte, la introducción de dispositivos electrónicos portátiles como por ejemplo las audioguías. En definitiva, recursos que favorecen una experiencia de la visita pasiva, nada interactiva y colaborativa.

Sin embargo, precisamente el desarrollo de las tecnologías digitales móviles como smarthphones y tablets, junto con el desarrollo de las estrategias colaborativas que favorece la Web 2.0 están sirviendo para que los museos de arte desarrollen elementos de intermediación didáctica a través de estos canales y así acercar sus contenidos de una manera alternativa a la contemplación de la obra. Es decir, este desarrollo tecnológico está abriendo las puertas para crear una comunicación diferente entre museo de arte y sus visitantes, entre otras razones, porque los nuevos recursos que se pueden desarrollar con estas tecnologías no suponen una barrera física entre la obra y el espectador, pueden estar dentro del museo pero de una manera más sutil y además permiten conectar con nuevos públicos, como los jóvenes o adultos usuarios de redes sociales o smarthphones que ven en estos recursos una manera más cercana de diálogo con “el gran templo de las musas” como se ha considerado siempre a los museos de arte.

Este hecho no evita que los museos de arte sigan desarrollando dentro de sus salas una museografía académica, pero están aprovechando las oportunidades que ofrecen los recursos de tecnología móvil para comenzar a hablar en el mismo lenguaje que los usuarios que visitan sus salas, acceden a su página Web o se descargan la aplicación correspondiente. De hecho, es muy destacable que la App sobre museos que más descarga tuvo en el año 2011 fue la del Museo del

Louvre<sup>2</sup> y que las primeras aplicaciones de descarga rápida para Smartphone fueran, en Estados Unidos el Museo de arte de Brooklyn y en Europa los Museos Vaticanos<sup>3</sup>, ambos dedicados a artes plásticas. El pasado año entre las 10 aplicaciones más descargadas el sesenta por cierto correspondía a museos o patrimonio cultural, y de las de museos, mayoritariamente eran de arte<sup>4</sup>. Además, la presencia de los museos de arte en las diversas formas de *digital curating* está en continuo avance, así muy frecuentemente se conoce que un museo de arte ha desarrollado una nueva aplicación para dispositivos móviles, como la última aplicación del MoMA, –Art Lab–, o la innovadora iniciativa relacionada con el proyecto “Veo arte por todas partes” que se denomina #Tagging Museums, que pretende crear una galería de arte virtual a partir de las aportaciones de los usuarios que deberán etiquetas y colgar la obra que elijan de cualquier museo en función de las emociones y sentimientos que les generen.

### La situación de los museos de arte en España en el contexto de lo “portátil”

Todo lo expuesto anteriormente se puede extrapolar al caso español. Los museos de arte de España también están introduciendo recursos o iniciativas de tipo colaborativo desarrollado a través de la Web 2.0, –redes sociales, blogs, wikis–, o bien ofreciendo aplicaciones de descarga rápida, como complementos a la visita tradicional y como un nuevo medio para comunicarse e involucrar a los usuarios en el museo de diferentes maneras. Sin embargo, se podría afirmar que el camino realizado en este sentido va un poco por detrás respecto al resto de los países pertenecientes a las sociedades occidentales. De esta manera en España, y centrando la atención en las aplicaciones de descarga rápida para dispositivos digitales móviles, a mediados de 2012 solo tres grandes museos de arte de España cuentan con este tipo de recurso. Estos museos son: el Museo Guggenheim de Bilbao, primer museo en España que desarrolló una App, el museo Picasso de Barcelona y el Museo Reina Sofía de Madrid. Además estas aplicaciones han sido creadas en el último año y medio, mientras que la primera App para un museo de arte (Museo de Brooklyn) se creó en 2009. Por otra parte, en Inglaterra muchos museos de arte, –sobre todo los museos del contexto

2 <http://www.appolicious.com/education/apps/102549-musee-du-louvre-musee-du-louvre>

3 <http://mediamusea.com/2012/01/25/primeras-apps-museos/>

4 <http://www.brighthouse.com/mobile/iphone/articles/117634.aspx>

londinense–, vienen desarrollando una App para las exposiciones temporales de manera muy habitual y continuada. Mientras que en España los ejemplos de App para exposiciones temporales de arte son casos puntuales y aislados como la desarrollada para la exposición temporal sobre Antonio López del Museo de Bellas Artes de Bilbao o la de la Escala de l'evasió de la Fundació Miró.

Sin embargo, más allá de hablar sobre el desarrollo de aplicaciones de descarga rápida en los museos de arte españoles, y más relacionado con los objetivos de esta comunicación, y por consiguiente, con el enfoque de la investigación de la que deriva; es muy importante reflexionar sobre la función que cumplen este tipo de recursos, si realmente se pueden convertir en un recurso educativo para la intermediación didáctica en arte y si plantean una nueva estrategia educativa más allá de la metodología tradicional empleada en los museos de arte, centrada a portación de datos de carácter formal de las obras y en la mera descripción de las mismas.

## Las Apps de los grandes museos de arte de España a análisis

En primer lugar, es necesario especificar que aplicaciones se han incluido en el análisis presentado en esta comunicación. La investigación de la que deriva esta comunicación abarca un análisis de recursos para dispositivos móviles utilizados en museos de arte mucho más amplio y extenso, pero para esta comunicación se han seleccionado solamente los recursos desarrollados en forma específica de aplicación de descarga rápida (App) de tres de los museos de artes visuales más destacados del panorama español. Esto se debe a varios motivos, por una parte a la importancia de los propios museos a los que corresponde, y por otra, a que son las aplicaciones existentes en el contexto español desarrolladas para el museo como tal, ya que incluye información sobre la institución, la colección, los servicios que ofrece, etc. y no son aplicaciones para exposiciones temporales que tienen una usabilidad más determinada y finita,



Figura 1. Imagen del contenido de la App del Museo Guggenheim de Bilbao en el que se puede ver la ficha técnica elaborada para las piezas de la colección permanente y la sección sobre los servicios que ofrece el museo. Fuente: Victoria López Benito.

como la de la Escala de l'Evasió de la Fundació Miró, la de la exposición temporal sobre Antonio López del Museo de Bellas Artes de Bilbao, o las que no son propiamente aplicaciones como la Prado Museum Guide del Museo del Prado que es realmente una audioguía para dispositivos móviles. Así, se han incluido las aplicaciones del Museo Guggenheim de Bilbao, la del Museo Picasso de Barcelona y la del Museo Centro de Arte Reina Sofía de Madrid (fig.1).

En segundo lugar, hay que determinar que buscamos en el análisis de las aplicaciones. En este sentido y fruto del enfoque de la investigación que nutre esta comunicación, lo que nos interesa averiguar es, si estas aplicaciones podrían ser un potencial recurso educativo como elemento de intermediación didáctica en arte y qué estrategia emplean para ello. Para poder determinar estas cuestiones se ha desarrollado una pauta de análisis. Ésta tiene varios apartados, el primero, es una breve descripción de la aplicación, el segundo, de análisis formal, en el que se recoge información como el nombre y los datos técnicos de la aplicación, para qué dispositivos están desarrolladas, para qué contexto de uso están planteadas, –tanto físico (exteriores, interiores, ambos), como temporal (antes, durante o independiente de la visita)–, así como el público al que van destinadas las aplicacio-

nes. El tercer apartado es que más nos interesa en relación al objeto de la investigación ya que es un análisis de los contenidos pero desde un enfoque educativo. Es por ello que contempla apartados como las acciones que permite realizar al usuario, en las que se recogen las estrategias tradiciones empleadas en la explicación del arte (basadas en la aportación de información y la descripción de las obras); pero incluye otras más que implican un grado más complejo de desarrollo y que consideramos que son las idóneas para conseguir una fructífera experiencia en la intermediación didáctica y, por lo tanto, del proceso educativo que un museo de arte puede proporcionar a sus usuarios a través de tecnologías digitales móviles. Estas estrategias podrían ser el hecho de que el usuario pudiera manipular o experimentar con la obra o pudiera expresar su propia opinión sobre las obras o los sentimientos que le generan. Este apartado también contiene otros ítems como cuales son el tipo de contenido que ofrece la aplicación (conceptuales, procedimentales o actitudinales), los objetivos o intencionalidad que plantea la aplicación y los recursos que emplea, que pueden ir desde simples textos hasta realidad aumentada (fig. 2).

Con todo ello, podemos determinar que las tres aplicaciones analizadas comparten bastantes seme-



Figura 2. Imagen del contenido de la App del Museo Picasso de Barcelona en la que se observa las secciones en la que está dividida la aplicación y un detalle de la sección más destacada de la aplicación dedicada a las obras destacadas de la colección del museo. Fuente: Victoria López Benito.

janzas en los aspectos formales pero sobre todo en los contenidos que desarrollan y como lo hacen. En primer lugar, las tres aplicaciones, están desarrolladas para el sistema operativo iOS, por lo tanto son de Apple, esto es la tendencia más habitual en las aplicaciones de museos, ya sea por la calidad que ofrece el sistema operativo o por la marca que supone Apple. Sin embargo, mientras que la del Museo Reina Sofía es solo para iPad, la del Museo Picasso y la del Guggenheim, se pueden utilizar tanto para iPhone, iPad e iPod touch. Por otra parte, la del Guggenheim y la de Reina Sofía necesitan de algún tipo de conectividad para poderse utilizar, pero la de Picasso se puede emplear *offline*. Las tres aplicaciones se pueden utilizar tanto en el exterior como en el interior del museo y ambas tres son un recurso que se puede emplear durante la visita al museo, como complemento a la información que ofrece el museo. En el caso del público al que van destinadas, en el caso de estas tres aplicaciones están diseñadas mayoritariamente para el público general, con una especial atención a las familias en el caso de la del Guggenheim (fig.3).

En relación al análisis de contenidos de estas aplicaciones de descarga rápida podríamos decir que las acciones que ofrecen al visitante se basan en la de identificar y analizar las obras de arte y que en ningún caso ofrecen estrategias interpretativas para que el usuario de un paso más allá en el función de descifrar el significado del arte y su comprensión. La del Museo Picasso y la del Museo Reina Sofía, favorecen el cierto sentido que el usuario exprese su opinión porque permiten conectarse a las redes sociales en la que está la institución, pero este carácter comunicativo es un tanto vago. Las tres aplicaciones desarrollan estrategias expositivas sin ningún grado de interactivas y los contenidos que ponen a disposición del usuario son totalmente conceptuales. Tampoco se observa una gran innovación en los recursos que emplean, la del Picasso la del Guggenheim se basan básicamente en textos e imágenes, aunque en esta última otorga un peso mayor a las imágenes. En cambio, la del Museo Reina Sofía emplea sobre todo audio por el formato de la propia aplicación concebida como una radio digital, en la que el peso de las imágenes también es muy importante. Igualmente las tres desarrollan una intencionalidad informativa, aspecto que se nota sobre todo en la del Picasso, mientras que la del Guggenheim tiene también un carácter de marketing y la del Reina Sofía además de una intencionalidad informativa se podría decir que también tiene un objetivo experiencial por su propia peculiaridad de radio digital. Finalmente, en las tres se ob-

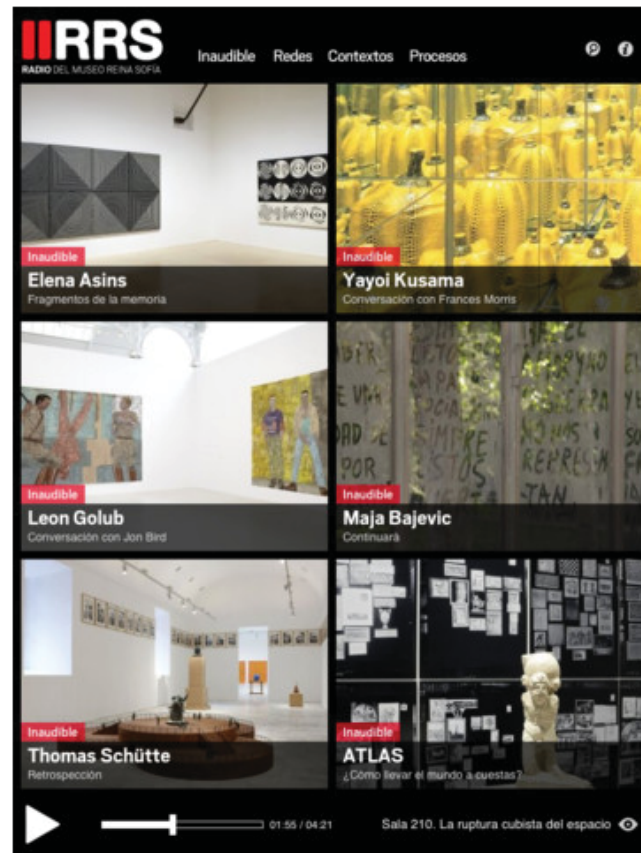


Figura 3. Imagen de la aplicación del Reina Sofía que reproduce la sección de Inaudible, audios de personajes relevantes del arte que explican una obra o exposición. Fuente: Victoria López Benito.

serva un factor educativo pero en todo caso sería de bajo a medio, ya que consideramos que otra combinación de estrategias, acciones y recursos ofrecerían una experiencia mucho más enriquecedora desde el punto de vista de la intermediación didáctica en arte.

## Conclusiones

A lo largo de todo lo expuesto en las páginas anteriores se pueden establecer diversas conclusiones, tanto en relación a las nuevas formas de comunicación con los usuarios de un museo a través de las tecnologías móviles, como a la situación de los museos de arte de España en el contexto del *digital curating* y ante todo al factor educativo de las aplicaciones de tres de los grandes museos de arte españoles.

Así queda demostrado que más allá de vivir inmersos en la cultura digital, esta también está influyendo en las formas de comunicación e interacción entre las

instituciones museísticas y sus usuarios, los cuales ya no solo son los que están dentro de sus paredes, sino los que visitan su página web, su perfil de facebook o se descargan su aplicación para el Smartphone.

Sin embargo, en España todavía hay un largo camino por recorrer en este sentido, que sin duda se tendrá que realizar porque la tendencia de la presencia de lo digital en lo museístico y lo patrimonial es algo innegable. Por ello, es necesario que los museos españoles sean cuanto antes conscientes de este hecho y no pierdan la oportunidad de desarrollar recursos e iniciativas en el lenguaje que hablan y sobre todo hablarán su público mayoritario.

Por último, el análisis realizado a las aplicaciones de descarga rápida de los museos Picasso, Guggenheim y Reina Sofía demuestra la tendencia que sospechamos sobre los contenidos que desarrollan este tipo de aplicaciones sobre museos de arte, que a pesar de emplear un medio innovador, la manera en como desarrollan el contenido sigue siendo muy tradicional en relación a cómo se ha explicado el arte a través de otros medios en los museos, basados en la información técnica y formal de la obra y la descripción de la misma. Sin embargo, el análisis presentado en esta comunicación constituye una muestra muy pequeña y no cabe duda que deben existir otros recursos que planteen una forma innovadora en cuanto a la intermediación entre el museo, el arte y el usuario.

## Referencias bibliográficas

Artículo sobre las Apps más destacadas en 2011: (Consulta realizada el 15 de julio de 2012) <http://www.brighthub.com/mobile/iphone/articles/117634.aspx>

ASENSIO, M., y ASENJO, E. (2011): *Lazos de Luz Azul: Museos y Tecnologías 1, 2 y 3.0*. Universitat Oberta de Catalunya.

BLOG MEDIAMUSEA: Entrada sobre las primeras aplicaciones de museos: (Consulta realizada el 15 de julio de 2012) <http://mediamusea.com/2012/01/25/primeras-apps-museos/>

CAMERON, F., y KENDERDINE, S. (2007): *Theorizing Digital Culture Heritage. A critical discourse*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts; London, England.

GEORGIEV, T., GEORGIEVA, E., y TRAJOVSKI, G. (2006): "Transitioning from e-learning to m-learning", en: *Proceedings of the Seventh acis International Conference on Software Engineering*: 349-353.

GERE, C. (2002): *Digital Culture*. Reaktion Books, London: 7-16.

KALAY YEHUDA, E.; KVAN, TH., y AFFLEK, J. (2008): *New heritage: new media and cultural heritage*. Routledge, New York.

LÉVY, P., y BONONNO, R. (1998): *Becoming virtual: reality in the digital age*. Plenum, New York. London.

MANOVICH, L. (2001): *The Language of new media*. MIT Press, Cambridge.

PRATS, E. (2004): "Los interactivos en los museos. Del museo de ciencia al museo de arte", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n.º 39. Editorial Graó, Barcelona: 84-94

Reseña sobre la App del Museo del Louvre: (Consulta realizada el 15 de julio de 2012) <http://www.appolicious.com/education/apps/102549-musee-du-louvre-musee-du-louvre>

PARRY, R. (ed.) (2010): *Museums in a Digital Age. Leicester Readers in Museum Studies*. Routledge, New York.

SANTACANA, J. (2006): "Bases para una museografía didáctica en los museos de arte", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5: 125-133.

SANTACANA, J., y MARTÍN PIÑOL, C. (coords.) (2010): *Manual de museografía interactiva*. Ediciones Trea.

STALDER, F. (2006): *Manuel Castells: the theory of the network society*. Polity Press, Cambridge.

UNESCO. (2003): "UNESCO Charter on the Preservation of Digital Heritage". Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001300/130071e.pdf> (Consulta realizada el 12 de julio de 2012)

VAVOULA, G., SHARPLES, M., RUDMAN, P., MEEK, J., y LONSDALE, P. (2009): "Myartspace: Design and evaluation of support for learning with multimedia phones between classrooms and museums", *Computers & Education*, 53(2): 286-299.



# La educación en paisaje rural como diálogo entre los nuevos modos de vida y la herencia material e inmaterial del pasado

Dr. Imanol Iraola Mendizábal

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

imanol.iraola@ehu.es

Dr. Daniel David Martínez Romera

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Málaga.

ddmartinez@uma.es

265

## Resumen

El tratamiento didáctico del Patrimonio ha evolucionado de forma paralela a las sociedades en las que se desarrolla. Pero la Geografía muestra que esta realidad, como proceso global, no es simultánea ni homogénea, y tampoco deja la misma huella en el palimpsesto que es la Tierra. Ejemplo paradigmático de ello es el patrimonio rural, y por extensión el paisaje que ayuda a construir: herencias materiales e inmateriales del pasado dialogan con los nuevos modos de vida, y expresan su integración a través de figuras políticas de reconocimiento y protección, culturales de difusión y valoración, científicas de investigación y recuperación, y educativas de socialización y valoración.

Es en este último aspecto, el educativo, donde queremos incidir, ya que a nuestro entender se encuentra en la base de las posibilidades reales de integración entre sociedad y patrimonio.

Estas inquietudes de la didáctica de la Geografía se concretan en el trabajo práctico llevado a cabo en el presente curso escolar con alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria. Desde la asignatura de Ciencias Sociales: Geografía e Historia hemos visitado dos espacios de paisajes rurales diferentes a su paisaje rural circundante, es decir, al paisaje rural atlántico o de caserío: el paisaje rural de montaña del País Vasco Francés, en las proximidades de Mauleón y el itinerario realizado por la Rioja Alavesa.

## Palabras clave

Educación, patrimonio, paisaje rural, identidad, didáctica geográfica.

## Abstract

The didactic treatment heritage has evolved in parallel with the societies in which it operates. But Geography shows that this fact, as global process, is not simultaneous nor homogeneous, and either yield the same mark on the palimpsest that is Earth. Paradigmatic example of this is the rural heritage, and by extension the landscape that it supports to build: tangible and intangible heritage dialogues with new ways of life, and express their integration through political figures of recognition and protection, cultural diffusion, scientific research and recovery, and educational of socialization and assessment. It is in this latter respect, the education, where we want to incise, as we understand is at the basis of the real possibilities of integration between society and heritage.

These concerns about teaching of geography are specified in the practical work undertaken in the current academic year with students in compulsory secondary education. Through the subject of Social Sciences: Geography and History, we have visited two other areas of rural landscapes than its surrounding rural landscape, ergo, to the Atlantic rural landscape

or village: rural mountain landscape of the French Basque Country, near Mauleon, and the route taken by the Rioja Alava.

## Keywords

Education, Heritage, Rural Landscape, Identity, Didactics of geography.

## Aproximación al concepto de paisaje rural como patrimonio

En una ponencia reciente, el profesor Víctor Fernández Salinas (2012) definía el Patrimonio como aquello que genera identidad. Al hacer esto, estaba reconociendo, a nuestro entender, dos aspectos clave directamente relacionados con el trabajo de esta materia: la dificultad de su concreción conceptual y su íntima dependencia respecto a los valores e ideales sociales; o dicho en términos didácticos, la necesidad de acercarlo al alumnado para que se integre en sus esquemas mentales, pues son ellos quienes conviven y convivirán en el futuro con él (García Meléndez y García Sánchez, 2012). En este sentido, y apoyándonos en los planteamientos de Santos (2000:75 y ss. ), podríamos decir que la semántica, como principal efecto de la acción de los actores sociales, y la intencionalidad, como instrumento de dicha acción, expresan en su relación histórica buena parte de los valores, motivaciones e intereses sociales de cada época, siempre en función del medio geográfico y el desarrollo técnico que poseen (Martínez Romera, 2005: 193 y ss.).

De forma esquemática, el devenir de la historia nos ha legado diferentes acepciones del hecho patrimonial, siendo la primera referencia clara la acuñada durante el Renacimiento, cuando la mirada hacia el pasado de los segmentos más consolidados de la sociedad europea alienta una revalorización de la exigua investigación científica, técnica y patrimonial, nutrida de la cultura clásica: se copia la estética arquitectónica y se aviva la influencia de filósofos, literatos, políticos y científicos grecorromanos. De forma más o menos velada es posible encontrar, al menos desde el Renacimiento, un aprovechamiento pedagógico de los elementos del entorno, y por tanto del patrimonio. Se deben citar, al menos, los esfuerzos educativos de Feltre y Veronese, Erasmo o Montaigne, y ya en siglo XVII a Locke, Descartes y Lasalle, como antesala de la eclosión acaecida du-

rante la Ilustración. Sin embargo, corresponde a Jan Amos Komenský la integración decidida del entorno en un método didáctico de vocación científica, y no teológica. Apoyándose en el inductivismo de Locke, y bajo la premisa de enseñar todo a todos según la naturaleza, estructuró la pedagogía como ciencia y legó dos obras de gran interés, siendo de especial interés para el tema que nos ocupa su *Orbis Sesualium Pictus* (1658), en la que recurre a ilustraciones y grabados para representar todos los contenidos a transmitir, desde conceptos a hechos, de ideas a oficios.

Pese a todo, entendemos la asociación crematística que se produce durante el siglo XVIII como la referencia más básica que se puede establecer en la proyección social del patrimonio (Martínez Romera, 2012); por primera se proyecta en los valores de la sociedad la posesión de aquel como indicador universal de estatus social y económico. Finalmente, durante el siglo XIX, y buena parte del XX, el siguiente salto conceptual pasará de centrar el interés del ámbito del estatus social individual al grupal, con el desarrollo de los aspectos simbólicos e identitarios. Esto supondrá, además, la revitalización de los aspectos inmateriales del patrimonio, con la idealización de los modos de vida y el estudio de costumbres y tradiciones orales que consolidarán los enfoques etnológicos, y allanarán el camino de las aproximaciones culturales. Este cambio en la semántica, además, se encontrará claramente condicionado por el interés de la pujante clase media, en su búsqueda de legitimación social, de forma análoga a lo que hicieran sus predecesores con la acepción anterior.

Desde una perspectiva educativa, esta última aproximación servirá para abordar el patrimonio de una manera mucho más directa, con el desarrollo de corrientes como la pedagogía de la acción, la escuela activa, la escuela libre... que en general considerarán al niño como un ser social y que por tanto ha de aprender en sociedad, siendo para ello su entorno un instrumento de aprendizaje de primer orden. No obstante, estas propuestas, más o menos abiertas y flexibles, convivirán en su desarrollo con visiones más científicas, para las que la analogía de la escuela con el proceder científico, ya de la física, ya de la biología, serán centrales, y en las que se primará la individualidad sobre el grupo y los factores endógenos sobre los exógenos.

Como intentaremos ilustrar para el caso específico de la Geografía, en el ámbito educativo existe todavía una distancia significativa entre las posibilidades de aprovechamiento efectivo del patrimonio, como recurso educativo, y lo que finalmente queda

reflejado en libros de texto e iniciativas públicas (Estepa Giménez *et al.*, 2011; Marrón Gaité, 2003). Y es precisamente en esta encrucijada donde vuelven a mostrarse las principales dificultades a superar (Fernández Salinas, 2003): la heterogeneidad del concepto de patrimonio, con al menos seis perspectivas educativas (historicista, monumentalista, excepcionalista, fetichista, esteticista y simbólico-identitaria) y otras tantas tipologías (artística, histórica, natural, etnológica, técnica y cultural). El paisaje rural es una suma o un continuo del espacio en la historia. Además el paisaje rural es un hecho patrimonial inmaterial, ejemplo de ello es la lengua. Los institutos públicos urbanos de Gipuzkoa utilizan fundamentalmente como lengua instrumental el euskera y ya en las familias su uso varía. El origen de la mayoría de los abuelos de nuestros alumnos es el campo, sea este de Castilla y León, Extremadura o sea éste de los caseríos vascos. Si rastreamos en el pasado de las familias encontramos la transmisión cultural vía oral, tanto del castellano como del euskera, eso sí el éxodo rural provoca que se pierda vocabulario tanto de una lengua como de otra, el campo, el caserío significaron una riqueza lingüística que iremos perdiendo a favor a su vez de una vida urbana, pero lo que no podemos olvidar en este Congreso es la riqueza patrimonial lingüística también en ese paisaje rural, este tema no se nos escapa por ejemplo al presentar la agricultura de montaña en el País Vasco Francés en concreto en la comarca de Mauléon o Zuberoa como se denomina en euskera (Real academia de la Lengua Vasca, 2012). Los espacios rurales en muchos casos significaban aislamiento por la lógica de las comunicaciones, pero como parte positiva enriquecían la variedad lingüística, ejemplo de ello son los dialectos dentro del propio euskera, que aún perduran en las diferentes comarcas de Euskal Herria.

### **La Didáctica de la Geografía ante los espacios rurales patrimoniales y la identidad del alumno**

La didáctica de la Geografía también se encuentra condicionada por la naturaleza del hecho patrimonial, de modo que es posible encontrar varias alternativas epistemológicas y metodológicas para su estudio. Tienen en común la vocación de integración de elementos, pero difieren en la forma de abordarlos: aquellas de pretensión objetiva, científica en el sentido clásico del término, desarrolladas por las corrientes neopositivista y estructuralista y, en menor medida, la histori-

cista; y aquellas de pretensión subjetiva, sustentadas por la tradición humanista y fenomenológica.

La primera postura nos lleva al mundo de la metodología abstracta y la cuantificación, se caracteriza por una visión geosistémica del hecho paisajístico y la rigurosidad analítica de sus métodos. Por otro lado, las posturas subjetivas, centradas especialmente en los aspectos humanos del medio y en las relaciones que establece con él, ayudan a detectar la componente irracional de la acción humana detectable en el paisaje, con sus simbolismos, relaciones sociales o modos de vida; encuentran cabida aquí los factores explicativos históricos, pero también la psicología individual y social, a través de la percepción que se tiene del paisaje como sensación, como activador de los sentidos y la imaginación.

Para evitar un debate que nos alejaría en demasía del tema que nos ocupa, posicionaremos nuestro trabajo en una línea clara sobre dos elementos que consideramos críticos en este punto: la visión del paisaje, y por ende de la Geografía, como un todo, al cual se puede aproximar de múltiples maneras más o menos parciales, pero que no por ello deja de ser holístico; parafraseando a Sauer (1956), reducir nuestra visión sobre el paisaje no es alterar su naturaleza, sino limitar la validez de nuestro conocimiento científico; en segundo lugar, y desarrollando ideas ya apuntadas por Wright (1947), las posibilidades del irracional individual y colectivo sobre el paisaje deben ser potenciadas: la capacidad de imaginar, valorar, recrear qué se ve, qué se ha visto o qué se verá es crítica en la consolidación de su desarrollo personal.

Además, si se pretende realizar una aproximación didáctica sobre el paisaje, ya como medio de transmisión, ya como objeto de estudio, es importante tener en cuenta las palabras de Martínez de Pisón (2010: 13 y ss.) al abordar la importancia éste como transmisor de valores:

“[...] Habría, pues, dos tipos de valores, primero de los hechos en sí, de los componentes valiosos y valorados, que surgen de una mirada cultural sobre ellos, y segundo de los otorgamientos culturales como la mencionada “creación” poética del paisaje. La realidad es una mezcla entre ambos”.

Estos valores e interpretaciones se realizan sobre nuestro entorno, que está en constante recreación, a veces de forma perceptible, y otras no, pero que van dejando huella material e inmaterial de su paso, de forma inexorable, sobre el palimpsesto que es nuestro mundo.

## La Didáctica del Paisaje Rural: El sector agrario y su crisis endémica, la realidad como cuestión didáctica

El profesorado, los editores del libro de texto y los responsables de la redacción del curriculum si valoran en su justa medida la importancia del sector primario, en el mundo de los adultos si sabe de esa importancia, pero el alumnado es tan pragmático como la dinámica de la economía, desde la didáctica de las ciencias sociales esto nos debería llevar a preguntarnos el porqué de esta falta de conciencia. Los adultos buscamos en el espacio nuestras raíces y nuestro contexto existencial, de ahí su importancia patrimonial y de esa unión con la tierra nos llega también la concepción cultural y patrimonial del paisaje rural, es decir, la valoración del mercado económico y la valoración ética de ese espacio se contradicen. La demanda de estudios postobligatorios está vinculada al mercado económico y laboral. Pongamos el ejemplo de Euskadi con los estudios profesionales relacionados con el sector primario, toman esta itinerario de estudios alumnos de los ciclos de formación profesional de grado medio y superior si tienen una vocación muy acentuada y o por vinculación familiar, por poner un ejemplo relevante en el curso 2010/2011 según los datos del Instituto Vasco de Estadística sólo cursaban un ciclo da grado superior agrario 5 mujeres en Gipuzkoa (EUSTAT, 2012).

La conservación del patrimonio paisajístico rural depende de la valoración que hagamos a su vez de la actividad agraria, que a su vez es la que mantiene, como si de una frontera se tratara, la conservación de los parques naturales, ejemplo de ello son los incendios forestales que tanto daño provocan a nuestro país (De Lazaro, 2009).

La didáctica de la geografía no huye de la enseñanza de su propia disciplina científica, por ello el profesor de geografía debe medir, cuantificar de manera significativa los problemas espaciales, con sus alumnos ese espacio rural, a conservar, a transformar o a valorar como patrimonio, en el caso de Gipuzkoa de la superficie del suelo no urbanizable 178 574 Hectáreas, 52 925 Hectáreas son de uso agrario (EUSTAT, 2009). El curriculum de geografía en su justa medida desarrolla esta cuestión. El “pero” en el aula surge al tener que valorar esa labor el propio alumnado, hacia el sector primario en general y hacia la actividad agro-ganadera en concreto, se aprecia como una profesión antigua, poco motivadora y de poco reconocimiento social, el problema está, que en el mundo de los adultos decimos valorarlo, pero

mantenemos de manera endémica esos espacios. A lo largo de la comunicación planteamos con preocupación el futuro del sector agrario en Gipuzkoa (Alberdi, 2001), es una parte más de la ciencia geográfica y su transmisión didáctica, unimos personas con espacios, es decir, el paisaje rural se encuentra totalmente vinculado a los agricultores sigamos mostrando datos muy preocupantes de 702.897 personas que viven en Gipuzkoa sólo trabajan en la agricultura 2300 personas según los datos del Instituto Vasco de Estadística (EUSTAT, 2012) es decir salta la alarma una vez más y preguntarnos qué queremos conservar en ese espacio con qué personas contamos para ello. El espacio, la geografía y su didáctica no son neutras, los espacios con identidad generan lugares (Iraola, 2009) y qué podemos hacer para conservar ese patrimonio paisajístico, otra pregunta sería se puede realizar en el espacio un conservadurismo de vitrina o el espacio debe seguir vivo, nosotros apostamos por esta segunda vía y es esta la que queremos acercar al alumno. Los profesores debemos convertir el paseo a la periferia en un observar y salir de la ciudad, y en muchos casos a pocos metros de sus casas, de sus barrios se halla un caserío, un espacio rural, un paisaje, una actividad económica enferma crónica económicamente y un patrimonio a cuidar delante suyo; es una ironía que en muchos casos el desarrollo sostenible se malentiende y sepamos lo que sucede en la Antártida y no en los campos próximos en los que trabajaron los abuelos de casi todos nosotros, da igual en Extremadura, en Castilla-León, en la Rioja Alavesa, en Mauleón o en una comarca de Gipuzkoa.

## La Didáctica del paisaje rural y la legislación

### Ley del paisaje

El paisaje ya es reconocido en todos los ámbitos: científicos, estéticos y patrimoniales, en el caso de Euskadi el reconocimiento último ha sido desde el punto de vista jurídico con la aprobación del proyecto de Ley del Paisaje en Euskadi. Por su interés transcribimos lo relatado por la consejería antes ese proyecto:

“el paisaje es un elemento esencial del bienestar individual y colectivo, y de la calidad de vida de las personas, y contribuye al mismo tiempo a conformar la identidad del territorio; y es un elemento dinámico ya que refleja la relación de la población con su entorno a lo largo del tiempo, y, por ello, su conservación no debe ir encaminada a preservar intacta su imagen, sino

a mantener y mejorar su calidad y diversidad, sin dejar por ello de integrar nuevos elementos y usos”(Gobierno vasco, 2012).

El geógrafo en su actividad y de igual forma en su didáctica actúa de manera crítica; en este anteproyecto se nombra el paisaje rural, junto con el urbano o los parques naturales, lo que no se dice textualmente es el número de hectáreas afectadas, cuestión esta que nos parece de fundamental trascendencia si nos aprehendemos al concepto de paisaje rural y patrimonio en espacios vivos. Lo relatado por la consejería no utiliza explícitamente el concepto de patrimonio en el paisaje, pero si lo vincula al concepto histórico y cultural, es decir, nos aproximamos al concepto de patrimonio, además la ley habla del concepto de identidad que conforma el paisaje, por tanto si nos situamos exclusivamente en el ámbito legal, la educación del paisaje es fundamental para el futuro ciudadano.

### Curriculum educativo y paisaje

Si realizamos una lectura similar a la de la ley del paisaje con el curriculum educativo, ejercicio que realizamos para cargar de significado en el análisis también al método de examinar, es decir, que sumamos lo que acontece en una ley con implicación espacial al hablar de paisaje y lo mismo con una ley educativa que señala los contenidos paisajísticos a trabajar, enlazamos espacio y educación, es decir, nos hallamos en la espiral de la didáctica geográfica analizando el paisaje como patrimonio. El curriculum valora de manera significativa el concepto de paisaje, a continuación realizaremos un breve análisis de la mención de su uso en el curriculum de la educación secundaria (BOPV, 2010), centrándonos con las posibilidades que ofrece al profesor y al investigador del paisaje rural la propia norma:

- Se introduce en las ya afianzadas competencias, en concreto en la competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud como interrelación entre el medio físico y las personas y los paisajes resultantes. El paisaje rural siguiendo esta premisa, es un patrimonio de especial relevancia por guardar en su historia la evolución del espacio a través de la agricultura y o la ganadería, destacando esta última especialmente en el caso de Gipuzkoa y en la agricultura de montaña del País Vasco Francés en concreto en la delimitación de Zuberoa.
- La siguiente mención se realiza en la justificación de las materias de Ciencias Sociales Geografía e Historia en educación secundaria, donde se habla de la importancia que posee el observar e interpretar el espacio y en concreto el paisaje. En los contenidos de primero de la ESO se afina más el concepto y se refiere a la observación de los cambios que se producen en el paisaje, contenido muy importante y con valor patrimonial si esto se lleva al aula por ejemplo con fotografías dentro de series históricas.
- En el apartado de contenidos del curriculum de primer curso de la ESO se llega más adelante en este concepto patrimonial del paisaje y se dice literalmente: “Curiosidad por descubrir y conocer territorios y paisajes diversos y valoración de esa diversidad como una riqueza a preservar”. El desarrollo en la ejecución del curriculum pasa por reconocer el tema central de este Congreso, es decir, la educación patrimonial.
- En el bloque 2 del Anexo V del apartado de materias de la ESO, C.C. Sociales, Geografía e Historia, se reconoce el valor de la diversidad de paisajes del País Vasco y se concreta al utilizar la expresión necesidad de conservación, aspecto este último muy interesante para dialogar en un Congreso de Educación patrimonial, es decir, explorar en las posibilidades y límites del concepto de conservación cuando lo trasladamos a un espacio vivo y con repercusiones socio-económicas.
- En el anexo V, se señala que el alumno debe conocer los principales paisajes de Euskadi y de España, ahí interpretamos que el curriculum apuesta por caracterizar un paisaje con un territorio y de manera implícita generar un arraigo en el alumno o un referente potente en la construcción identitaria.
- El curriculum diferencia con su lenguaje el concepto de paisaje natural y cultural, siendo este último el que más interés nos sugiere para profundizar en el concepto de patrimonio y paisaje rural.
- El curriculum en sus criterios de evaluación (anexo V criterio de evaluación 3.7) dice lo siguiente: “Recoge informaciones sobre el paisaje del entorno mediante la observación directa, registra los datos referentes a los elementos que lo componen, distingue entre los de origen natural y humano, los relaciona y da ejemplos de cómo influyen en diferentes aspectos de la vida cotidiana de sus habitantes”.
- El curriculum reafirma esa concepción de un paisaje vivo al reconocer que el paisaje se con-

figura por la acción humana. Desde un punto de vista patrimonial del paisaje rural deberíamos reflexionar y seleccionar al llevar esta cuestión a la didáctica sobre la preferencia en trabajar actividades que fortalecen contenidos procedimentales o actitudinales.

- En los contenidos de tercero de la ESO, se plantea la necesidad del empleo de diversas fuentes para comprender el paisaje, además de la observación, la cartografía, los sistemas de información geográfica se habla de las fuentes orales.
- En el anexo V bloque 1, se insiste la relación entre espacio, acción humana y degradación del medio ambiente, en esta comunicación señalaremos en las prácticas realizadas con los alumnos, como uno de los objetivos angulares del paisaje rural es la conservación del medio ambiente, cumpliendo la función de anillo protector ante la urbanización o la función verde que cumplen y pueden cumplir las huertas urbanas en la ciudad.
- La asignatura de educación plástica y visual también realiza una interesante aportación que nos puede dar muchas pistas para la consideración del paisaje rural como patrimonio por los valores estéticos que encierra en si misma, pero también por la diferente percepción que se da del paisaje en la historia, por su interés transcribimos literalmente este párrafo del curriculum, Anexo V, materias de Educación Secundaria Obligatoria Educación plástica y visual, Criterios de evaluación 2.1. :” Reconoce en obras de distintos momentos históricos o de diversas culturas, la representación de maneras diferentes de entender una idea, como puede ser: el paisaje, el cuerpo humano, la infancia...”

### Presentación del caso práctico realizado con el alumnado de tercero de secundaria

La Geografía se adapta al aprendizaje del alumnado, no en vano todos tenemos la capacidad natural de observar el espacio, percibir el paisaje, es decir, la didáctica de la geografía cuenta con una multitud de recursos que permiten que el alumno pueda acercarse al conocimiento geográfico a través de su propia vivencia, mediante el contacto con la realidad que se pretende explicar, esta realidad se hace visible sobre el propio espacio que descubrirá, es decir, el paisaje rural a observar.

### “Actividad: excursión realizada a Mauleón por el departamento de Lengua y Literatura vasca, enriquecida desde la interdisciplinariedad con la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de tercer curso de la ESO”

Los alumnos debían realizar un trabajo de campo en los tres días que duraba la excursión, debíamos de ser respetuosos con los compañeros del Departamento de Euskera, ya que nuestra función era complementaria en su excursión, que trabajaba las fuentes orales y los dialectos del euskera, es decir, un enfoque sociolingüístico, Planteamos un simple diario de trabajo, por la cuestión resaltada anteriormente. Las actividades además de profundizar en el estudio del paisaje rural, enlazan con el curriculum de geografía de tercero de la ESO, y tratan de ensayar las competencias espaciales; el paisaje rural a su vez se enmarca en la globalidad del espacio. Estas actividades pretendían que el grupo de alumnos fuera realizando las actividades del grupo, pero de manera individual, consideramos importante realizar esta puntualización, el ejercicio debería de ser individual porque la percepción del paisaje rural es una cuestión individual, y la carga subjetiva en este caso enriquece el marco de estudio y las habilidades geográficas individuales en la enseñanza-aprendizaje del paisaje. Eso si valoramos a su vez realizar la actividad de manera grupal para dar importancia a una cuestión que nos afecta a todos primeramente de manera individual, la percepción, para llegar a una suma de ideas de los alumnos y o futuros ciudadanos que dan un valor a ese espacio y a su evolución, es decir, el patrimonio, que nosotros hemos querido que ellos descubran, es decir, hemos fomentado la educación patrimonial, esa primera actividad individual pasa a ser finalmente un aprendizaje cooperativo (Luque y Navarro, 2011). Las actividades planteadas en el trabajo de campo se dividen en: las que aprovechan esta observación para complementar el concepto de espacio geográfico y actividades económicas exigidas en el curriculum; la observación del paisaje rural en Zuberoa-Mauleón; repercusiones de la actividad agraria en la vertebración del espacio. Consideramos muy importante este orden en el trabajo de campo, como cuestión de educación patrimonial porque la cuestión supuestamente con valor patrimonial sería el paisaje rural pero a su vez éste articula todo el espacio circundante y de forma inmaterial le genera una identidad, por ejemplo, en el caso que estamos trabajando el pastoreo y esos pastizales de montaña pirenaica también dan identidad a la ciudad de Zuberoa, Mauleón [Tabla 1].

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN Y FINALIDAD
1. Localización en el mapa topográfico	1. Realizar el perfil topográfico desde el inicio de la excursión, en Gipuzkoa, hasta el punto de llegada, Mauleón. Con esta actividad pretendemos que el alumno comprenda las características geográficas físicas de la agricultura de montaña: distancia del mar; altitud, situación del Pirineo y cimas más importantes. cambio de temperaturas, condicionamientos en el tipo de poblamiento, flora natural, dificultades para la agricultura y la ganadería desde una visión contemporánea. Valoración patrimonial de la actividad ganadera pastoril en las áreas de alta montaña.
2. Realización de un plano a mano alzada en las ciudades del País Vasco Francés: Donibane-Garazi y Mauleón	2. Seleccionar un punto de vista amplio, para dominar el espacio y observar el paisaje. Condicionamientos naturales en el asentamiento de la población: fondo de valle, río, cruce de caminos naturales. Plano clásico de la ciudad: plaza, calles, casco histórico. Empatía por el espacio y tiempo histórico, en nuestro caso especial entender la riqueza del sector agro-ganadero y su valor comercial. La ciudad histórica y su empatía en la comprensión de la evolución dentro del paisaje rural, el trabajar esta empatía lo entendemos como educación patrimonial.
3. Observación del paisaje rural	3. Visualización del caserío: materiales de construcción, forma y colores de los tejados, disposición de las cuadras. Alrededores del caserío: huertas, pastos, cercados, caminos secundarios, diferenciación entre el ager y el saltus. Explotación forestal, tipo de árboles. Ganadería: animales, explotación intensiva e intensiva. Valorización de los rebaños autóctonos de ovejas en los prados pirenaicos. Valoración del patrimonio cultural en el paisaje rural de montaña.
4. Territorio y vinculación al paisaje rural	4. Productos agro-ganaderos que se venden en los mercados de Mauleón. Serrerías que se ven al pie de las carreteras, actividad forestal e industria. Actividades turísticas en torno al paisaje rural, Valoración económica de la terciarización de las actividades del paisaje rural, el caso del turismo. Patrimonio y economía en el paisaje rural. Pintar un dibujo que identifique un paisaje de Zuberoa, resaltando los colores más importantes para el alumno. En esta actividad buscamos explorar la percepción estética del alumno ante el paisaje rural. Industrias y centros comerciales. Ejemplos en el espacio de actividades vinculadas al sector terciario. Buscamos en esta actividad complementar las exigencias curriculares oficiales.

Tabla 1 Actividades excursión Zuberoa.

Los resultados obtenidos merecen una valoración positiva, estamos hablando de 35 alumnos de los 50 totales que cursan tercero de la ESO en nuestro instituto. Todos los alumnos son conscientes del cambio de espacio rural, es decir, son conscientes, de la diferente manera de hablar el euskera, la diferente forma de realizar la techumbre en los caseríos de Zuberoa, la diferente explotación ganadera, frente a la cuadra intensiva y la ganadería vacuna de pasto de los caseríos de Gipuzkoa, han visto una ganadería extensiva ovina, que tiene como producto final un queso de calidad, han observado también la importancia de la explotación forestal; a nivel de desarrollo son conscientes del mayor desarrollo económico de Gipuzkoa y sus sectores económicos. Hablan sobre el paisaje de Zuberoa como un espacio muy bello pero duro para vivir cotidianamente en él, por ejemplo por la falta de grandes superficies comerciales. Para nosotros como adultos la opinión podría ser diferente y realizaríamos una mayor valoración de ese espacio patrimonial por la ausencia de esas superficies comerciales, como búsqueda del sosiego y espacios para el pensamiento espiritual en el sentido más amplio de su significado (Saramago, 2000).

### **“Actividad: excursión realizada a la Rioja Alavesa”**

Esta actividad va a cumplir dos misiones fundamentales que hemos ido adelantando a lo largo de la comunicación:

La primera de ellas el estudio del paisaje rural mediterráneo en Euskadi y desde una visión de educación patrimonial el valor del cultivo de la triología mediterránea: trigo, vid y olivo. El alumno teóricamente sabe que el paisaje rural de Euskadi no se acaba con esa muchas veces engañosa imágenes del caserío, pero esa teoría quisiéramos llevarla a la práctica de ahí el reconocer y reconocerse también en la Euskadi mediterránea, con sus características sociolingüísticas diferentes, cada paisaje nuevo recorrido nos aproxima más a una concepción cosmopolita, que se siente desde el amor y el respeto, por la belleza y contemplación estética.

Tomando como fuerte esta segunda misión quisimos que fueran agricultores de la Rioja Alavesa quienes explicaran la riqueza de sus paisajes. Unos paisajes que varían en lo cromático diferenciándose tanto del verde atlántico, como del verde manchado en las cumbres blancas del Pirineo en Zuberoa. Unos quejigos que no alcanzan la talla de los robles, que ven mezclados por los pinos insignis en Gipuzkoa o

aprecian el verdor y sombra que generan las encinas. Elegimos la primavera para la excursión y entonces el verde del trigo rompe el argumento de la monotonía cromática de la Rioja entre el amarillo y el marrón percibida por los alumnos.

El primer encuentro fue con un bodeguero de La Puebla de Labarca, y ahí empezaron las pequeñas discusiones de hasta donde llegaba la Rioja comunidad autónoma y La Rioja como comarca natural, el paisaje natural y rural gana a las delimitaciones que realizamos desde la política. Un segundo cambio de concepción estuvo en la formación técnica, por ejemplo en enología, que tiene que tener una agricultor en la Rioja, la rica variedad de la vid y el mimo y esmero con que se cuida el vino. Campos de vid, bodegas, terrazas que aprovechan meticulosamente el suelo, ahí también descubren el valor que el agricultor da al propio suelo, el vino como suma de unas condiciones naturales: meteorología, suelos, y la cuestión cultural y paisajística que genera su labor. La siguiente visita fue a un pueblo dentro de la montaña de la Rioja Alavesa, que se sitúa a las faldas de la sierra de Cantabria, Cripán. Los alumnos miraban y preguntaban con admiración las gigantescas cosechadoras, también les explicaban las ventajas de ser un pueblo cerealístico de montaña, por recibir mayor cantidad de precipitaciones anuales o como los agricultores les explicaban que su trabajo por el cereal en la Rioja alavesa era una unión con esa tierra no una mera cuestión económica. Desde la población de Cripán como si de una balcón natural se tratará, apreciábamos las terrazas naturales desde la montaña a las riveras del río Ebro, el sistema Ibérico es el límite natural en nuestra vista al horizonte hacia el sur. Nos sentimos a gusto los profesores: los alumnos ven unos agricultores diferentes en Euskadi; el siguiente paso será admirar un campesino en las riveras del Ebro en Navarra, en Aragón y o viajar hasta otros espacios, otros paisajes rurales, donde el hombre y la tierra se funden. La última visita fue un trujal de aceite de oliva, de la variedad Arroniz, que soporta el frío del invierno, en este momento este tipo de olivo es cultivado en 250 hectáreas en la Rioja Alavesa y acaba de ser incluido como alimento con label de calidad vasco. Una vez más la sorpresa de los alumnos por ver una explotación económica desconocida para ellos en Euskadi. Los alumnos revisan el trujal y ven paralelismos en los “tolares” o prensas de la manzana para elaborar la sidra. La educación patrimonial del paisaje rural puede empezar en un espacio, en un producto alimenticio o en una excursión, pero debemos dar el salto cualitativo pedagógico de la riqueza de lo que estamos explicando y no quedarnos en unos datos fríos



a memorizar. Ojala seamos capaces de transmitir esa riqueza patrimonial y ayudemos a ver nuestros alumnos a ver la agricultura como una actividad económica y profesional digna y con vinculación a la tierra.

## Conclusiones

El paisaje rural de España sí merece ser considerado patrimonial y lo profesores de didáctica de las Ciencias Sociales y de la Geografía especialmente, hemos de velar por educar en paisaje rural. El profesor que se limita a ejecutar el curriculum oficial verá en este paisaje, unos condicionamientos físicos y unas tecnologías y de manera política la España agrícola de la subvención europea. El profesor inquieto e innovador apreciará en el paisaje rural un ejemplo más de sensibilizar la mirada del alumno y la suya propia ante los espacios, que son percibidos como paisajes y sentidos como lugares, en el sentido de la geografía humanística, lugares que hablan, sueñan o sienten dolor, lugares que encierran una sabia historia que hay que interpretarla. Lugares que unen las tradiciones y los deseos de futuro.

## Referencias bibliográficas

- ALBERDI, J. C. (2001): "Reestructuración agraria y abandono de usos en el caserío vasco". *Investigaciones Geográficas*, 26: 135-150.
- BOPV, (2010): *Decreto 97/2010, de 30 de marzo, por el que se modifica el Decreto que establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco*.
- CAMPS, V. (1990): *Virtudes públicas*. Espasa Calpe, Madrid.
- DE LAZARO, M. L. (2009): "La dehesa andaluza: un paisaje rural en desarrollo" en Associação de Professores de Geografia (eds.): *A Inteligência Geográfica na Educação do século XXI*. Associação de Professores de Geografia, Lisboa: 271-280.
- ESTEPA GIMÉNEZ, J.; FERRERAS LISTÁN, M.; LÓPEZ CRUZ, (2011): *Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas* Revista de Educación, 355: 573-589.
- EUSTAT, Instituto Vasco de Estadística (2012): *Alumnado de Formación profesional en la CAV* [http://www.eustat.es/elem/ele0000000/tbl0000096\\_c.html#axzz1zYSrRss](http://www.eustat.es/elem/ele0000000/tbl0000096_c.html#axzz1zYSrRss), 11/07/2012
- EUSTAT, Instituto Vasco de Estadística (2009): *Distribución de las explotaciones de la C.A.deEuskadi*.
- (2012): *Población en la C.A. de Euskadi, de 16 y más años, ocupada por trimestre, territorio histórico y sector económico (miles) (1) 2012*. [http://www.eustat.es/elementos/ele0000200/ti\\_Poblacion\\_en\\_la\\_CA\\_de\\_Euskadi\\_de\\_16\\_y\\_mas\\_años\\_ocupada\\_por\\_\\_trimestre\\_territorio\\_historico\\_y\\_sector\\_economico\\_miles\\_1\\_2012/tbl0000216\\_c.html#axzz20J6JVmla](http://www.eustat.es/elementos/ele0000200/ti_Poblacion_en_la_CA_de_Euskadi_de_16_y_mas_años_ocupada_por__trimestre_territorio_historico_y_sector_economico_miles_1_2012/tbl0000216_c.html#axzz20J6JVmla).11/07/2012
- FERNÁNDEZ SALINAS, V. (2012): *Conferencia de clausura. II Congreso Internacional de Ciudades Históricas Patrimonio de la Humanidad*. Córdoba, España. 28 de Junio de 2012.
- (2003): "Escenarios para el aprendizaje del patrimonio", en Ballesteros Arranz, E.; Fernández Fernández, C.; Molina Ruiz, J. A., y Moreno Benito, P. (coords): *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Cuenca: 281-290.
- GARCÍA MELÉNDEZ, J. y GARCÍA SÁNCHEZ, Y. M. (2012): "Evolución e inclusión del concepto de patrimonio en los materiales educativos del C.E.I.P. "La Esperanza", Cantillana (Sevilla)". Comunicación presentada en el *IV Congreso Internacional de Educación Artística y Visual – Aportaciones desde la periferia*. Jaén.
- GOBIERNO VASCO (2012): "Aprobado el proyecto de Ley del Paisaje de Euskadi " <http://www.irekia.euskadi.net/es/news/8867-aprobado-proyecto-ley-del-paisaje-euskadi>, 11/07/2012
- IRAOLA, I. (2009): *Didáctica de la Geografía Humanística: explorar en concepto de lugar en la ciudad postindustrial. Mostrar la acción educativa desde la narración del profesor*. Bilbao. Universidad del País Vasco.
- LUQUE, A. M. y NAVARRO, E. (2011): "El aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la Geografía en el marco de las EESS", *Didáctica Geográfica* n.º12: 49-72.
- MARRÓN GAITE, M.<sup>a</sup> J. (2003): "Los paisajes agrarios como patrimonio. Su tratamiento desde la Didáctica de las

Ciencias Sociales”, en Ballesteros Arranz, E.; Fernández Fernández, C.; Molina Ruiz, J. A. y Moreno Benito, P. (coords.): *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Cuenca: 197-224.

MARTÍNEZ DE PISÓN, E. (2010): “Valores e identidades”, en Martínez de Pisón, E. y Ortega Cantero, N. (eds.): *El paisaje: valores e identidades*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

MARTÍNEZ ROMERA, D. D. (2012): “El tratamiento didáctico del patrimonio”. Comunicación presentada en el *II Congreso Internacional de Ciudades Históricas Patrimonio de la Humanidad*. Córdoba.

MARTÍNEZ ROMERA, D. D. (2005): *El valor formativo de la Geografía desde las perspectivas histórica, epistemológica y curricular*. Editorial Universidad de Granada.

ORTEGA CANTERO, N. (2010): “Paisaje e identidad en la cultura española moderna”, en Martínez de Pisón, E.

y Ortega Cantero, N. (eds.): *El paisaje: valores e identidades*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA VASCA (2012): “Euskeraren Herrien Hizkeren Atlas”. [http://www.euskaltzaindia.net/index.php?option=com\\_content&Itemid=466&catid=230&id=565&lang=es&view=article](http://www.euskaltzaindia.net/index.php?option=com_content&Itemid=466&catid=230&id=565&lang=es&view=article). 11/07/2012

SANTOS, M. (2000): *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción*. Editorial Ariel, Barcelona.

SARAMAGO, J. (2000): *A caverna*. Caminho. Lisboa

SAUER, C. (1956): “The education of a geographer”. Conferencia del presidente honorario de la *Association of American Geographers*, *LII Encuentro Anual* (4 de Abril de 1956). Montreal, Canadá.

WRIGHT, J. K. (1947): “Terra Incognita: the place of the imagination in the geography”, *Annals of the Association of American Geographers*, n.º 37.

# Museo Efímero: narrativas artísticas contemporáneas y patrimonio. Movilización de relaciones entre personas y bienes culturales.

Lilian Amaral  
Instituto de Artes /UNESP. Brasil  
lilianamaral@uol.com.br

275

## Resumen

La presente investigación opera con las concepciones de Cartografías Culturales – de la sensibilidad y la tecnicidad, que si complementan con las nociones de Cartografías Sociales. Proponemos pensar el mundo como un “museo” articulador de pasado y futuro, esto es, de memoria con experimentación por medio de la creatividad social, la acción colectiva y las prácticas artísticas; de un museo “sondeador” de lo que en el pasado hay de voces excluidas, de alteridades y “residuos”, de memorias olvidadas. Haciendo una aproximación entre museo y ciudad, las cartografías sociales y culturales pueden si convertir en lugares donde se encuentren y dialogen las multiples narrativas y las diversas temporalidades del mundo. Museo Efímero propone investigar las memorias y conectar ciudades en red desarrollando experiencias en contextos iberoamericanos. .

## Palabras clave

Museo efímero, cartografías sociales, experimentación, prácticas artísticas

## Abstract

This research operates with the concepts of cultural cartographies - sensitivity and technicity, complemented with notions of social cartography. We propose to think the world as an articulator “museum” of past and future, that is, memory experimentation through social creativity, collective action and artistic practices, in an “explorer” museum than in the past there

excluded voices of otherness and “waste” of forgotten memories. Making an approximation between the museum and the city, the social and cultural cartography aim to be converted in places where multiple narratives can dialog with various temporalities of the world. Ephemeral Museum intends to investigate the memories, to connect cities and develop experiences in iberoamerican contexts.

## Keywords

Ephemeral museum, social cartography, experimentation, art practices.

## Introducción

Es en contravía con la tendencia conservadora y con la tentación apocalíptica del fatalismo, pero sin desconocer todo lo que de diagnóstico hay en ambas actitudes, que se configura actualmente un modelo de política cultural que busca hacer del museo un lugar no de apaciguamiento sino de sacudida, de movilización y estremecimiento, de shock, como diría Walter Benjamim, de la memoria. La posibilidad de que el museo llegue a ser eso va a requerir que el museo se haga cargo de la nueva experiencia de temporalidad y que se concreta en el “sentimiento de provisionalidad” que experimentamos. Pues en esa sensación de lo provisional hay tanto da valoración de lo instantáneo, corto, superficial, frívolo, como de genuína experiencia de desvanecimiento, de fugacidad, de

fragmentación del mundo.

Proponemos pensar el mundo como un “museo” articulador de pasado y futuro, esto es, de memoria con experimentación, de resistencia contra la pretendida superioridad de unas culturas sobre otras con diálogo y negociación cultural por medio de la creatividad social, la acción colectiva y las prácticas artísticas. De un museo “sondeador” de lo que en el pasado hay de voces excluidas, de alteridades y “residuos”, de memorias olvidadas, de restos y des-hechos de la historia cuya potencialidad de des-centrarnos nos vacuna contra la pretensión de hacer del museo una “totalidad expresiva” de la historia o de la identidad nacional. Los desafíos de nuestra experiencia tardo-moderna y culturalmente periférica le hacen al museo se resumen en la necesidad de que sea transformado en el espacio donde se encuentren y dialoguen las múltiples narrativas de lo nacional, las heterogéneas memorias de lo latinoamericano y las diversas temporalidades del mundo.

## Marco conceptual

Museo Efímero se configura como un dispositivo complejo basado en el análisis de problemáticas detectadas en áreas específicas del tejido urbano de la ciudad de São Paulo y Barcelona, el debate de ideas a partir de la configuración de equipos interdisciplinarios de trabajo y la aportación de propuestas y proyectos consecuentes. Mediante este proceso se persigue confrontar y ensayar soluciones hipotéticas que podrán revertir en el propio espacio urbano, recogiendo las visiones múltiples que en su conjunto aporta el proceso abierto de trabajo.

Este espacio de discusión tuvo su origen en el marco de “ID Barrio SP#01”, una colaboración entre Museu Aberto BR e IDENSITAT<sup>1</sup>. Museo Abierto e IDENSITAT son proyectos de arte que investigan sobre las maneras de incidir en el ámbito del espacio público a través de propuestas creativas en relación

<sup>1</sup> Museo Abierto BR es un proyecto en proceso en el ámbito de las artes y culturas visuales dirigido por Lilian Amaral en la ciudad de São Paulo, Brasil e IDENSITAT es un proyecto artístico procesual colaborativo dirigido por Ramon Parramon en la Catalunya, España. ID barrio SP tuvo lugar entre 10 y 13 de octubre de 2010 con la colaboración del Centro Cultural de España y la Bienal de São Paulo con la realización de Seminario Internacional, inmersión, deambulaciones y derivas urbanas y desarrollo de proyectos. Desde enero hasta septiembre de 2011 se desarrollan procesos y proyectos ID barrio SP#02 Observatório Bom Retiro, con la énfasis en las cuestiones multiculturales, la preservación del patrimonio y las relaciones de trabajo.

al lugar y el territorio desde la dimensión física y la articulación social. Constituye una plataforma de producción e investigación en red, en el ámbito de lo artístico, donde experimentar nuevas formas de implicación e interacción en el espacio social. Implica a numerosos autores, de manera individual o colectiva, para generar situaciones o estructuras que activen proyectos que, explícitamente, dialoguen con el entorno y la complejidad social de una determinada temática o coyuntura.

Se pretende poner en tensión lo ultralocal con la hiperglobalización mediante la relación entre las prácticas artísticas, la ciudad y el espacio social. Ultralocal en el sentido que explora las distintas facetas de lo local, desde el conocimiento que aporta la proximidad y el largo plazo, hasta las fronteras que constituyen para proteger elementos como la identidad, la pertenencia a un determinado grupo, o la especificidad. La globalización cada vez más envuelve cualquier actividad que se lleva a cabo en la cotidianidad local. Poner en juego las prácticas estéticas en este tipo de dinámicas sociales y en un territorio específico es uno de los planteamientos conceptuales que Museu Aberto viene trabajando hace casi dos décadas (a partir de los años 90).

En 2005 Museu Aberto empezó a desarrollar nuevos proyectos que persiguieran actuar en contextos diversos con temáticas surgidas a partir de la investigación y la relación con el lugar, como la “Casa de la Memoria: núcleo de la memoria audiovisual del paisaje humano de Paranapiacaba, 2005-2006/2008”, “Arqueología de la memoria: una micro historia en la megaciudad, 2007/2008”, entre otros.

De esta forma se genera ID Bairro SP, un proyecto impulsado conjuntamente a partir del encuentro y la confluencia entre el Museu Aberto BR e IDENSITAT para activación de procesos creativos formulados a partir de la relación entre actividades pedagógicas y la intervención en contextos delimitados –Barrios de la ciudad de São Paulo, áreas o emplazamientos concretos, pequeñas poblaciones, etc.– siempre que formen parte de una retícula urbana más o menos densamente habitada.

## Museo Efímero

Museo Efímero es un proyecto que actúa como observatorio del territorio y como laboratorio para desarrollo de procesos creativos que se conectan con determinadas actividades sociales locales, esto es,

con microcontextos concretos que forman parte de distintas concentraciones urbanas contemporáneas. El proyecto persigue estimular la creación colectiva y el intercambio cultural como posibilidad del desarrollo y transformación del territorio, a través de procesos creativos impulsados por la relación entre acciones educativas, las prácticas artísticas y el espacio social local. Forma parte de su proceso analizar para entender las dinámicas del espacio, visualizar para interpretar las articulaciones diversas que operan en los lugares, proyectar para trazar nuevas dinámicas productivas, colaborar para potenciar y multiplicar las capacidades creativas a partir de una acción en red, creando arquitecturas de relación.

El proyecto se estructura en dos fases en relación con el espacio: una de carácter pedagógico, articulada a partir de talleres de proyectos con procesos de inmersión en el contexto, discusión y tutorización, y otra de carácter experimental, basada en la producción, entendida como desarrollo del trabajo planteado en la primera fase, incorporando elementos de comunicación y visualización.

Museo Efímero busca integrar los procesos artísticos en otros procesos sociales, busca la transdisciplinariedad, la participación social, las fisuras para generar oportunidades de crear a través de metodologías colectivas y nuevas referencias en el territorio en que plantea su actuación. Previamente, todos estos elementos han sido tabajados o ensayados de distintas formas en Museu Aberto a partir de proyectos que han participado través de convocatória pública o invitación. Con Museo Efímero persigue la producción de proyectos a partir de un proceso pedagógico: se organiza un taller temático vinculado a un territorio, como “ R.U.A.: Realidad Urbana Aumentada. Cartografías Inventadas” en el Barrio de Barra Funda en São Paulo donde esta ubicado hace tres años el Instituto de Artes de la UNESP el cual se ha desplazado desde el barrio de Ipiranga, antiguo barrio historico ubicado en la zona sur, para una nueva edificación en el centro de la ciudad donde se cruzan las líneas del tren, del metro, estaciones de bus, viadutos - la ciudad cortada, fraturada y que pasa por una acelerada e irreversible mutación urbanística.

El pasado y la memoria urbana se convierten en capas soterradas donde se mezclaron los negros e italianos, la samba y el futbol, el trabajo esclavo, indígena, y la agricultura eclipsada por el flujo de la modernidad, de las industrias que caracterizaron la fisonomía de la ciudad, por la presencia del tren, la velocidad del metro y las conexiones digitales. Este paisaje moderno cede lugar a nuevos escenarios ul-

tramodernos que emergen rápidamente y se vuelven a los intereses del mercado inmobiliario, donde crecen torres de comunicación, edificaciones de cuarenta, cincuenta pisos que eclipsan las chimeneas que resistían hace poco para recordarnos los distintos tiempos y espacios de la memoria colectiva que componían el imaginario urbano.

## El museo y la calle: la museificación de los centros urbanos

En la actualidad, es común encontrar ejemplos que se mezclan por un lado a los valores asociados con el arte y la cultura en general y, en segundo lugar, a gran dinámica de mutación urbana de un amplio espectro.

La política de renovación urbana y reurbanización que se está transformando la fisonomía humana y la morfología de las ciudades, son para facilitar los procesos de gentrificación y la tematización de los centros históricos y la renovación de los barrios que habían sido abandonados a procesos de deterioración, para la futura remodelación en la categoría superior residencial, o para adaptarse a las nuevas industrias tecnológicas que requieren lógicas globalizadoras.

Estos procesos de transformación urbana se llevan a cabo, casi sin excepción, por todo tipo de actuaciones que se basan en principios abstractos de Arte, Cultura, Belleza, Sabiduría, etc.; valores en los que las políticas de promoción urbana y la competencia entre ciudades en busca de un valor a ser dotado de singularidad funcional y prestigio, que en la práctica son estrategias especulativas y sensacionalistas, y constituyen una fuente de legitimidad simbólica de las instituciones políticas en su propia ciudadanía.

En este contexto, la creación de gran contenido artístico y cultural en los lugares más importantes es una especie de adorno que acompaña a la reactivación del espacio urbano realizado a partir de criterios de puro mercado y que lleva en las operaciones de giro la exclusión social de las personas sin se tendrán en cuenta “hasta” el nuevo territorio reactivado.

Este tipo de iniciativas, a menudo entregadas a la confianza de los arquitectos-estrella, reciben la responsabilidad de realizar tareas que no son nuevas: por un lado, para adornar la ciudad, haciendo hincapié en los valores de la armonía, lo que sugiere el ideal de vida urbana como la experiencia estética, y por otro desenmarañar la ciudad, contribuir con su diseño, ofreciendo lugares claros y esclarecedores

en el que se pueden identificar con sencillez lo que debe ser visto y cómo hacerlo, borando o reduciendo la tendencia crónica de la enturvação urbana y la opacidad.

## Por una poética pública

La presente investigación opera con las concepciones de Cartografías Culturales, de la sensibilidad y la tecnología, que se complementan con las nociones de Cartografías Sociales. Haciendo una aproximación entre museo y ciudad, las cartografías sociales y culturales pueden se convertir en lugares donde se encuentren y dialoguen las múltiples narrativas y las diversas temporalidades del mundo. Museo Efímero propone investigar las memorias y conectar ciudades en red desarrollando experiencias en contextos iberoamericanos.

Museo Efímero se inscribe como campo de acción del proyecto R.U.A.: Realidad Urbana Aumentada, realizado como investigación en el ámbito del Pos-Doctorado en el Instituto de Artes de la UNESP – Universidade Estadual Paulista, en el estado de São Paulo, Brasil, y en la Universidad Barcelona, España. Dirigido por la artista visual, comisaria e investigadora Profa. Dra. Lilian Amaral.

La proposición del Museo Efímero / R.U.A.: Realidad Urbana Aumentada. Cartografías Inventadas se configura como plataforma colaborativa para la realización de acciones e intervenciones urbanas e humanas en espacios públicos de la zona céntrica de la ciudad de São Paulo y Barcelona en la primera fase y la ciudad de Sao Luiz do Paraitinga, en el estado de São Paulo, en una segunda instancia, con la intención de implementar una red con otras ciudades europeas y latinoamericanas como Girona, en España o Montemor-o-Novo en Portugal, donde cuestiones acerca del patrimonio histórico y la memoria son los ejes de movilización de un amplio debate cultural.

Opera articulaciones entre el arte contemporáneo, memoria e identidad, se propone experimentar la ciudad como campo ampliado para las artes audiovisuales mediante la comprensión de su paisaje cultural [natural, construido y humano] como una red de intercambios simbólicos y de conocimiento, dando lugar a transformaciones y cruces estéticos, éticos y políticos contemporáneos.

Museo Efímero se caracteriza en el ámbito de la colaboración, pesquisa-acción e intervención colaborativa en proceso, se articula con la línea de investigación Arte y Media City coordinado por esta inves-

tigadora, junto al Programa de Pos-Grado en Artes Visuales del Instituto de Arte de la UNESP, São Paulo, Brasil, donde forma parte del GIIP –Grupo Internacional e Interinstitucional de Investigación en Convergencia entre el Arte, Ciencia y Tecnología–. A él se asocian otros artistas, investigadores, entre ellos Inês Moura, Bruno Brito, Fernanda Duarte, Gustavo Bartolini, Lucimar Bello, Rogerio Rauber, Carlos Dias, Augusto Citrângulo, Prof. José Laranjeira y Prof. Dr. José Xaides de la FAAC Bauru / UNESP, Daniel Paz de la PUC / SP en Brasil y el Prof. Dr. Josep Cerdá de la Universidad Barcelona en España y Tiago Fróes en Montmor-o-Novo, Portugal.

Museo Efímero se estructura a partir de dos módulos distintos y consecutivos, en el ámbito de las actividades de extensión universitaria en desarrollo a lo largo del año 2012 y 2013 en las siguientes áreas: São Paulo - Primer Encuentro Internacional “Patrimonio en Transición: Prácticas y Conceptos de Mediación Contemporáneos”, junio, 2012 y “R.U.A.: Realidad Urbana Aumentada. Cartografías Inventadas”, campo urbano expandido, ocurridos en el Instituto de Artes / UNESP en el Barrio de Barra Funda, São Paulo desde Mayo hasta Septiembre de 2012 y en São Luiz do Paraitinga - Campus avanzado, con el Laboratório Museo Efímero - Memoria, Arte y Ciudadanía”, en Septiembre de 2012.

Se propone analizar los modos de hacer artísticos y culturales que inciden en nuevas perspectivas para la Gestión del Patrimonio en el contexto de la Educación Patrimonial con basis en los dispositivos y estrategias que emergen del campo del arte, tecnología y cultura visual.

Atravesamos una revolución tecnológica cuya peculiaridad no reside tanto en introducir en nuestras sociedades una cantidad inusitada de nuevas máquinas sino en configurar un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos –que constituyen lo cultural– y las formas de producción y distribución de bienes y servicios: según nos propone Castells<sup>2</sup>, un nuevo modo de producir, asociado a un nuevo modo de comunicar, convierte a la información y al conocimiento en fuerza productiva directa.

Desde los mapeos realizados en los territorios, los participantes en los talleres y Seminario Internacional propuestos en el primer semestre desarrollaron cartografías digitales en red, en diálogo con los coordinadores [artistas investigadores], actores locales y extra-locales.

2M. Castells. La sociedad red, vol. 1 de la era de la información. Madrid : Allanza, 2003.

El desarrollo de cartografías culturales y sociales digitales son realizadas por grupos de cooperación, así como proyectos de intervención poética que se articulan con el fin de visibilizar características específicas del Patrimonio Cultural local.

En la región central de la ciudad de São Paulo, los problemas relacionados con el paisaje multicultural, las cuestiones de la gentrificación, la especulación inmobiliaria y la preservación del patrimonio son los campos en los cuales inciden acciones directas *in situ*.

En este contexto, el objetivo es discutir junto a investigadores y representantes de organizaciones internacionales Ibéricas, de América Latina y Brasil, la importancia y trascendencia de la innovación científica en el campo de la preservación de la memoria y del patrimonio material e inmaterial, las posibilidades de trabajar colaborativamente en la dimensión artística en los territorios [inter]culturales en riesgo de crisis, la sostenibilidad y el progreso de los procesos de participación popular en la planificación y la gestión de estos territorios.

Se inscribe como un lapsus, una desaceleración en la percepción y en la experiencia urbana, con la creación de perspectivas de reinterpretación, apropiación crítica y pertenencia. Estimula aportaciones interpretativas acerca de la configuración de las colecciones públicas a través de las Artes, Educación Patrimonial, la Tecnología de la Información y Comunicación.

Creo un campo de práctica transdisciplinario, como el propio territorio sobre el cual incide - Patrimonio Cultural y Ciudad, que implica un trabajo donde los artistas, educadores, gestores públicos y las comunidades locales sean los protagonistas, donde se fomente la creatividad social, la acción colectiva y las prácticas artísticas a través de la cartografía social y las narrativas audiovisuales. Estas experiencias forman parte de una plataforma y muestra colectiva “Zonas de Compensación” a ser realizada en Abril de 2013 en la ciudad de São Paulo, en la sede del Instituto de Artes de la UNESP, en la Universidad de Barcelona y en la red, configurando cartografías multisensoriales que incorporan las acciones y reflexiones desarrolladas en los contextos y territorios multiculturales: paisajes sonoros, acciones performativas en el territorio, intervenciones y colaboraciones artísticas, creaciones videográficas con proyecciones en la calle, en el metro y en el tren en una perspectiva de gerrilla /media tática, así como presentará un programa paralelo de mediación cultural y educativa involucrando a los alumnos, investigadores, habitantes y pasantes del entorno. Todas las etapas del proyecto

son publicadas en la red, abiertas a la colaboración y en constante proceso de desarrollo.

“Los intercambios virtuales configuran nuevos rasgos culturales a medida que tales intercambios se densifican y expanden hacia una gama creciente de ámbitos de vida de la gente. Al respecto se habla cada vez más de “culturas virtuales” para aludir a los cambios en las prácticas comunicativas por efecto de medios interactivos a distancia, que modifican la sensibilidad de los sujetos, sus formas de comprensión del mundo, la relación con los otros y las categorías para aprehender el entorno. Las culturas virtuales son mediaciones entre cultura y tecnología, constituyen sistemas de intercambio simbólico mediante los cuales se configuran sentidos colectivos y formas de representarse lo real”. (Hopenhayn, 2005: 73).

La digitalización hace así mismo posible la visibilización local y mundial de nuestro patrimonio, incluyendo aquí de modo especial la puesta en común de los diversos patrimonios nacionales y locales latinoamericanos. De un lado, se trata de democratizar, esto es de acercar el acervo patrimonial de estos países a sus propios ciudadanos para su conocimiento y disfrute, para el cuidado de la memoria histórica “real” – no oficial ni homogénea sino plural – y su apropiación por parte de las diversas generaciones y poblaciones hasta la más alejada de las metrópolis. Y de otra parte, se trata de una nueva manera como nuestras culturas están en el mundo, mostrando la riqueza de la historia y la creatividad del presente, desmontando clichés y estereotipos exóticos, atrayendo turismo. Y ello en las múltiples formas de las que hoy posibilita el hipertexto: en imágenes fijas y móviles, en sonoridades y música, en códigos y textos. Mediante bancos de datos, imágenes, narraciones orales, músicas, canciones, fondos temáticos o exposiciones virtuales.

Las redes digitales no son únicamente un lugar de conservación y difusión de los bienes culturales y artísticos sino un espacio de experimentación y creación estética. La experimentación hipertextual posibilita nuevas formas de hacer arte mediante arquitecturas de lenguajes que hasta ahora no habían sido actualizables. De otro lado la conectividad interactiva replantea la excepcionalidad de las “obras” y esborra la singularidad del artista desplazando los ejes de lo estético hacia las interacciones y los acontecimientos, esto es hacia un tipo de “obra” permanentemente abierta a la colaboración de los navegantes creativos.

Metáfora de las nuevas modalidades de lo social, la creación en web posibilita performatividades estéticas que la virtualidad, abre no sólo para el campo del arte sino también para la recreación de la participación social y política que pasa por la activación de las diversas sensibilidades y socialidades hasta ahora tenidas como incapaces de actuar y crear, y de interactuar con la contemporaneidad técnica.

## Referencias Bibliográficas

BENJAMIN, W. (1997): *Discursos interrumpidos I*. Taurus, Madrid.

CASTELLS, M. (2003): *La era de la información*. vol. 1. Alianza, Madrid.

HOPENHAYN, M.(2005): *América Latina desigual y descentrada*. Norma, Buenos Aires.

Parramon. R. (2008): "Arte, Experiencias y Territorios en Proceso" en VV. AA.: *Arte, Experiencias y Territorios en Proceso*. Idensitat, Calaf y Manresa.

## Publicaciones electrónicas

AMARAL. L. (2011): ID Bairro SP <http://idensitat.net/idbairrosp>, acceso en: 20 jul. 2012.



# El Proyecto de Investigación Europeo ARtSENSE sobre el uso de la realidad aumentada en educación patrimonial: evaluación de contenidos de la “(re)Cocina” Valenciana del Museo Nacional de Artes Decorativas.

Ana Cabrera Lafuente  
Museo Nacional de Artes Decorativas  
ana.cabrera@meacd.es

Isabel M. Rodríguez Marco  
Museo Nacional de Artes Decorativas  
isabel.rodriguez@meacd.es

Cristina Villar Fernández  
Museo Nacional de Artes Decorativas  
cristina.villar@meacd.es

Mikel Asensio  
Universidad Autónoma de Madrid  
mikel.asensio@uam.es

## Resumen

El objetivo de la comunicación es presentar los trabajos que se están realizando en el Museo Nacional de Artes Decorativas (MNAD) dentro del proyecto europeo de I+D ARtSENSE en relación con el diseño de unas gafas de Realidad Aumentada para la visita personalizada a los museos.

Además, el MNAD ha buscado el partenariado con la Universidad Autónoma de Madrid en el proceso de evaluación de los contenidos a incorporar en el dispositivo de realidad aumentada a partir de dos aspectos fundamentales: la investigación crítica de las piezas seleccionadas y las evaluaciones frontales sobre las expectativas y los conocimientos del público.

Como conclusión fundamental destacaremos que la elaboración de un dispositivo tecnológico de me-

diación como este, es un proceso complejo que precisa de la colaboración interdisciplinar dirigida la investigación de las colecciones en la misma medida que el estudio de sus potenciales receptores: los visitantes de los museos.

## Palabras clave

Investigación patrimonial, cultura material, realidad aumentada, interpretación patrimonial, comprensión contenidos.

## Abstract

This paper presents the works that Museo Nacional de Artes Decorativas (MNAD) is carrying out as a member of the European research project ARtSENSE in order to develop an Adaptive Augmented Reality

glasses to be used in the museum visit. These glasses will give to the museum visitors a personalized visit, depending on their interest.

The MNAD is working with Universidad Autónoma de Madrid in evaluating the contents that will be incorporated to the device, with two goals: the research in the pieces selected for testing the prototype and the front end evaluation about the expectations and knowledge of the MNAD public.

One of the challenges of the work already done is the complexity of developing this kind of prototype, especially in the content creation. Due to this it is necessary an interdisciplinary team in relation with the collections documentation and research, and the visitors studies.

### Key words

Research on cultural heritage, material culture, augmented reality, heritage interpretation, understanding of contents.

### Introducción

El Museo Nacional de Artes Decorativas (MNAD) es miembro del proyecto europeo ARTSENSE, Augmented Reality Supported adaptive and personalized Experience in a Museum Based ON Processing Real-Time Sensor Events (ARTSENSE: experiencia adaptativa y personalizada de realidad aumentada dentro de un museo, basada en el procesamiento de eventos sensoriales en tiempo real)<sup>1</sup>. Se trata de un proyecto financiado por el Séptimo Programa Marco de la Comisión Europea (<http://www.artsense.eu/>). En él participan tres museos y seis instituciones de investigación europeos y propone un prototipo de gafas con AR que adapte los contenidos para el visitante combinando tres tipos de sensores: visuales (seguimiento ocular), sonoros (efectos de sonido y contenidos de audio) y bio-fisiológicos (mediante biosensores).

El objetivo es monitorizar y estimar el interés y seguimiento del visitante para darle los contenidos más adecuados. Para conseguir este objetivo, tanto el visitante como el ambiente museal tienen que ser monitorizados tomando en cuenta distintos parámetros:

- las bio-señales del visitante,
- el nivel acústico de la sala donde se encuentra,
- donde está mirando.

Combinando los datos de estas señales la guía multimedia de Realidad Aumentada adaptará los contenidos al interés del visitante. La propuesta final es desarrollar un prototipo en donde estén combinados todos estos sensores y que permitan una visita altamente personalizada al público que lo desee. Uno de los aspectos más interesantes del proyecto es que en él trabajamos instituciones museísticas muy diferentes tanto por sus colecciones como por su sistema de trabajo. El Musée des Arts et Métiers de París (MAM) conserva una importante colección de aparatos científicos y maquinaria, mientras que la Foundation of Art Creative and Technology de Liverpool (FACT) es una institución con escasa colección permanente (entendida de una manera clásica) y con una importante colección audiovisual. El Museo Nacional de Artes Decorativas (MNAD) conserva una de las más importantes colecciones de artes decorativas del panorama español y en los últimos años está desarrollando innovadores planteamientos de presentación de sus colecciones.

Esta diversidad garantiza que el enfoque del proyecto pueda ser aplicado a instituciones muy diferentes tanto museos como otro tipo de instituciones patrimoniales así como a públicos muy diversos. Por su parte, los 6 centros de investigación son especialistas en diferentes tecnologías: relacionadas con hardware y sistemas de bases de datos (Forschungszentrum Informatik An Der Universitaet Karlsruhe), con las tecnologías de Realidad Aumentada y seguimiento ocular (Fraunhofer-Gesellschaft Zur Foerderung Der Angewandten Forschung E.V, Alemania), la Psicobiología (Liverpool John Moores University), la acústica (Universidad Politécnica de Valencia) y los sistemas multimedia (Centre d'Étude et de Recherche en Informatique et Communications (CEDRIC) de París), además de dos empresas de tecnología informática el Cim Grupa Doo (Serbia), y Corvinno Technologia Transzfer Kozpont Nonprofit Kozhasznu Kft (Hungría) (Gonsálbez ert al., en prensa).

El Museo Nacional de Artes Decorativas (<http://mnartesdecorativas.mcu.es>), que este año cumple su centenario, es un museo que desde su fundación en diciembre de 1912 ha tenido un claro fin educativo. Así, en el reglamento de 1913, es el primer museo que en su estructura tiene un departamento consagrado a la pedagogía de las Artes Industriales (Villalba y Cabrera, 2006, pp. 118 y 121-122). Desde hace ya

<sup>1</sup> Proyecto n.º 270318 del programa Digital Libraries and Digital Preservation. El proyecto es de 3 años de duración y empezó el 1 de febrero de 2011. La coordinación del mismo está a cargo del Dr. Nenad Stojanovic del FZI (Karlsruhe, Alemania).

unos años, el MNAD viene desarrollando un programa que se ha denominado Diseño y Pedagogía, a través del cual se está cumpliendo una de las funciones esenciales del Museo, la educación en el campo del diseño y las artes decorativas, dentro del marco de la educación del patrimonio (Calaf, 2009; Fontal, 2003; Calaf & Fontal, 2006).

Un proyecto destacado de este programa ha sido Fantasy Design in Community ([www.fantasydesign.org](http://www.fantasydesign.org)). El Museo Nacional de Artes Decorativas ha participado en la tercera convocatoria (2009-2011) de este proyecto financiado por la Comisión Europea dentro del Programa Cultura, cuyo objetivo es la investigación y la creación de nuevas formas de educación en el diseño, involucrando a niños y jóvenes en el proceso de planificación y diseño del entorno. Las instituciones que han integrado el proyecto en esta última convocatoria han sido: el Museo de Diseño de Gante, el Museo de Diseño Helsinki y la Universidad de Sjaelland (Dinamarca).

El MNAD organizó entre el 2009 y el 2010, junto con la Escuela de Arte 10 de Madrid, un conjunto de talleres en los que alumnos de centros de educación secundaria y de formación profesional trasladaron su experiencia visitando el museo a la creación de objetos diversos. La metodología que se utilizó fue la siguiente: los alumnos realizaron una visita al MNAD con sus profesores, guiados por un educador del Museo. Durante esta visita se les facilitó a los alumnos unos contenidos fundamentales sobre el concepto de diseño y su relación con las artes decorativas, para después pasar a analizar una selección de piezas, seleccionadas por su relación con el tema del embalaje (o *packaging*), el diseño de tejidos, diseño de interiores relacionado con cuestiones de género o los fundamentos del diseño moderno. La visita fomentaba el diálogo con los alumnos a través de breves actividades que perseguían el estímulo de su creatividad y de su capacidad de análisis. Posteriormente, en la Escuela de Arte 10, una parte de los alumnos participaron en talleres de diseño gráfico, diseño en 3D, volumen, cerámica, Photoshop, etc. En ellos realizaron piezas o proyectos inspirados en su visita al MNAD. Una gran parte de estos trabajos se expusieron en el Museo (exposición Fantasy Design in Community: 28 de octubre de 2010-24 de abril de 2011) y en la exposición itinerante del proyecto (Museo de Diseño de Helsinki: 14 de enero-27 de febrero de 2011 y Museo de Diseño de Gante: 11 de marzo -13 de junio de 2011). El proyecto ha sido objeto de una evaluación, cuyos resultados pueden consultarse en la página web del MNAD. El proyecto ha sido objeto de una evaluación,

cuyos resultados podrán consultarse próximamente en la página web del MNAD.

Junto con el desarrollo de su función educativa, el MNAD cuenta con un programa expositivo experimental (definido en el Plan Museológico del MNAD de 2003), unido a un programa de evaluación, con el fin de adaptar el modo de exponer e interpretar las colecciones a los intereses del público. Así, las últimas exposiciones temporales que se han celebrado en el Museo están siendo un campo de pruebas para el futuro montaje de la exposición permanente. La primera exposición temporal del Museo que ha sido objeto de una evaluación completa es "Fascinados por Oriente"<sup>2</sup>, organizada por la Subdirección General de Promoción de Bellas Artes del Ministerio de Cultura (2011b). Durante el proceso de planificación, se realizó una evaluación previa con público potencial de la exposición en la que se detectaron los intereses, conocimientos e ideas erróneas con respecto al tema de Oriente en general. Más tarde, con el fin de probar algunos elementos de la museografía, se realizó una evaluación formativa. Finalmente, una vez inaugurada la exposición, se puso en marcha una campaña de recogida de datos acerca del perfil de visitantes y de la efectividad comunicativa de la misma (modificación de ideas erróneas previas, cambio actitudinal frente a algunos temas tratados en la exposición; comprensión y recuerdo del discurso de la exposición). Tras esta experiencia también se realizó la evaluación de la exposición "Diseño contra la pobreza. Una historia de superación"<sup>3</sup> (Ministerio de Cultura, 2011c).

### **Desarrollo del proyecto ARTSENSE: la selección del escenario para desarrollar los contenidos del prototipo**

En la primera reunión del proyecto en febrero de 2011, todos los museos preparamos las piezas que pensamos podrían convenir más al desarrollo del prototipo y para la aplicación de la Realidad Aumentada. El equipo del MNAD preparó distintos casos o escenarios como posibles campos de pruebas del prototipo.

<sup>2</sup>Celebrada entre el 17 de diciembre de 2009 y el 20 de junio de 2010.

<sup>3</sup>Celebrada entre el 17 de diciembre de 2010 y el 24 de abril de 2011. Organizada por el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad y cofinanciada por la Comisión Europea, con motivo del Año Europeo de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social.

- Una pieza de diseño (fig. 1a) con un amplio contenido relacionado no sólo con las vanguardias artísticas sino también con la influencia del arte japonés en estos movimientos.
- Una pieza de mobiliario (fig. 1b) con un importante programa iconográfico y con una procedencia muy interesante, relacionada con los inicios de la dinastía borbónica en España.
- La habitación llamada “cocina” valenciana (fig. 2), que une a su rica imaginaria distintos niveles de información.

La decisión sobre la pieza del MNAD que se utilizaría finalmente para el prototipo se tomó tras conocer las otras piezas (en el proyecto se llaman “escenarios”) seleccionadas por los otros museos: el laboratorio de Lavosier por el MAM y la columna con las firmas de artistas por el FACT. De una manera resumida las razones para selección de la cocina como obra para experimentar con unas gafas de AR fueron::

- Una obra que está de manera fija en la exposición permanente 8 (de momento no puede ser desmontada)

- Con un rico contenido y que puede adaptarse distintos niveles de información: funcionalidad de los objetos, recetas de cocina, creación de diálogos entre las figuras (con el efecto de holo fonía), etc.
- Y gracias a los trabajos llevados a cabo podemos preparar contenidos más adecuados tanto para su traslado a las gafas con realidad aumentada y audio como para cualquier tipo de plataforma multimedia.

El escenario seleccionado del MNAD fue la cocina valenciana, en concreto la pared 1 (fig. 3). A la vista de la selección, el MNAD se puso a trabajar en la recogida de documentación, estudios, etc., en relación con este tipo de habitaciones, bastante únicas.

Ante la falta de información sobre la cocina y la escasa experiencia en la preparación de contenidos para las NTICs, el MNAD, con la aprobación del pro-



**Figura1a.** Vaso diseñado en 1905 por A. Beckert (inv. MNAD 25310).



**Figura1b** Papelera realizado por H. van Soest, h. 1713 (inv. MNAD 26531).

yecto europeo, estableció un programa de actividades con dos claros fines, la recogida y puesta al día de la información; y la realización y evaluación de actividades para conocer mejor los puntos de interés y el modo más adecuado de servir la información.

En octubre de 2011 tuvo lugar en el MNAD una reunión de expertos en las llamadas “cocinas” valencianas, donde se trataron tanto la existencia de cocinas con usos similares en Europa, como los sistemas de producción de los azulejos, a las comidas que se servirían en estas habitaciones y el protocolo con que se hacía. De todo ello dará buena cuenta la publicación digital *La cocina valenciana del MNAD. Una relectura a través de la tecnología de realidad aumentada* (Cabrera *et al.*, en prensa). Gracias a la contribución de los especialistas que participaron en ese encuentro, el MNAD obtuvo imágenes de la cocina en su emplazamiento original, lo que ha supuesto la reconsideración de la organización espacial de la cocina. Originalmente, la entrada a esta habitación se hacía por la puerta ubicada enfrente de la dueña (fig. 4) que actualmente es una puerta que no se puede abrir. A su vez la entrada que se usa ahora sería una puerta de comunicación para los servidores más que para los dueños y sus invitados.

Si a esta novedad le unimos el que la cocina tiene tapada una ventana (ahora un estantería) y que el zócalo de la zona del pozo está rehecho con azulejos de 1940, simulando la misma decoración de la cocina, la lectura de ésta cambia bastante (figura 4). Además

parece claro que este tipo de habitaciones no eran cocina si no más bien salas de recepción o agasajo para un pequeño número de invitados que disfrutaban de una comida (refresco o agasajo) en donde se servían tanto bebidas frías como leche de almendras u horchata y el chocolate, como bebida caliente, tenía un papel principal.

Con todo el material recogido, el MNAD organizó dentro de la actividad la “Pieza del Mes” una explicación en torno a la cocina valenciana, habitual en



**Figura3.** Pared 1 de la cocina valenciana (MNAD 05135), escena principal representando los preparativos para el “refresco o agasajo” con bebidas frías y chocolate.



**Figura2.** Cocina valenciana Pared 4 (MNAD 05135). Azulejería valenciana del último cuarto del siglo XVIII.



**Figura4.** Pared 3 de la cocina valenciana (MNAD 05135).



**Figura5.** Actividad dedicada al Chocolate en la (re)cocina valenciana, donde pueden verse piezas de la colección del museo colocadas *in situ*, el carro con los materiales de muestras y la pantalla digital para la evaluación.

nuestro museo, por el especialista en cerámica Manuel Alonso Santos<sup>4</sup> (fig. 5).

Una segunda actividad, con un enfoque muy distinto, más participativa aunque menos estructurada, se organizó entre febrero y marzo, titulada “En torno al chocolate”, donde la empresa InterpretArt, dirigida por la Dra. Elena Pol, proponía un acercamiento a la cocina en relación con el chocolate, basada en

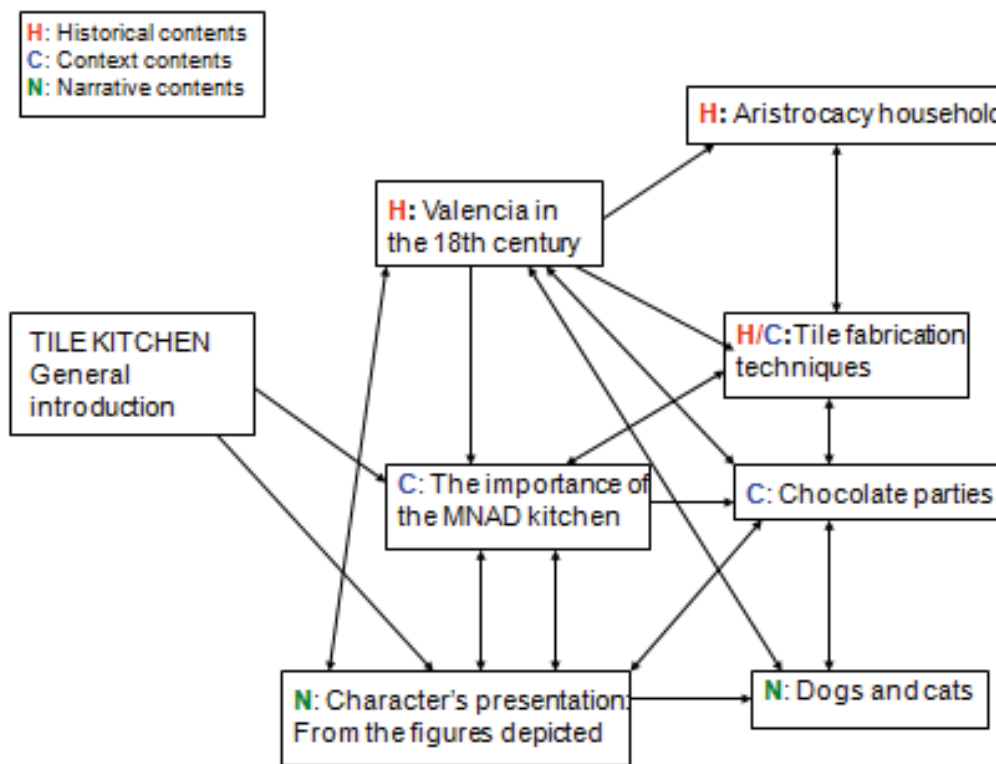
4La actividad tuvo lugar entre noviembre y diciembre de 2011 y se editó un cuadernillo para la ocasión.

experiencias previas desarrolladas en exposiciones temporales sobre el chocolate (Asensio y Pol, 2006) y sobre el siglo XVI (Asensio, González, Pol y Rodríguez, 2005)<sup>5</sup>.

Ambas actividades fueron evaluadas (la metodología y resultados se resumen más adelante). Gracias a estas actividades y los resultados de las evaluaciones hemos podido ver la “cocina” con ojos nuevos. Estas acciones y sus evaluaciones correspondientes proporcionaron una plataforma de contenidos de muy distinto rango como escenario donde implementar diferentes contenidos y ver su potencial interés cara a actividades de interpretación con los visitantes.

La sistemática en la preparación de contenidos es algo central. A la hora de plasmar por escrito los contenidos y ante la diversidad de los mismos, el MNAD preparó, por indicación de los socios “tecnológicos” del proyecto, una serie de diagramas de flujos y una sistematización de los contenidos (fig. 6), con la intención de proponer al visitante desde una visión histórico-artística hasta recetas de cocina en relación con el chocolate y otros alimentos que aparecen en la cocina, pasando por una explicación social de las figuras representadas en la misma.

5La actividad tuvo lugar entre Febrero y Abril de 2012.



**Figura6.** Esquema del diagrama de flujos del primer nivel de contenidos (contenidos generales) sobre la (re)cocina valenciana.

## La evaluación de las actividades sobre la “cocina” valenciana del MNAD.

Las evaluaciones que han tenido lugar en el MNAD han sido dirigidas y coordinadas por el profesor Mikel Asensio de la UAM. El equipo del proyecto ARTSENSE del MNAD le explicó la necesidad de conocer mejor: lo que más interesa a nuestros visitantes sobre la cocina, cuál sería el lenguaje más apropiado y cómo se podría modular una visita en relación con contenidos multimedia.

Para ello se planificaron tres evaluaciones: dos relacionadas con las actividades y una tercera (en realidad la primera que se hizo) con un formato distinto a las anteriores.

En la primera evaluación, de tipo cualitativo, realizada en septiembre de 2011, se diseñaron tres tareas secuenciales con preguntas abiertas y categorías descriptivas flexibles, combinando la observación con un tipo especial de entrevista semi-estructurada con preguntas abiertas, preguntas de opción múltiple y la resolución de preguntas problemas. Estas tareas se realizaron en la misma cocina en el MNAD. Utilizando además material gráfico suministrado por el MNAD.

Para la evaluación de esta experiencia se diseñó un plan de evaluación que abarca el diseño, la aplicación, el desarrollo y la puesta en funcionamiento del dispositivo siguiendo el marco teórico de la evaluación de exposiciones. Las etapas del proceso de investigación siguen el marco teórico propuesto por los pioneros del campo y nuestros profesores directos Chan Screven (1990), desgraciadamente muerto este año, y Ross Loomis, (1987), y revisiones más recientes (por ejemplo Borun y Korn, 1999; Tomlinson y Roberts, 2006; Kelly, 2009; Klingler y Graft, 2012; en castellano puede verse una revisión en: Asensio, y Pol, 2005; Asensio, Pol & Gomis, 2001). Se optó por este tipo de evaluación porque permite comprobar la efectividad del diseño por etapas y el efecto del mensaje expositivo. Según está planteada, la evaluación para los contenidos de la (re)cocina valenciana se pensó como un proceso largo compuesto por varios pasos. El hecho de utilizar metodologías repetitivas en cada etapa nos reorientar los problemas que hayan podido irse encontrando en etapas anteriores.

De momento se ha llevado a cabo la evaluación previa o frontal (*front-end evaluation*) se evaluaron principalmente los intereses de los visitantes con respecto a la recocina valenciana y los conocimientos previos que se poseían al respecto, las misconceptions y las teorías alternativas sobre los

contenidos de la (re)cocina valenciana. Esta parte de la evaluación permite identificar los objetivos del proyecto, aumentar la comprensión de los conocimientos del público potencial y sus intereses previos en relación a los conceptos, probar las teorías existentes sobre el comportamiento del visitante y su capacidad de aprendizaje, averiguar las necesidades del público y cómo podemos cubrirlas, recopilar información pertinente acerca del público visitante y las ideas que se han propuesto para guiar el proceso de toma de decisiones (Dierking, y Pollock, 1998; Hayward, y Loomis, 1993; Shettel, 1992). El segundo gran bloque de evaluación tiene que ver con el procesamiento de contenidos durante el procesamiento de los mensajes expositivos. El marco teórico de referencia sería el del aprendizaje informal (Screven, 1974, Asensio y Pol, 2002; 2008) y los procesos relacionados más directos la adquisición y comprensión de contenidos complejos (Asensio *et al.*, en prensa) y los procesos de identificación cultural sobre los contenidos de historia (Carretero, Asensio y Rodríguez, 2012) y la complejidad de las actividades interpretativas y educativas (Calaf Fontal, 2).

Los métodos que se han utilizado habitualmente incluyen:

- cuestionarios adaptados a las características de la muestra,
- entrevistas no estructuradas y semi-estructuradas,
- conversaciones informales,
- encuestas tanto presenciales como on-line,
- talleres y actividades, entre otras los *focus group*,
- estudios previos sobre investigaciones e informes de proyectos similares y la revisión bibliográfica.

Se diseñaron tres tareas: la primera fue la ‘tarea de conocimiento potencial previo’ (*Previous Potential Knowledge Task*, a partir de ahora PPKT-1) que se llevó a cabo con una muestra de 63 personas en el contexto real de la recocina valenciana (al igual que el resto de tareas componentes de la evaluación), como una experiencia no estructurada de carácter cualitativo, compuesta por un post-test en el que se midieron los intereses y las motivaciones de los visitantes, sus conocimientos previos y teorías alternativas así como la capacidad de aprendizaje. Uno de los objetivos de esta tarea fue tomar la mayor cantidad de datos posible. Determinamos que no se trata de una tarea estructurada puesto que los visitantes no recibieron ningún tipo visita guiada. Se les encuestó mediante preguntas abiertas sobre los personajes que aparecen representados, los objetos que les parecen

más extraños y sobre sus dudas acerca de los diferentes elementos representados, las interpretaciones que hacen y sobre las representaciones iconológicas e iconográficas de la recocina. La evaluación se complementó con una observación no estructurada durante el desarrollo de la tarea y éstas se llevaron a cabo con apoyo de un material gráfico impreso e individual.

En la siguiente tarea denominada 'tarea de conocimiento potencial inducido' (*Induced Potential Knowledge Task*, a partir de ahora IPKT-2) los diferentes grupos recibieron una visita guiada entre el pre-test y el pos-test y fueron un total de 80 participantes. Lo que se evalúa principalmente son los intereses y las motivaciones de los visitantes, sus conocimientos previos (en el pre-test), la existencia o no de teorías alternativas, y la capacidad de aprendizaje de los visitantes (en el post-test). Lo innovador de esta tarea es el uso de la metodología SIPP (Sistema Interactivo de Participación de Público).

Por último se ha llevado a cabo una tercera tarea con una muestra de 142 sujetos, denominada 'tarea de conocimiento potencial sugerido' (*Suggested Potential Knowledge Task*, a partir de ahora SPKT-3). Esta consistió en la presentación de un pre-test seguido de una exposición contextualizada en la que se llevó a cabo una cata de chocolates siguiendo la receta de varios siglos (desde el siglo XV hasta el siglo XX). Después se suministró un post-test. Algunas de las preguntas de PPKT-2 fueron incluidas en esta fase para llevar a cabo un estudio comparativo.

En las tareas 2 y 3 del estudio se utilizó la metodología SIPP, Sistema Interactivo de Participación de Públicos para espacios de presentación del patrimonio (Asensio *et al.*, 2011), que consta principalmente de unos mandos de respuesta que forman un sistema junto con un *software* instalado a un ordenador y un receptor de señal. El software consiste en un CD de instalación que permite su implementación en cualquier ordenador de manera sencilla y la creación de una tarea de evaluación a través de un *PowerPoint*. El evaluador puede plantear preguntas que aparecen posteriormente en la pantalla y los sujetos contestan a estas preguntas con los mandos, de manera similar a la de algunos programas televisivos. Los datos se almacenan en formato digital, lo que facilita en gran medida la gestión de los mismos y su posterior análisis. Una de sus múltiples ventajas es que resultan familiares por su forma parecida a la de un mando a distancia cualquiera y se ha demostrado la potencia de este dispositivo a la hora de implicar a los participantes, además de ser capaz de devolver un

feedback inmediato al usuario y funcionar como una herramienta envolvente con un grado alto de implicación por parte del usuario. Además el evaluador elige si las respuestas (a modo de gráfico de barras o sectores, por ejemplo) se ven reflejadas en la pantalla después de cada pregunta, lo que supone una posibilidad bastante atractiva para el tratamiento de las teorías erróneas o alternativas de los participantes con respecto a la temática tratada. La metodología SIPP es móvil como puede observarse, ya que puede estar disponible en cualquier espacio adecuado a las necesidades del evaluador y el público evaluado. A modo de comentario, decir que en un principio se utilizaron sobre todo en contextos educativos para incrementar la motivación y el mantenimiento de la atención de los alumnos en determinadas áreas así como para la facilitación de contenidos complejos. Aunque la metodología SIPP está aún en investigación en este tipo de contextos, se han mostrado ya múltiples ventajas por encima de sus inconvenientes en el uso del SIPP aplicados a ámbitos de presentación del patrimonio (Asensio *et al.*, 2011).

## Resultados

La evaluación está en progreso por lo que vamos a indicar aquí solamente algunos resultados generales que nos han permitido cerrar la primera fase de evaluación previa o frontal. Posteriormente seguiremos con las evaluaciones formativas y sumativas. Sin embargo, a pesar de que nos encontremos aún en la evaluación frontal, los resultados obtenidos han cambiado sustancialmente nuestra visión de la cocina valenciana y de cómo interpretarla para transmitirla a los diferentes tipos de públicos.

Un primer problema comprobado ha sido la estrechez en los perfiles de los públicos reales actuales del museo. El público general tipo, son en su inmensa mayoría adultos mayores, principalmente mujeres, residentes en la Comunidad de Madrid. Además los medios de difusión del museo no tienen una gran captación. Sin embargo, a medida que las actividades han ido cambiando se ha notado una evolución entre la tarea dos y tres en la línea de ampliar los segmentos de público por lo que la intervención deberá ahondar en esta dirección.

Metodológicamente hablando, teniendo en cuenta los resultados tras el análisis, el cuestionario resultó ser un método cualitativo eficaz proporcionando mucha información sobre lo que los visitantes piensan



y sienten en la experiencia de la recocina. Por otro lado, el SIPP como herramienta de evaluación resultó ser un dispositivo eficaz a la hora de tomar datos tanto cuantitativos como cualitativos, y facilitó mucho el proceso de tratamiento de los datos y su gestión. Las preguntas funcionaron bien sin atender a un criterio específico.

A pesar de que los resultados no son aún concluyentes, se muestra unas notables diferencias en el atractivo de los contenidos por parte de los visitantes. Este resultado es fundamental para ajustar los contenidos a sus intereses y su adaptación al dispositivo de ARtSENSE, para que el dispositivo provea la oportunidad de recibir una experiencia interesante y atractiva, un conocimiento significativo y centrado en sus intereses, evitando de cualquier modo caer en la transmisión de un mensaje vacío y carente de significado para el que lo recibe y construye.

Sin duda la recocina valenciana es una de las piezas más llamativas del MNAD y a día de hoy aparece desprovista de un apoyo comunicativo suficiente. Los visitantes manifiestan en la evaluación su incapacidad para comprender el contenido específico de la recocina sin un soporte comunicativo que contenga el mensaje expositivo de una manera clara y completa. Sin este soporte adicional, los visitantes aparecen más desmotivados y menos interesados por el propio sentimiento de incompreensión e imposibilidad. Sin embargo, a medida que van asimilando y construyendo de forma activa su conocimiento acerca de la recocina muestran un mayor interés e implicación con las tareas de la evaluación.

Otro dato muy significativo ha sido la diferente capacidad de aprendizaje de los visitantes y su nivel de conocimiento dependiendo de la actividad realizada en relación con el contenido propuesto. Los resultados muestran una clara diferencia de potencial entre las actividades más contemplativas y las más participativas.

Además aparecieron una serie de ideas y teorías previas con las que los visitantes llegaban a la recocina. Quizá la teoría errónea más importante es que el visitante llega desde un primer momento con la idea de que la recocina valenciana era una cocina y servía como tal, construyendo todo el significado en base a esa idea errónea.

Por último, sobre la importante faceta de la iconografía, uno de los aspectos más interesantes de la evaluación ha sido que no se han confirmado las expectativas de los expertos sobre los atractores. Los visitantes no muestran interés preferencial sobre determinados personajes o animales como se predecía,

sino que se produce un ‘efecto mosaico’ en el que los atractores se distribuyen de manera amplia y diferencial sobre una gran cantidad de tipos de motivos iconográficos, lo cuál supone un punto de partida radicalmente distinto para el tratamiento concreto de esta cultura material. De no haberse realizado la evaluación previa los expertos (conservadores, diseñadores, interpretes o educadores) hubieran planificado la selección de contenidos y las acciones a realizar sobre ellos, en base a una estimación errónea de lo que era atractivo para los visitantes.

## Conclusiones

Los resultados obtenidos con la evaluación sobre las actividades en relación con la cocina nos han permitido:

- Identificar los perfiles, opiniones y conocimientos de los públicos más habituales en el MNAD sobre los contenidos a transmitir. Incluyendo las ideas previas espontáneas o inducidas que manejan respecto a los contenidos concretos que nos interesan.
- Rastrear los “puntos fuertes y débiles” de los contenidos a transmitir.
- Conocer los intereses de los visitantes.
- Saber los contenidos específicos y nivel de profundidad y resistencia al cambio, así como su potencial aprendizaje, en base a las actividades a proponer.
- Iniciar la reflexión sobre la eficacia de los distintos tipos de interacción y de participación a propósito de dichos contenidos y sus actividades.

A partir de aquí, el MNAD está empezando a preparar contenidos adaptados a los resultados, conviene destacar que los contenidos que se ofrecerán con el prototipo del proyecto serán tanto visuales (imágenes fijas, en 3D o vídeos), de audio (tanto con explicaciones, como con efectos: diálogos, dramatizaciones, música, etc.) como de texto (preguntas cortas en relación con las preferencias del visitante).

Un aspecto muy interesante es que en la cocina hay muchas piezas que están en la colección del MNAD, con ello deberemos poner en relación las representaciones iconográficas con una lectura polisémica de las colecciones del museo, como se muestra en el ejemplo siguiente de la jícara representada en la cocina que tiene su correlato en las colecciones de jícaras y mancerinas del museo.

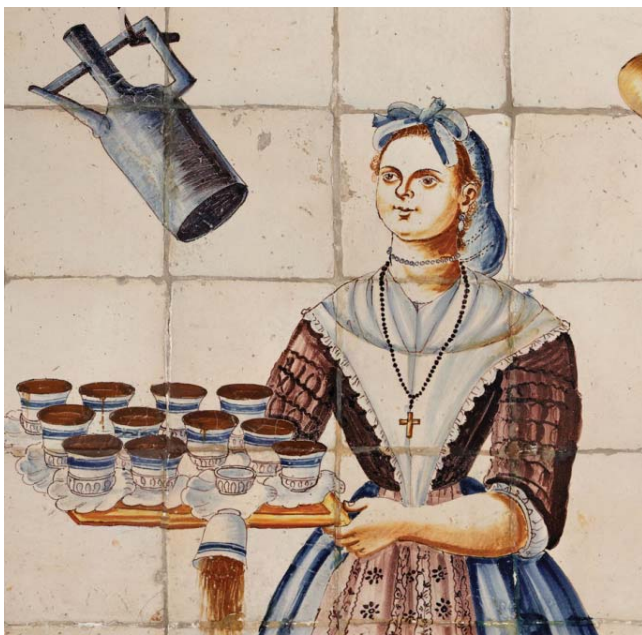


Figura 7. Detalle de la cocina valenciana con una bandeja de jícara y mancerinas.



Figura 8. Jícara (MNAD 05070)..



Figura 9. Mancerina (MNAD 04061) de la segunda mitad del siglo XVIII.

Hemos pretendido ilustrar un método de trabajo que aúna, en un mismo continuo, la documentación y la investigación sistemática de las colecciones, el trabajo de evaluación y reflexión sobre los públicos, y las propuestas de interpretación y educación patrimonial, para avanzar en suma sobre su eficiencia.

## Referencias bibliográficas

ASENSIO, M., y ASENJO, E. (2001): *Lazos de Luz azul: museos y tecnologías 1, 2, y 3.0*. UOC. Barcelona.

ASENSIO, M, ASENJO, E., PÉREZ, R., RODRÍGUEZ, C. G. y ARAMBURU, J. J. (2011): “El sistema interactivo de participación de públicos (SIPP): un nuevo marco de evaluación de audiencias aplicado en Ekainberri (Guipuzcoa) y Cueva Pintada (Gran Canaria)”, en Asensio y Asenjo, (eds.): *Lazos de Luz azul: museos y tecnologías 1, 2, y 3.0*. UOC. Barcelona.

ASENSIO, M., GONZÁLEZ, C., POL, E., y RODRÍGUEZ, J. A. (eds.) (2005): *La Mancha de Don Quijote, Realidad de una Fantasía*. Catálogo de la exposición. Empresa Pública “Don Quijote de la Mancha 2005 S.A.”. Ciudad Real.

ASENSIO, M., MAHOU, V., RODRÍGUEZ, C.G.. y SÁENZ, I. (en prensa): *Concepciones erróneas en los museos de historia: una evaluación en el Museo y Parque Arqueológico Cueva Pintada*. Educación y Futuro.

ASENSIO, M., y POL, E. (2002): *Nuevos Escenarios en Educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Aique. Buenos Aires.

— (2005): “Evaluación de exposiciones” en Santacana, J., y Serrat, N. (eds.): *Museografía didáctica*. Ariel, Barcelona: 527-630.

— (2008): “Conversaciones sobre el aprendizaje informal en museos y patrimonio”, en: Fernandez, H. (ed.): *Turismo, Patrimonio y Educación: Los museos como laboratorios de concimientos y emociones*. Escuela de Turismo de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Lanzarote: 19-60. Versión digital en: <<http://www.pasosonline.org/Publicados/pasosedita/pasosrep1.pdf>>, [01/03/2011]

- (2012): Nuevas tendencias en museología: Museos de Identidad y Museos de Mentalidad”. en Blánquez, J., Celestino, S., Bermedo, P. & Sanfuentes, O. (eds.): *Patrimonio cultural y desarrollo sostenible en España y Chile*. Colección de Cuadernos Solidarios. Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.
- ASENSIO, M., POL, E., y GOMIS, M. (2001): *Planificación en Museología: el caso del Museu Marítim*. Museu Marítim. Barcelona.
- BORUN, M., y KORN, R. (1999): *Museum Evaluation*. AAM. Washington, D.C.
- CABRERA, A., RODRÍGUEZ, I. y VILLAR, C. (eds.) (en prensa): *La (re)cocina valenciana del MNAD. Una relectura a través de la tecnología de realidad aumentada*. Museo Nacional de Artes Decorativas - Ministerio de Cultura. Madrid.
- CALAF, R. (2009): *Didáctica del Patrimonio: Epistemología, Metodología y Estudios de Caso*. Trea. Gijón.
- CALAF, R., y FONTAL, O. (eds.) (2006): *Miradas al Patrimonio*. Trea. Gijón.
- CARRETERO, M., ASENSIO, M. y RODRÍGUEZ, M. (eds.) (2012): *History Education and Construction of Identities. Information Age Publishing*. Charlotte, NC.
- DIERKING, L., y POLLOCK, W (1998): *Questioning Assumptions: An introduction to front-end studies*. Association of Science-Technology Centres. Washington, D.C.
- FONTAL, O. (2003) *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Trea. Gijón.
- GONSÁLBEZ, J.; CABRERA, A.; MORAGUES, J.; VOTH, S.; DAMALA, A.; FAIRCLOUGH, S.; GILLEADE, K., y STOJANOVIC, N. (en prensa): "Adaptive Augmented Reality and Cultural Heritage: the European ARtSENSE project" en *Actas del III Congreso Internacional de Arqueología, Informática Gráfica, Patrimonio e Innovación, Arqueológica 2.0*. Sociedad Española de Arqueología Virtual. Sevilla.
- HAYWARD, J., y LOOMIS, R. (1993): "Looking back at the Front-End Studies", *Visitor Studies: Theory, Research and Practice*, n.º 5: 261-265.
- KAPANEN, H., y SVINHUFVUD, L. (2011): *Fantasy Design in Community 2009-2011*, Design Museum Helsinki, Helsinki.
- KLINGLER, S., y GRAFT, C. (2012): "In lieu of mind Reading: visitor studies and evaluation", en Catlin-Legutko, C., and Klingler, S. (ed.): *Small Museum Toolkit*. AltaMira Press. Plymouth.
- LOOMIS, R. (1987): *Museum visitor evaluation: New tool for Management*. American Association for State and Local History. Nashville.
- MINISTERIO DE CULTURA (2011a): "Fascinados por Oriente. Resultados de la Evaluación Previa", <[http://www.mcu.es/principal/docs/MC/2011/ExpoSGPBA/Previa\\_Resultados.pdf](http://www.mcu.es/principal/docs/MC/2011/ExpoSGPBA/Previa_Resultados.pdf)>, [20/07/2012]
- (2011b): "Fascinados por Oriente. Resultados de la Evaluación Formativa", <[http://www.mcu.es/principal/docs/MC/2011/ExpoSGPBA/Formativa\\_Resultados.pdf](http://www.mcu.es/principal/docs/MC/2011/ExpoSGPBA/Formativa_Resultados.pdf)>, [20/07/2012]
- (2011c): "Fascinados por Oriente. Evaluación Sumativa", <[http://www.mcu.es/principal/docs/MC/2011/ExpoSGPBA/Sumativa\\_Resultados.pdf](http://www.mcu.es/principal/docs/MC/2011/ExpoSGPBA/Sumativa_Resultados.pdf)>, [20/07/2012]
- POL, E., y ASENSIO, M. (2006): *Del Cacao al Chocolate*. Museo del Comercio: Ayuntamiento de Salamanca. Documento interno no publicado. Museo del Comercio. Salamanca.
- SCREVEN, C. G. (1974). *The Measurement and Facilitation of learning in the Museum Environment: An Experimental Analysis*. Smithsonian Institution Press. Whashington, D.C.
- (1990): "Uses of Evaluation before, Turing and alter Exhibit design", *ILVS Review*, n.º 1 (2): 36-66.
- SHETTEL, H. (1992): "Front-End Evaluation: Another useful tool", *ILVS Review*, n.º 2 (2): 275-280.
- TOMLINSON, R., y ROBERTS, T. (2006): *Full House: turning data into audiences*. Australia Council for the Arts. Queensland.
- VILLALBA, M., y CABRERA, A. (2006): "El Museo Nacional de Artes Industriales, hoy Museo Nacional de Artes Decorativas", *Revista de Museología*, n.º 36: 117-123.
- Copyright de todas las imágenes:  
*Piezas del MNAD: Museo Nacional de Artes Decorativas, Madrid.*

# Los Arqueo-kits: un proyecto educativo patrimonial para el tratamiento de la arqueología en el Territorio Vetón

Tània Martínez Gil

Grupo de investigación DIDPATRI. Universitat de Barcelona.  
tania.martinezgil@ub.edu

Laia Coma Quintana

Grupo de investigación DIDPATRI. Universitat de Barcelona.  
lcomaq@ub.edu

292

## Resumen

La presente comunicación pretende dar a conocer el proyecto educativo patrimonial desarrollado a partir de un modelo didáctico de kits móviles para el tratamiento de la arqueología en el Territorio Vetón. Por un lado, veremos como los denominados arqueo-kits responden, desde el ámbito educativo, a una necesidad real local (Yecla de Yeltes, Salamanca) de difusión y cohesión territorial entorno a un importante patrimonio arqueológico. Por otro lado, se expondrán las características didácticas y las bases pedagógicas de estos kits o maletas didácticas; un modelo educativo basado en módulos móviles de gran formato que favorecen el trabajo en grupo, la interacción con los objetos, el desarrollo de actividades procedimentales y el aprendizaje lúdico. Finalmente, en esta comunicación se darán a conocer uno a uno los diez arqueo-kits, analizando el tema objeto de estudio, los objetivos de trabajo, su diseño estructural y funcional, así como la variedad de recursos didácticos que contienen.

## Palabras clave

Educación patrimonial, maletas didácticas, arqueología didáctica, arqueo-kits, Territorio Vetón

## Abstract

This communication aims to get people to know the education equity project developed from a didactic model of mobile kits for the treatment of archeology in the Territory Veton. On the one hand, we'll see how the so-called arqueo-kits respond, since the field of education, a real need local (Yecla de Yeltes, Salamanca) of dissemination and territorial cohesion environment to an important archaeological heritage. On the other hand, it will hear the characteristics of the teaching and educational foundation of these kits or didactic material; an educational model based on mobile large format favouring el trabajo en grupo, interaction with objects and the development of procedural and playful learning. Finally, in this communication will be available one to one of the ten arqueo-kits, looking at the subject of the study, the goals of work, the structural and functional design, as well as the variety of teaching resources containing.

## Key words

Heritage education, educational heritage kits, teaching archeology, archaeological kits, Veton.Territory

## Introducción

El proyecto educativo patrimonial que presentamos, basado en los denominados “Arqueo-kits”, responde a una de las últimas intervenciones de dinamización y puesta en valor de los espacios histórico arqueológicos del noroeste de la provincia de Salamanca, concretamente, del Territorio Vetón. Como veremos, estos módulos interactivos y móviles ofrecen diversas posibilidades didácticas que permiten dinamizar y difundir desde el ámbito educativo el patrimonio arqueológico vetón.

Se trata de una propuesta educativa patrimonial, basada en la arqueología didáctica y experimental, que se presenta ante el público como un conjunto de diez maletas didácticas o kits móviles de gran formato que tienen por objeto el tratamiento didáctico patrimonial de la arqueología y del castro vetón de Yecla de Yeltes. Como muy bien indica su nombre son maletas móviles que llevan incorporadas en su base un sistema de ruedas que facilita su distribución en cualquier lugar, y que favorecen el desarrollo de las distintas actividades propuestas, así como su manipulación por parte de los grupos escolares. Cada uno de los arqueo-kits responde a una temática distinta, y en su interior se encuentran todo tipo de actividades, tanto de desarrollo individual como colectivo, que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje del tema en cuestión; un aprendizaje basado siempre en la experimentación y la didáctica lúdica, así como en el trabajo cooperativo y la interacción total de sus usuarios. La vivencia de ser arqueólogo e historiador por un día, gracias a estas maletas didácticas gigantes, es una de las mejores experiencias educativas que puede suponer un antes y un después en el conocimiento del patrimonio vetón.

## Los arqueo-kits: la implementación educativa del proyecto Territorio Vetón

### El Territorio Vetón: un proyecto de cohesión territorial en el occidente peninsular

El proyecto en el que se enmarca la propuesta educativa, objeto principal de la presente comunicación, corresponde a una ruta histórico-arqueológica compuesta por tres castros protohistóricos del occidente de la provincia de Salamanca. Concretamente los castros de El lugar Viejo (Yecla de Yeltes), Las Merchanas

(Lumbrales) y castillo de Saldeana (Saldeana). Estos poblados fortificados del segundo hierro se hallan en poblaciones alejadas de las ciudades principales – a 100 KM de Salamanca- lo que hace de ellos grandes extensiones arqueológicas poco visitadas y desconocidas; podemos decir con toda certeza que hasta hace pocos años sólo los habitantes de las poblaciones cercanas paseaban por sus parajes naturales y admiraban con desconocimiento las imponentes murallas que hace algo más de dos mil años habitaron y defendieron sus antepasados, los vetones.

Esta realidad hizo que las administraciones provinciales iniciaran ya a principios del siglo XXI diversas actuaciones de revalorización, puesta en valor y posterior museización de los castros anteriormente citados. Pero, sin duda alguna, las actuaciones llegaron a su plenitud en una segunda fase desarrollada desde el 2009 hasta finales del vigente año gracias al proyecto de “Cohesión Territorial y Regeneración Económica-Turística de la zona Oeste de Salamanca” y la cofinanciación del eje de desarrollo local y urbano del FEDER (Vidal, 2008). Dicho proyecto tenía como objetivo el estudio, excavación y museización de los espacios arqueológicos así como la dinamización de estos y sus poblaciones locales. Por todo ello, la Diputación de Salamanca, en colaboración con diversos colectivos entre ellos el grupo de investigación DidPatri de la Universidad de Barcelona, planteó la necesidad de crear una propuesta educativa para el tratamiento y difusión del patrimonio arqueológico entre los más jóvenes y se configurase como elemento complementario y compensatorio a un espacio ya existente en la localidad salamantina de Yecla de Yeltes. Concretamente la propuesta responde a una triple necesidad en la gestión patrimonial; por un lado complementar la oferta cultural que hasta ahora ofrecía el Ayuntamiento con el Aula Arqueológica; por otro lado, el buscar un uso a una nueva instalación local, una pequeña nave proyectada para el uso de los vecinos durante las fiestas; y finalmente, crear un modelo educativo coherente a las necesidades y posibilidades locales con el objetivo de acercar el patrimonio arqueológico a un público escolar.

¿Por qué la elección del castro de El Lugar Viejo? Declinarse por centrar la actividad educativa en el castro de Yecla de Yeltes respondía a diversas realidades; primeramente la población de Lumbrales ya disponía de servicios culturales que dinamizaban la localidad –centro de recepción de visitantes de la casa del conde-; en segundo lugar, Yecla disponía de una nave de nueva creación que únicamente estaba proyectada para ser usada en el transcurso de los fes-



**Figura 1:** Murallas del castro de El Lugar Viejo (Yecla de Yeltes). Fuente: Grupo DidPatri

tejos locales. Y en tercer lugar, y el más esencial, el castro de Yecla es el mejor conservado en la actualidad, por mantener en pie todo el lienzo exterior de la muralla, lo que hace más comprensible su visita y facilitaba el complementar las actividades educativas con la propia visita al espacio arqueológico. Resulta esencial constatar que los restos arqueológicos son elementos esenciales para comprender y dar sentido a nuestra existencia y que por ello la Arqueología puede devenir una forma de entender el presente (Ruiz; Álvarez-Sanchís, 1997) (fig. 1).

### **Una propuesta educativa patrimonial para un espacio de múltiples funcionalidades: la didáctica al servicio de la realidad cultural**

La propuesta didáctica vino condicionada al espacio donde iba a desarrollarse. Dadas las características del espacio y su multifunción, los elementos que componen el equipo didáctico debían tener un carácter modular, fácilmente trasladable, móvil y autosuficiente. Sus dimensiones deben permitir su fácil transporte y la resistencia suficiente del mismo. Por otra parte, el diseño exterior de los módulos debía ser de carácter minimalista con el fin de que en las épocas de desuso pudieran pasar desapercibidos a usuarios del espacio que desarrollaran otras actividades.

El uso de los arqueo-kits se proyectó para poder ser manipulados sin orden aparente y simplemente es deseable que cualquier usuario del equipamiento pueda utilizar todos los módulos en el orden libre que prefiera. Por ello la distribución de los mismos en el espacio multiuso puede variar según las situaciones.

Compartiendo dicho espacio multiuso se sugirió dotar al mismo con mobiliario básico para los escolares, tales como mesas, sillas o taburetes que permitan albergar una cincuentena de usuarios en el interior del espacio. De este modo se ha previsto la ubicación de quince mesas, con capacidad para cuatro personas cada una, junto con taburetes o sillas. Todo el mobiliario, al igual que los arqueo-kits, son plegables y de fácil almacenamiento ya que el espacio está diseñado para usos diversos en función de las necesidades del Ayuntamiento y sus habitantes.

## **Los kits móviles: bases, características y usos didácticos del modelo educativo**

### **Un modelo educativo basado en kits móviles**

Son muchas y diversas las estrategias, recursos, instrumentos y modelos didácticos que podemos desarrollar dentro de cualquier acto educativo; y la educación patrimonial no se escapa de este abanico de posibilidades; es más, cuantas más oportunidades de aprendizaje creemos, mejor para nuestros discentes (Serrat, 2007: 37-40). En el caso que nos ocupa, dentro del ámbito de la arqueología experimental y la didáctica de la historia del Territorio Vetón, la propuesta o modelo didáctico se basa en los denominados kits móviles o maletas didácticas. Estos recursos pueden adoptar fórmulas y formatos diversos, desde carromatos a auténticos laboratorios móviles, y tiene la peculiaridad de ser auténticos recursos itinerantes capaces de aparecer en el escenario concreto en el que hay que desarrollar la actividad educativa patrimonial.

Aun cuando la mayoría de maletas didácticas o kits móviles pueden sofisticarse hasta extremos inimaginables, todos tienen unas características básicas comunes. Una característica fundamental de estos kits su diseño cómodo y ligero para poder ser transportados; son recursos pensados para su movilidad y circulación, tanto en espacios abiertos como cerrados. Consecuentemente, estos kits deberán tener otra característica: ser lo suficientemente resistentes para soportar las constantes manipulaciones por partes de los usuarios que no dejen de abrir y cerrar sus puertas, sacar y guardar sus objetos, moverlos en el espacio... Así pues, los kits didácticos también deben siempre responder a estructuras sencillas y funcionales, donde el diseño esté al servicio del contenido, para garantizar además de su fácil manipulación, que los contenidos a

trabajar o las actividades a realizar se desarrollen con éxito. Finalmente, otras de las características comunes de todo kit o maleta didáctica es la presentación de objetos y réplicas que permitan a los usuarios realizar todo tipo de actividades (Coma; Santacana, 2010). Ello supone estar pendiente siempre del buen estado de las piezas del kit y de ir reponiendo aquellas que por el uso o manipulación se hayan estropeado.

Todas y cada una de estas características se reúnen en los kits móviles diseñados para este proyecto educativo patrimonial arqueológico del castro vetón de Yecla de Yeltes; a pesar de su envergadura, son módulos ligeros y resistentes gracias al material de construcción, de fácil transporte mediante sistemas de ruedas, que responden a su vez a estructuras sencillas y funcionales para trabajar cada tema, y todos esconden objetos y elementos que invitan a su manipulación (fig. 2).

### Usos didácticos y bases pedagógicas para el aprendizaje mediante kits móviles

Como muchos otros recursos o instrumentos didácticos utilizados para reforzar el acto de enseñanza-aprendizaje, sea en entornos de educación formal o no formal, los kits didácticos deben ser bien emplea-

dos si queremos obtener resultados satisfactorios.

Por un lado, debemos ser conscientes que este tipo de maletas didácticas portables no sustituyen a ningún discurso académico o explicación teórica, sino que más bien la complementan y la refuerzan ofreciendo posibilidades de aprendizaje distintas, en este caso en el marco de la historia y la arqueología (Feliu; Hernández, 2011). Ello significa que ante un kit de estas características, aunque están pensados para su libre manipulación, será siempre necesario que un educador o responsable nos explique cómo funciona, qué contiene y qué tareas o prácticas podremos desarrollar con ellos. Requieren pues siempre la presencia de educadores para manipularlos, ya que por sí solos, solamente son herramientas.

Por otro lado, debemos aprovechar las características de estos instrumentos didácticos para trabajar todo lo que son procesos y métodos con carácter participativo, otorgando el máximo de protagonismo a los usuarios. Como se ha comentado, la labor del guía o educador es fundamental, y normalmente se requiere de una interactividad entre los usuarios y los educadores, pero no debemos confundirlos como un soporte del educador para el “cómo enseñar”, sino que son y deben ser un soporte para el aprendizaje de los usuarios, es decir, para el “cómo aprender”. Son

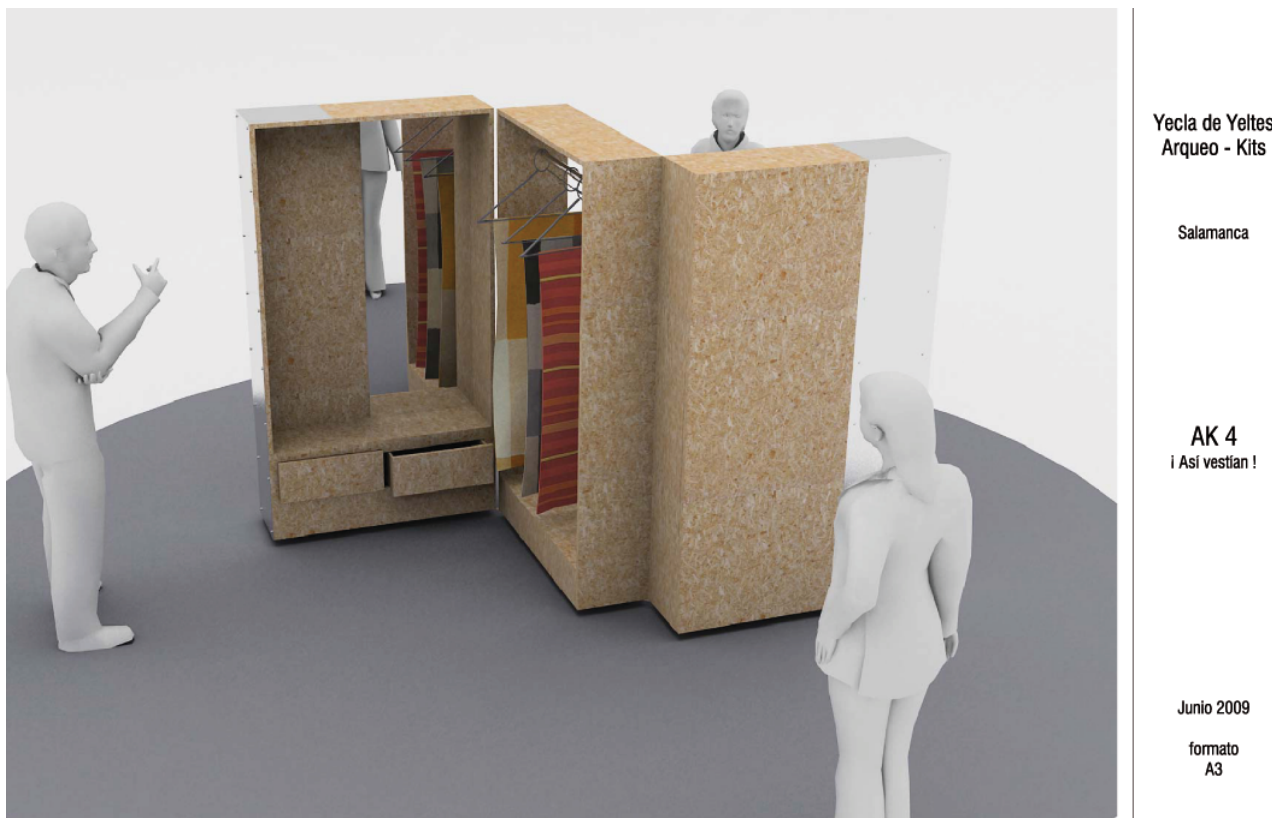


Figura 2: Renderización inicial del Arqueo-Kit 4 ¡Así vestían! Fuente: Grupo DidPatri

artefactos pensados para ser manipulados con total libertad y aprender de manera experimental; no son la caja del educador o guía.

Otra cuestión a tener en cuenta desde el punto de vista educativo es que estos kits o maletas didácticas favorecen el desarrollo y aplicación de la denominada didáctica del objeto y la didáctica lúdica (Santacana; Llonch, 2012). La gran cantidad de objetos y elementos que pueden albergar estos kits facilita el aprendizaje mediante la manipulación, análisis, comparación e interrogación de los mismos, estrategia esta que dista mucho de los discursos academicistas que solemos hallar en las aulas. Al mismo tiempo, al presentarse en un formato lúdico, los kits despiertan cierto interés y motivación en los usuarios, y consecuentemente predisposición para el aprendizaje; todos sabemos que sobre el aburrimiento es muy difícil conseguir aprendizajes realmente significativos. A este factor motivador, debemos añadirle el efecto sorpresa que se crea ante los usuarios cuando les presentamos un kit didáctico de estas características; todo lo que sea nuevo y diferente, que cree sorpresa, puede convertirse en una herramienta de aprendizaje eficaz.

Estas son algunas de las bases pedagógicas más relevantes que encontramos en los recursos didácticos basados en kits móviles, y como tales se han tenido en cuenta en el momento de conceptualizar y diseñar los arqueo-kits que en esta comunicación se presentan. Es cierto que muchos de ellos necesitan del soporte o explicaciones de un educador cultural, pero solamente en una fase inicial pues teniendo claras las instrucciones de uso del kit, los usuarios ya pueden manipularlo con total libertad. Por otro lado, los arqueo-kits no solamente se basan en la enseñanza o transmisión de conocimientos de tipo conceptual, sino sobre todo de aquéllos que implican procedimientos, valores y

actitudes a trabajar ante un tema determinado. Trabajan todos ellos aspectos más cercanos al llamado “saber hacer”, como el desarrollo de técnicas importantes y que hacen referencia al oficio de historiar y del arqueólogo, y de otras disciplinas próximas al espíritu científico e investigador (Hernández, 2002: 39-41). En este sentido, se pretende que los usuarios aprendan a observar, a extraer conclusiones del análisis de documentos y de objetos, y sobre todo que aprendan a tener planteamientos críticos sobre los hechos del pasado, como un entrenamiento imprescindible para la vida del presente. Finalmente, debemos apuntar que los arqueo-kits se basan en el paradigma de la didáctica lúdica, por lo que las actividades que se proponen se inscriben en un marco didáctico-lúdico en el que el alumnado, siendo siempre el principal protagonista, tendrá que descubrir, tendrá que debatir, tendrá que jugar, y tendrá que aprender a hacer cosas.

### Diez maletas, diez temas: funcionamiento y desarrollo de las actividades entorno a la didáctica de la arqueología

Antes de detallar los objetivos y funcionamiento de cada uno de los arqueo-kits diseñados para el tratamiento de la arqueología en el Territorio Vetón, debemos señalar para quiénes han sido pensados, es decir, a qué público se dirigen. El público destinatario podríamos definirlo principalmente escolar, de primaria y secundaria, convirtiéndose este en el público mayoritario en este tipo de actividades. Pero siempre teniendo en cuenta que la tipología de actividades propuestas en los arqueo-kits son válidas para todas las edades y públicos, con lo que el público familiar también es apto en este caso. Así pues, los arqueo-kits son módulos didácticos que ofrecen tanto al profesorado, los estudiantes como al público general o familiar la oportunidad de aprender sobre la arqueología de manera amena, interactiva y motivadora.

Cada uno de los kits, como se verá a continuación contiene en su interior una temática distinta y, a su vez, un gran abanico de actividades -tanto de uso individual como colectivo- que facilitan el desarrollo y aprendizaje de los contenidos. Cada kit didáctico alberga una capacidad de diez a doce personas, potenciando así el aprendizaje a través del juego y de las actividades participativas en grupo. A continuación se desarrollan las diez maletas didácticas o arqueo-kits (Martínez; Santacana, 2010) (fig. 3).



Figura 4: Arqueo-kit 1, abriendo el libro de la tierra. Fuente: Diputación de Salamanca



## Abriendo el libro de la tierra

Abriendo el libro de la tierra es un kit didáctico que nos presenta la estratigrafía como un método científico fundamental para la arqueología, y como tal, lo que pretende es proponer a sus usuarios ejercicios de estratigrafía arqueológica entendiéndolos como un recurso básico de aprendizaje para reconstruir y datar las diferentes fases de ocupación de un espacio, de sus habitantes y su entorno. El objetivo principal de este kit es pues dar a conocer la evolución de la cultura material en el transcurso de los siglos, es decir, su evolución tanto en las formas y materiales siempre a la disposición de las necesidades de los seres humanos. Materiales que en su hallazgo, permiten al arqueólogo clasificarlos en una época y civilización concreta y, a su vez pudiendo contextualizar los diferentes estratos geológicos ¿Cómo funciona? El kit tiene un carácter totalmente experimental y práctico, y funciona como un gran pastel a base de capas con el que el usuario, poniéndose en la piel de un arqueólogo, debe extraer cada una de ellas, siguiendo el orden inverso al de la deposición de las mismas. Este proceso hay que hacerlo con sumo cuidado, ya que durante el proceso de extracción de cada capa – equivalente a la excavación-, los usuarios podrían hallar objetos, fragmentos de cerámica y otros restos arqueológicos en cada una de las capas; estos elementos extraídos de entre los “estratos” habrá que buscarlos en las hojas-catálogo

con el fin de poder clasificarlos y fecharlos, colocándolos posteriormente en la estantería correspondiente al “estrato” analizado situado en la tapa del arqueo-kit. De todos y cada uno de los hallazgos, los usuarios deberán sacar sus propias conclusiones y elaborar al final su correspondiente “informe arqueológico” (fig. 4).

## Abriendo el libro de la historia

Abriendo el libro de la historia es un kit que nos remite al mundo de los textos clásicos que han servido de inspiración tanto a sabios, historiadores y artistas. Como objetivo principal esta maleta didáctica quiere dar a conocer la importancia de los textos como una fuente esencial de estudio para todo historiador, al igual que en el transcurso de los años han servido de inspiración para muchos artistas en sus creaciones artísticas. Los textos son el soporte escrito para los arqueólogos, ya que a partir de ellos han podido interpretar muchos de los hallazgos en un yacimiento, de sus estructuras, de sus organizaciones, etcétera. ¿Cómo funciona? En este arqueo-kit de lo que se trata es de poner imágenes a las historias, introduciendo de este modo al usuario en la lectura de los textos clásicos. Conforme vayan desenrollando los pergaminos, podrán leer en voz alta el texto original, que seguidamente encontrarán traducido para una mayor comprensión del contenido. A continuación, su tarea será



Figura 3: Vista general de los diez arqueo-kits. Fuente: Diputación de Salamanca.



Figura 5: Arqueo-kit 2, abriendo el libro de la historia. Fuente: Diputación de Salamanca.

la de encontrar imágenes adecuadas para estas historias, creando así verdaderos cómics históricos. (fig. 5)

### Signos, símbolos y letras.

El objetivo de este kit didáctico que recibe el nombre signos, símbolos y letras es dar a conocer a su usuario la tipología de petroglifos visibles todavía en las construcciones castreñas, así como la simbología y significado correspondientes a las imágenes que se utilizan hoy día. Es un juego de relacionar significados y a su vez comprenderlos. Por otro lado, el kit está compuesto por una segunda temática, las letras. El objetivo en esta segunda tarea es dar a conocer a los usuarios las antiguas formas de escritura del occidente peninsular y, conseguir mediante el juego que aprendan a usar el antiguo alfabeto celtíbero ¿Cómo funciona? El kit está formado por dos actividades, pudiendo albergar usuarios en ambas partes y funcionando estas simultáneamente. La primera de las actividades funciona a semejanza del juego “conector” con el que los participantes podrán desafiar sus conocimientos sobre el simbolismo de los petroglifos hallados en la zona occidental de la península. Su funcionamiento es muy sencillo: cada participante deberá buscar la relación entre petroglifo y simbología o petroglifo y ubicación mediante los dos cables conectados al sistema eléctrico y a la bombilla. Al acertar la combinación se encenderá la bombilla, en caso de obtener una respuesta errónea, no se activará ninguna luz, y el usuario debe-

rá continuar probando sus opciones hasta dar con la respuesta correcta. El juego conector puede funcionar individualmente o en colectivo desafiando los conocimientos del contrincante.

La segunda actividad del kit consta en descubrir el alfabeto celtíbero. Su funcionamiento es el siguiente: en una de las pantallas del biombo encontraran el alfabeto celtíbero, cada una de las letras es un tampón que en empapararlo con tinta permite escribir como si de una impresión se tratara. Las tintadas se realizarán en la pantalla consiguiente, siendo ésta un bloque de papel desechable.

### ¡Así vestían!

Este arqueo- kit tiene como objetivo adentrar a los usuarios en uno de los aspectos de la vida cotidiana de los antiguos vetones como es la indumentaria. Como la jerarquía y los roles sociales se evidencian mediante el vestido. Y a partir de la didáctica del objeto, trasladar a los participantes a la Salamanca de la edad del hierro. Y como segundo objetivo, y no por ello menos importante, se pretende con este kit dar a conocer los materiales más importantes utilizados para la elaboración de los vestidos y los elementos de atrezzo. ¿Cómo funciona? El kit es como un verdadero juego de disfraces. Al abrir el armario la primera tarea a realizar por los usuarios del arqueo-kit será leer las instrucciones de indumentaria que se les facilita. Con ellas podrán vestirse de auténticos vetones, ya que en el interior del armario encontrarán todos los elementos necesarios para lograr su tarea. Cada una de las piezas del armario llevará una etiqueta en la parte posterior, en la cual se explica cuales son los materiales utilizados para la elaboración de la pieza.



Figura 6: Arqueo-kit 4, ¡Así vestían! Fuente: Diputación de Salamanca.



Figura 7: Arqueo-kit 5, el mercado. Fuente: Diputación de Salamanca.

Con ello, los usuarios ya vestidos como auténticos vetones no sólo deberán mostrar a sus compañeros su indumentaria y recibir su posterior veredicto, si no también, explicarles el nombre y la composición de cada una de las prendas seleccionadas por el participante del kit. Para finalizar la actividad, si el veredicto de los compañeros es positivo, el usuario podrá hacerse una fotografía y inmortalizar su hazaña vetona (fig. 6).

### El Mercado

El Mercado hace referencia al arqueo- kit que tiene como objetivo conocer el comercio y los productos característicos de la zona de la Vettonia. Con las actividades de esta maleta didáctica los usuarios aprenderán cuáles eran los productos locales e incluso los productos introducidos por los romanos. Además se les invitarán a reflexionar sobre el valor de estos productos en la sociedad, la accesibilidad de los productos “más exquisitos” por sectores concretos de la población, etcétera desarrollando así todo un discurso sobre la jerarquización dentro de las poblaciones castreñas. ¿Cómo funciona? El kit emula un concurso en el cual el participante dotado de un cesto pide al tendero -propietario del carro- todo tipo de productos, así mismo, cada participante tendrá un “crédito” máximo. Si adquiere productos importados o de escasa productividad en la zona, el coste será mayor.

Por el contrario, los productos locales serán de más fácil accesibilidad. Pero cuidado, por cada producto elegido no existente en la época, se penalizará a los participantes con una cuantía del crédito. De esta manera, los ganadores serán aquellos que más productos puedan comprar con el crédito estipulado al inicio del juego (fig. 7).

### La ceca monetaria

El objetivo de este kit es dar a conocer la existencia en la zona salmantina de diversos sistemas monetarios, sistemas que evolucionaban en consonancia con los ejercicios de poder. Pero el objetivo no es únicamente que los usuarios aprendan qué tipo de monedas se utilizaron, los materiales, valores y usos, sino también el proceso de acuñación y la localización de las cequias más importantes, como centros distribuidores de las poblaciones salmantinas ¿Cómo funciona? El kit se presenta como un taller práctico de acuñación de monedas. Primeramente, el monitor/a de la actividad hará una demostración a los usuarios del proceso de acuñación mientras ellos deberán observar con atención la técnica y cada uno de los pasos realizados por el monitor para, posteriormente, realizar sus propias monedas. Los usuarios dispondrán de varios modelos de cuñas a semejanza de las réplicas que se encuentran expuestas en la tapa del kit didáctico. Al finalizar el proceso



Figura 8: Arqueo-kit 6, la ceca monetaria. Fuente: Diputación de Salamanca.

de acuñación, cada usuario deberá localizar su moneda, y averiguar el momento de uso y procedencia de ella (fig. 8).

### Construye el castro

Este kit didáctico despertará la curiosidad de los más hábiles y estrategas, ya que su objetivo será crear un verdadero castro, convirtiendo los usuarios en arquitectos del siglo V a.C. Así pues, el objetivo de este kit es dar a conocer los elementos característicos de la arquitectura castreña, así como todos los

elementos muebles e inmuebles que lo forman. Lo que se pretende es hacer entender la funcionalidad de estas construcciones de la edad del hierro, así incentivar a los usuarios a ser verdaderos estrategas en la creación de una población castreña en el contexto de la Edad del Hierro ¿Cómo funciona? Cuando los usuarios de este kit abren las puertas abatibles encuentran las instrucciones del juego; en ellas se les explica cuál era la situación y el contexto de la zona durante la Edad del Hierro, y se les pide que creen su verdadero castro. Con la ayuda de todos los elementos que encuentren en el interior de los cajones del kit, los usuarios deben disponerlos en la maqueta, formando un castro totalmente utópico. El monitor/a de la actividad debe siempre guiar a los alumnos, no en la construcción del castro, sino en el análisis defensivo, pues deben entender que la fortificación de los poblados cumplía una función defensiva, ya que lo más importante era la seguridad de los individuos y sus ganados. (fig. 9)

### Creando simbología: los verracos

El objetivo de esta maleta didáctica es convertir a los usuarios en auténticos escultores de la Edad del Hierro. Para ello necesitaran conocer las técnicas que utilizaban los pueblos vetones, sus materiales, sus herramientas y sobretodo sus creencias. Los verracos son grandes esculturas zoomórficas a semejanza de cerdos, toros y jabalís. Todavía en la actualidad no hay un argumento claro sobre el significado de dichas esculturas, aunque la mayoría de estudiosos las relacionan con la protección de los ganados. En este caso, los



Figura 9: Arqueo-kit 7, construyendo el castro. Fuente: Diputación de Salamanca.

usuarios del kit deberán no sólo realizar las esculturas, sino también relacionarlas con sus sociedades ¿Cómo funciona? El kit consiste en un taller de elaboración de esculturas simbólicas, es decir, que los usuarios deben crear sus propios verracos. Para la exitosa elaboración de las esculturas, los participantes del kit deben seguir un proceso de trabajo que previamente les habrá mostrado el monitor/a de la actividad.

### ¿Quién es quién?

Bajo el nombre de éste arqueo-kit se esconde una actividad vinculada al mundo funerario. Tal y como el nombre indica, los objetivos del quién es quién -a semejanza del juego primitivo- es el de dar pistas que crean hipótesis a los usuarios para descubrir los enigmas planteados en la actividad. Con ello los usuarios del kit descubrirán algunos elementos que acompañaban a los difuntos, como eran las estelas funerarias y el significado de sus inscripciones, y también descubrirán el conocimiento actual del mundo funerario en la cultura vetona. ¿Cómo funciona? El mismo título de la actividad da muchas pistas del funcionamiento del juego. Los participantes deberán asociar cada estela

con sus restos humanos. En parejas o pequeños grupos los usuarios deben leer primeramente las fichas de los estudios antropológicos realizados a cada uno de los restos y seguidamente deben hallar la estela que le corresponde. Cada estela tiene su transcripción en la parte posterior, hecho que les ayudará a entender el texto y poco a poco asociar cada uno de los símbolos y letras del texto original. Todas son extraíbles, por lo tanto, las podrán distribuir a fin de visualizar todos y cada uno de los textos para una mayor rapidez en la búsqueda de sus parejas. Las estelas les darán el nombre de cada uno de los restos. ¿Es verdad todo lo que nos cuentan? El juego no solo es un montaje para que realicen esta actividad, sino que también está pensado para hacerles pensar antes de extraer conclusiones.

### El laboratorio arqueológico

El objetivo de este kit didáctico es dar a conocer a los usuarios el funcionamiento de un laboratorio arqueológico. Si en el resto de actividades han trabajado todos aquellos aspectos que se refieren a una excavación arqueológica y la organización social de la cultura de los vetones, es en ésta actividad donde realizarán



Figura 10: Arqueo-kit 10, el laboratorio arqueológico. Fuente: Diputación de Salamanca.

un paso más en sus conocimientos sobre el mundo arqueológico, ¿Qué hay después de una intervención arqueológica? La finalidad del kit es conseguir una interactividad entre el participante y todos los elementos que forman éste laboratorio ¿Cómo funciona? Para el manejo de este kit es imprescindible que inicialmente el educador haga una introducción a los usuarios por lo que respecta a la diferenciación de cada uno de los módulos, es decir, el primero referente a la fase de búsqueda y análisis de los yacimientos y, el segundo, como fase posterior a una excavación y, por lo tanto, estudio de los hallazgos. Una vez diferenciado los módulos, los usuarios podrán llevar a cabo todas las prácticas y tareas encargadas. El desarrollo de las diferentes prácticas tiene el mismo funcionamiento: en las tapas verticales se hallan informaciones básicas para entender la actividad, y en la base del módulo es donde se realizan todos los trabajos (fig. 10)

## Conclusiones

A modo de reflexión es importante destacar que el proyecto educativo del Territorio Vetón responde a la necesidad de integrar la educación patrimonial en los proyectos de investigación y difusión cultural, como una herramienta eficaz y necesaria para el conocimiento del pasado, y a su vez, de nosotros mismos. Y por ello, resulta esencial en el proceso de comprensión e interpretación de nuestro patrimonio. En el caso que nos ocupa, y probablemente en la mayoría de intervenciones patrimoniales, la educación suele ocupar un papel secundario y por ello, los que creemos en la didáctica patrimonial jugamos un rol importante en la educación de nuestras propias instituciones para cambiar esta dinámica hacia unos proyectos más completos que conciban la educación patrimonial como un pieza esencial en las actuaciones patrimoniales.

## Agradecimientos

Quisiéramos expresar nuestro agradecimiento a la Unidad de Patrimonio de la Exc. Diputación de Salamanca y señalar que este proyecto se enmarca dentro de las líneas de investigación del grupo DidPatri (Didáctica del Patrimonio, Museografía Comprensiva y Nuevas Tecnologías) y de los proyectos financiados por la Generalitat de Catalunya SGR2009.

## Referencias bibliográficas

- COMA, L., y SANTACANA, J. (2010): *Ciudad Educadora y patrimonio. Cookbook of heritage*. Editorial Trea, Gijón.
- FELIU, M., y HERNÁNDEZ, F. X. (2011): *Doce ideas Clave. Enseñar y aprender historia*. Editorial Graó, Barcelona.
- HERNÁNDEZ, F. X. (2002): “Conocimiento del medio social y cultural”, en Benejam, P. (y otros): *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*. Editorial Laboratorio Educativo - Graó, Barcelona.
- MARTINEZ, T., y SANTACANA, J. (2010): “El equipamiento didáctico de Yecla de Yeltes: los arqueo-kits y la arqueología de los vetones”, *Informe para la Diputación de Salamanca, proyecto de Desarrollo Patrimonial y Turístico de la Ruta Denominada 'Ruta de los Castros y Verracos (Fase II)*.
- RUIZ, G., y ÁLVAREZ-SANCHÍS, J. R. (1997): “La Prehistoria enseñada y los manuales escolares españoles”, *Revista Complutum*, n.º 8: 265-284.
- SANTACANA, J., y LLONCH, N. (2012): *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Ed. Trea, Gijón.
- SERRAT, N. (2007): “Materiales didácticos en entornos educativos no formales: museos y patrimonio”, *Revista Aula de Innovación educativa*, n.º165 : 37-40.
- VIDAL, E. (2008): “Castros y verracos: Viajando por los orígenes del olvido”, en Ángel B. Espina Barrio (ed.): *Turismo, cultura y desarrollo. Antropología en Castilla y León e Iberoamérica*, X. Diputación de Salamanca, Instituto de Investigaciones antropológicas de Castilla y León, Salamanca: 137-158.

# LÍNEA 3

*Programas emergentes  
en Educación Patrimonial*

# Perspectivas para un futuro más vivenciado patrimonialmente

Ana Maeso Broncano

Joan Vallés Villanueva

304

## Introducción

Partiendo de una visión del patrimonio abierta e inclusiva, nos centramos en una revalorización de los relatos personales. Tenemos como objetivo la elaboración de patrimonios personales que permitan a los sujetos trazar su propia historia, entender su entorno y reconstruirlo a partir de narrativas configuradas en colectivo que se formen desde vivencias experienciales. A través del ejercicio de la performance, buscamos la realización de acciones que relacionen su propia historia con la Historia del lugar en que se encuentran, atendiendo a cuestiones estéticas, afectivas, fantásticas... Pretendemos establecer una dinámica de creación que posibilite el diálogo de las personas entre ellas y con el patrimonio, facilitando una reapropiación y democratización de éste.

## Patrimonio y arte de acción. Conexiones, intersecciones

### Las prácticas artísticas

“El performance es una esponja mutante.” Antonio Prieto, 2005.

Para diseñar una actividad que relacione acción artística y patrimonio será imprescindible trazar previamente un recorrido que hile nuestro posicionamiento con la praxis. Si el medio es el mensaje (McLuhan, 1977), entenderemos que actividad es continente y

contenido de un determinado discurso, que la acción contiene implicaciones políticas y sociales, exhala una determinada forma de concebir emociones y sentimientos, y a su vez, por su carácter abierto, nos hace capaces de percibir múltiples discursos. Esta es nuestra intención en los siguientes apartados: crear lazos entre reflexiones y posiciones para idear una guía en modos de hacer que (no obstante) permita significaciones múltiples, permeables, porosas, que posibiliten que las diferentes subjetividades puedan enriquecerlas con sus relatos.

La producción simbólica que conlleva la creación artística consigue unir la cognición a aspectos emocionales; sentimientos y valores (Vallés, 2011). Si tenemos en cuenta la definición de cultura de Geertz, quien la denominaría como sistema de concepciones expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales la gente se comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida., podríamos entender la creación como un espacio de encuentro, de estratos de memorias compartidas, de puesta en común de saberes y a su vez generadora de espacios de reflexión para elaborar nuevas conexiones con la realidad patrimonial y así superar los relatos preconcebidos.

Esta capacidad de la producción artística de generar nuevas interconexiones con nuestros saberes, nos ofrece nuevas posibilidades en las relaciones sociales y con nuestro entorno; posibilidades que son a la vez generadoras de entendimiento social. Posibilitar y permitir la transformación de conceptos y realidades patrimoniales es un excelente recurso para construir espacios donde todos los agentes sociales compartan, discutan y desarrollen nuevas ideas en torno a las creaciones que hayan generado.



“El supuesto de partida es que las imágenes artísticas constituyen representaciones simbólicas de los significados, los valores, las ideas o los conflictos presentes en una sociedad, pero también encierran en sí, en diferente medida, la capacidad de actuar sobre ella” (Saachetti, 2010)

## Relaciones entre cuerpo y entorno

“Todo acto inteligente ha sido antes conducta motora”. Piaget.<sup>1</sup>

Aunque a veces lo ignoramos y no somos conscientes, en el sentido más físico, nuestro cuerpo es un instrumento imprescindible en la relación con el entorno; percibimos a través de él y constituye el instrumento para nuestras acciones. En palabras del antropólogo francés Le Breton, es el “filtro mediante el cual el hombre se apropia de la sustancia del mundo y la hace suya por medio de los sistemas simbólicos que comparte con los miembros de su comunidad”<sup>2</sup>. A través de las interacciones que establecemos con el entorno; con los paisajes, con las arquitecturas, con los objetos, podemos inferir nuevos relatos y nuevas significaciones.

Los objetos configuran en gran medida nuestro imaginario, y contribuyen a forjar aquellas identidades individuales y grupales que facilitan la cohesión como colectivo. A partir de los objetos es posible analizar las realidades sociales de otros tiempos y las políticas que los han posibilitado y que los propios objetos generan, pues estos nos hablan de su función y uso y, por lo tanto, de nuestra relación con ellos. Por lo tanto, desde los estudios de performance “pueden ser analizados *como* performance, es decir, en tanto que son un producto de una acción creadora, o interactúan con quien los usa y contempla” (Prieto, 2005); constituyen una unidad llena de significado perteneciente a todo un sistema de ideas compartido por una sociedad.

En este contexto es inevitable nombrar el *ready made* como paradigma; cuando Duchamp sitúa el urinario industrial *La fuente* (1917), en un contexto expositivo está discutiendo el papel del artista como genio creador que interpela la materia hasta crear una

“obra de arte”. La descontextualización de los objetos facilita unas lecturas alejadas de las narrativas que los configuraron. Curiosamente esta descontextualización se ha practicado con anterioridad –sin intención performática–, en el contexto del patrimonio. Tras los expolios de bienes de culturas no occidentales, se han organizado colecciones museísticas en los llamados museos etnográficos, donde los objetos se presentan alejados de sus funciones y de las relaciones que establecieron socialmente. Elementos rituales, instrumentos cotidianos, se muestran como meras piezas estéticas ante el público, ajeno en principio a su verdadera naturaleza.

Aunque la mayoría de los objetos que conservamos corresponden a una determinada clase social, no podemos determinarla como única procedencia; es básicamente su conservación la que se ha desarrollado por esos criterios a través de la categorización respecto a la polaridad cultural élite-popular y alta-baja, sobre las que tradicionalmente se han configurado colecciones museísticas. No obstante podríamos afirmar que en los relatos personales el valor afectivo en torno a los objetos supera el material, pues se potencia el sentido de pertenencia: “participar de un patrimonio colectivo da identidad a un grupo y lo singulariza, lo hace comparable a otros, le atribuye rasgos de diversidad” (Calbó, Juanola, Vallès: 2012)

## Performance y patrimonio

“El estudio de la performance combina antropología, artes performáticas y estudios culturales, empleando una visión interdisciplinaria para examinar un conjunto de actos sociales: rituales, festivales, teatro, danza, deporte y otros eventos en vivo”. (Ligiéro, 2003)

En el contexto artístico, la performance es considerada habitualmente una anti-disciplina (Carlson, 1996) por la dificultad de su definición, pues discurre en espacios liminales entre antropología, sociología, prácticas artísticas, estudios teatrales... De hecho su estudio surge muy en relación con el estudio de los rituales. La procedencia del término *performance* (acuñado por el lingüista británico John Austin); del latín *per-formare* (realizar), toma en las lenguas inglesa y francesa los significados de: actuación, desempeño, representación teatral, espectáculo... “Lo performativo” ha sido un lugar de estudio de la construcción de identidades, replanteando cuestiones de género, raciales, de clase... A su vez la performance surge

<sup>1</sup> Citado en Diez, C. (1998) *La Oreja Verde de la Escuela: Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Ed. De la Torre. Madrid, pag. 90.

<sup>2</sup> Le Breton (1990, 2004), en Le Breton, D. *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. pag. 12.

en el panorama artístico como acto rebelde ante el establishment artístico y teatral: como paso final en la desmaterialización del producto artístico, supuso una crítica a la institución artística, la mercantilización y los valores burgueses en el arte. Esta naturaleza escudridiza y contestataria ofrece posibilidades infinitas en la realización de propuestas en torno a la performance, y un campo de estudio de gran interés en relación con lo social. En un sentido antropológico Schechner la define como “una conducta exaltada que se realiza en público; un acto vital de transferencia con la capacidad de transmitir saber social, memoria, y sentido de identidad a través de acciones reiteradas y comportamientos sobreactuados”.

Si la performance pone en cuestión la forma de los sujetos de actuar en sociedad, pues discute lo consensuado en la vida cotidiana, puede establecer herramientas para cuestionar los usos que de manera convencional le otorgamos a los objetos, buscar sus potencialidades y dejar traslucir las cuestiones sociales y políticas que reflejan. Bartolomé Ferrando y Rafael de Luis publican en 2009 *Valencia. Cincuenta propuestas poético visuales*, donde combinan una serie de fotografías de la ciudad de Valencia con “instrucciones poéticas” como “Recoja las piedras enfermas / que encuentre / llévelas a su casa / y trátelas / con delicadeza y cuidado”, o “descubra en una pared / o una acera / líneas / grietas / y desconchados / extraños o curiosos / imagínese / viviendo una temporada en su interior” Una forma de generar un diálogo con la ciudad que genere sensaciones y que despierte nuevas posibilidades.

También desde la performance es habitual ver como artistas trabajan con objetos de gran carga emocional, patrimonios personales que dibujan sus propias historias. La *performer* gallega Ana Gesto utiliza en su acción *Intervalos variables 3*, un conjunto de antiguas ollas regaladas por seres queridos, que arrastra en procesión en diferentes ocasiones por diferentes escenarios que constituyen bienes patrimoniales de las ciudades en que se encuentra. Tal y como ella misma declara: “Cada una de las nueve ollas que forman esta pieza, son regaladas por mis amigas y amigos, pertenecen a su historia, a sus familias, a su pasado y ahora también a la mía o a la de cualquier persona a la que esta experiencia le identifique o le conecte con algo que le apetezca”. Por otra parte, la artista Yolanda Pérez, se retrata imitando la postura de las estatuas que encuentra (acción muy repetida en el contexto del turismo).

A nivel institucional, comienzan a desarrollarse iniciativas que estudian el patrimonio a través de la

performance. Citamos dos casos en el contexto sudamericano: El Instituto Hemisférico de Performance y Política y el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) organizan en 2003 un encuentro a través de ponencias y talleres discuten cómo a través de la performance se puede revalorizar el Patrimonio Intangible. También la Universidad de Guadalajara (México) en 2002 impulsa los estudios de performance en la Maestría de Ciencias Musicales. (Prieto, 2005).

### Propuestas y experiencias en nuestro entorno

Encontramos en España cómo a través de actividades que tratan la interacción con objetos se llevan a cabo experiencias didácticas en contextos educativos o museísticos que se acercan a las cuestiones que planteamos. Señalaremos a continuación las que consideramos interesantes en el plano performativo, con el objetivo de apuntar el tipo de dinámica que planteamos.

Es destacable en este sentido, la actividad llevada a cabo en la facultad de formación del profesorado de la Universidad de Barcelona: los formadores de docentes y futuros docentes conjuntamente llevan a cabo una experiencia didáctica en la que se plantean cómo enseñar historia a través de la simulación. Partiendo de una hipótesis (aplicaban el método científico) establecían un “juego”: Debían imaginar que habían encontrado un material (una caja perdida en un desván, una maleta extraviada, un bolso...) y elaborar, a partir de esto, el trabajo. [...]Aparecieron maletas de abuelos desconocidos, de cabareteras de principios de siglo XX, cartas de la época medieval, mochilas escolares de los abuelos, etc. Cada participante debía poner en juego sus capacidades creativas, no obstante, sin olvidar la necesidad de poder cuestionar ese material y de poder elaborar hipótesis. En una segunda parte de la actividad, a partir de un espacio determinado, las personas participantes debían descubrir quién había habitado esos territorios a partir de los materiales que se le ofrecían.

Podríamos encontrar otro modo de plantear el aprendizaje a través de los objetos en las propuestas de uno de los materiales didácticos, –en este caso sobre el objeto surrealista– para alumnos de secundaria del MNAC. En él proponen varias actividades entre las que se encuentran ejercicios sobre el objeto encontrado, objeto inútiles o imposibles... En “L’objecte exquisit. El regal del no-aniversari” crean en colectivo

a partir de objetos que cada persona lleva consigo un nuevo objeto escultórico. Por otra parte en “Trans-forma” invitan al alumnado a realizar una lista de cualidades de dos objetos que han traído con anterioridad. A partir de dichos conceptos imaginarán un nuevo objeto que comparta esas cualidades

Otro museo, en este caso el Museo Nacional de Dinamarca, dentro del espacio diseñado para los niños, éstos pueden disfrutar de réplicas de objetos con los que jugar para aprender la Historia a través de la dramatización. Una iniciativa en estrecha relación con las recreaciones históricas: dramatizaciones enlazando el patrimonio cultural con la dramatización en actividades de ocio, difusión, turísticas, educativas... Acciones que permiten revivir el patrimonio inmaterial a través del material y mezclar experiencias personales con hechos históricos.

### El turista como performer

“El mito crea ritual, el ritual crea mito, son una y la misma cosa”. (Leach, 1976)

La idea del turista como performer se ha tratado de forma habitual en contextos de la cultura de masas y de los consumos patrimoniales del turismo. Los turistas, como personajes ubicados en nuevas escenografías, nuevos paisajes urbanos y rurales, espacios conocidos virtualmente mediante imágenes y narraciones, redescubren en su realidad física estableciendo nuevas narrativas con esas informaciones ya conocidas. Toda esa información a la que se enfrentan (folletos, guías de viajes, reseñas, señales...), puede resultar inocua ya que es el propio individuo el que canaliza esas informaciones. Dichos discursos para el consumo de masas pretenden aleccionar en una tipología de contenidos culturales que son verdaderamente superficiales y con los que el turista puede o no crear su propio discurso.

Es en este espacio donde pretendemos ubicar nuestra propuesta, con el objetivo de crear entornos que permitan desarrollar experiencias como turista activo, como individuo que reclama su papel de actor cultural y no solo el papel de consumidor que asimila ciertos contenidos. Un individuo activo que crea su propio relato relacionando sus emociones y sus conocimientos con los que comienza a vivir y conocer: experiencias que no únicamente recreen y reinterpreten el pasado, sino que permitan generar conexiones con el presente y establezcan relaciones con la propia cotidianidad.

## Patrimonio. Acciones y performances: propuesta

### Descripción

Partimos de una inspiración en la *Boîte en valise* (1938-1941) de Marcel Duchamp: una idea de museo portátil. En esta obra, Duchamp guarda en una maleta una recopilación de reproducciones en miniaturas de sus obras anteriores, colocadas de un modo determinado para facilitar la interpretación. Guiándonos por esta idea, nos planteamos una especie de “museo cajón-de-sastre” de objetos encontrados. Si por el objeto trouvé se entiende un objeto elegido y realizado en obra de arte, concebiremos nuestra propuesta en “objetos” de la vida cotidiana que tengan significaciones emocionales, sociales, históricas... para a través de ellos interpretar su contexto, sus posibles realidades, visualizar el lugar y desarrollar relatos que tengan sentido, crear historias y mestizarlas con objetos y realidades actuales para relacionarlos con las propias vivencias.

En este contexto el objeto es sólo un instrumento que nos permite acercarnos, desde nuestras propias experiencias, a tiempos y realidades sociales entre las interrelaciones de aquel lugar y aquel tiempo. Extraerlo, aislarlo, a la forma de readymade, puede realzar sus características estéticas y expresivas, potenciarlas, revisar su uso. En este proceso la Historia se fragmenta, el tiempo deja de concebirse lineal. El proceso de diálogo en cuanto al objeto convierte este espacio en un lugar de encuentro y de discusión. Puede desarrollar lazos en identidades culturales distantes, o hallar diferencias que nos enriquezcan en las próximas; “es en la frontera donde el grupo se define” (Calbó, Juanola, Vallès, 2010)

### Objetivos

El objetivo general del proyecto es fomentar la reapropiación y la apropiación del patrimonio por parte de diversos colectivos ciudadanos. Las acciones generadas deberán permitir ese deseado objetivo mediante la inclusión e interacción con unos objetos cargados de emociones personales que acompañarán en la configuración de una visión positiva con el patrimonio.

Además esta propuesta permitirá:

- Adquirir valores y competencias críticas sobre los recorridos culturales de la historia.
- Aprender a través de la interrogación, la curiosidad, el disfrute, lo sensorial y la acción.

- Expresar emociones mediante los recorridos personales y la acción artística.
- Relacionar e incorporar el entorno patrimonial a la identidad individual y colectiva.

A modo de propuesta, presentamos a continuación el diseño de la actividad:

### **Diálogo previo**

Previamente a la actividad nos reuniremos con las personas participantes, con el objetivo de conocer mejor sus experiencias en cuanto al Patrimonio, compartir visiones y conocer posicionamientos. Hablaremos de la ciudad y sus experiencias en ella. Realizaremos una cartografía visual (a través del dibujo o la fotografía) de los lugares significativos, registrando los relatos que los participantes nos ofrezcan. Posteriormente realizaremos una serie de ejercicios previos con los participantes para familiarizarlos con el contexto de la performance.

### **Ejercicios performáticos**

1. Ejercicios corporales: Son necesarios para conseguir ubicarse en la dinámica de trabajo, incluiría ejercicios respiratorios y de calentamiento de voz, calentamiento de músculos y estiramientos.  
Temporización: 15 min
2. Ocupar el espacio. Necesitamos conocer las posibilidades de nuestro cuerpo en el espacio, por su volumen y movimiento. Recorrer distancias determinadas a distintas velocidades. Ocupar espacios de diferentes tamaños y formas con partes de nuestro cuerpo.  
Temporización: 10 min
3. Explorar el lugar. Consiste en, a través de los sentidos, conocer el entorno circundante. Recorrerlo de modo diferente al habitual. Olvidar el sentido utilitario del recorrido convencional y explorar sus diferentes dimensiones: el tacto, el olor, las relaciones entre las formas, los pequeños detalles, la relación y contraste del cuerpo y la ciudad como materiales.  
Temporización: 10 min.
4. Explorar las dimensiones poéticas del objeto. Se trata de dar explicación de un objeto cotidiano

mediante la invención de una historia fantástica que se expone al resto del grupo.

Temporización: 15 min

5. Previo a la acción. Con el mismo objeto, cada persona realizará una acción de un minuto a partir de todo lo aprendido.

### **Accionando el patrimonio:**

Para desarrollar la actividad se pide a los participantes que elijan un objeto que consideren significativo y al que le otorguen un valor patrimonial personal. Reuniremos estos objetos y los guardaremos en una maleta, con la que nos desplazaremos a lo largo del recorrido (Un recorrido dibujado sobre el mapa de la ciudad a partir de los relatos obtenidos en la primera parte de la actividad).

Disponemos de una serie de objetos cotidianos extraídos de su contexto habitual y una serie de lugares en la ciudad en donde los participantes realizarán acciones artísticas utilizando uno de esos objetos, relacionándolo con uno de los lugares y ligándolos a una experiencia personal. Estas acciones serán documentadas a través de la fotografía y vídeo, construyendo con los resultados una plataforma web cuyo contenido pueda ser editado por las personas que hayan participado.

### **Conclusiones**

La realización de acciones performáticas en un determinado entorno colabora en su revalorización, le otorga nuevos significados y ayuda a generar nuevos modos de percibir el Patrimonio mediante la incorporación de nuevos recorridos por la ciudad. Elementos que permiten elaborar patrimonios “inmateriales” mas personales así como la apropiación de entornos antes no reconocidos y sobre los que normalmente nos presentamos pasivos.

Fomentar propuestas activas mediante el ejercicio de acciones artísticas conlleva una democratización del Patrimonio: el significado es abierto y la implicación de los sujetos, completa. Puede generarse y regenerarse constantemente mediante la intervención de los participantes.

## Referencia bibliográficas

- ABAL, P. (2007): "Notas sobre la noción de resistencia en Michel de Certeau" en *KAIROS. Revista de Temas Sociales.*, n.º 20.
- AGUILAR, T. (2008): "Cuerpo y tecnología en el Arte Contemporáneo", *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, n.º 17.
- AMARAL, L. (2009): "Museo Abierto: entre visualidades y visibilidades. Tejiendo Redes y Miradas de Afectos. De los fragmentos a las Constelaciones." en *Arteterapia en Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* n.º 4.
- BAUDRILLARD, J. (1993): *Cultura y Simulacro*. Kairós, Barcelona
- CALBÓ, M.; JUANOLA, R., y VALLÈS, J.(2010): *Visiones interdisciplinarias en educación del Patrimonio: artes, culturas, ambiente*. Documenta Universitària, Girona
- CARLSON, M. (1996) *Performance: a critical introduction*. Routledge, Nueva York y Londres.
- CHALMERS, G. (2003): *Arte, educación y diversidad cultural*. Paidós, Barcelona.
- DÍAZ, R. (2008) «La celebración de la contingencia y la forma. Sobre la antropología de la Performance.» [en línea] Ed. Unam. Instituto de investigaciones jurídicas. [Consulta: 10/05/2012] Disponible en: <<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/69/pr/pr3.pdf>>
- FELIU, M. y SALLÉS, N. (2011): «El método científico para enseñar Historia: una experiencia en la formación de maestros» [en línea] ISSN: 1139-6237. [Consulta: 17/06/12] Disponible en: Clío 37 <[http://clio.rediris.es/n37/articulos/articulos\\_feliusalles2001.html](http://clio.rediris.es/n37/articulos/articulos_feliusalles2001.html)>
- FERRANDO, B., y DE LUIS, R. (2009): *Valencia. Cincuenta propuestas poético visuales*. Media Vaca, Valencia.
- GEERTZ, C. (1973): *La interpretación de las culturas*. Gedisa S.A., Barcelona.
- MARÍN, R. (2005). "La investigación educativa basada en las artes" o "arteinvestigación educativa" en Marín, R. (ed.): *Investigación en Educación Artística*. Editorial Universidad de Granada, Granada
- LE BRETON, D (2007): *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Nueva Visión, Buenos Aires
- LOSADA, F. (2001): "El espacio vivido. Una aproximación semiótica." en *Cuadernos*, n.º 17.
- PRIETO, A. (2005): "Los estudios del performance: una propuesta de simulacro crítico." en *Citru.doc. Cuadernos de investigación teatral*, n.º 1, Nov. 2005. Centro Nacional de Investigación Teatral Rodolfo Usigli (CITRU), México: 52-61.
- RAPOSO, P. (2008): "Performando cultura: Recreaciones históricas e interpretaciones Patrimoniales." [en línea] en Pereiro, Prado, Takenaka (coords.): *Patrimonios culturales: educación e interpretación. Cruzando límites y produciendo alternativas*. [Consulta:17/06/12] Disponible en: <<http://www.ankulegi.org/wp-content/uploads/2012/03/1204Raposo.pdf>>
- RODRÍGUEZ, M. G. (2009): "Sociedad, cultura y poder: la versión de Michel de Certeau" en *Papeles de trabajo. en Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín*. n.º 5, Buenos Aires.
- SACCHETTI, E. (2010) "El cuerpo representado y actualizado en el arte contemporáneo. Aproximación a casos andaluces", *Revista de Antropología Experimental* n.º 10. Texto 3, Universidad de Jaén, Jaén: 35-53.
- SALAVERÍA, A. (coord). (1998): *Esther Ferrer. De la acción al objeto y viceversa*. Ed. Diputación Foral de Guipuzkoa/ Koldo Mitxelena Sala de Exposiciones / Empresa Pública de Gestión de Programas Culturales,
- SEDEÑO, A. (2010) "Cuerpo, dolor y rito en la performance: las prácticas artísticas de Ron Athey" en *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, n.º 27.
- XERARDO, S., y TAKENAKA, H., (coords.) (2008): *Patrimonios culturales: Educación e interpretación. Cruzando límites y produciendo alternativas*. XI Congreso de Antropología de la FAAEE. Ankulegi Antropología Elkartea, Donostia-San Sebastián.
- VALLÈS, J. (2005): *Competencia multicultural en educación artística. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de maestras y maestros*. Tesis doctoral. Universidad de Girona. Girona <<http://www.tdx.cesca.es/TDX-0914105-114117/#documents>>

### Otros recursos

Kit educativo sobre el Patrimonio cultural inmaterial, por la UNESCO [Consulta: 15/06/12]:  
<http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/01851-ES.pdf>

Hemispheric institute performance and politics. [Consulta: 15/06/12] :  
<http://hemi.nyu.edu/esp/cuaderno.shtml>

Material didáctico del MNAC sobre el objeto surrealista. [Consulta: 15/06/12]:  
[http://www.mnac.cat/doc/lan\\_001/Objecte%20Surrealista.pdf](http://www.mnac.cat/doc/lan_001/Objecte%20Surrealista.pdf)

“The Children Museum” Espacio para los niños en el Museo Nacional de Dinamarca. [Consulta: 14/06/12]:  
<http://natmus.dk/en/besog-museerne/nationalmuseet/udstillinger/boernenes-museum/thechildrensmuseum/#c34888>

# Nuevas miradas, antiguas tradiciones

Idanise Sant'Ana Azevedo Hamoy  
Universidade Federal do Pará  
idahamoy@gmail.com

## Resumen

Esta comunicación tiene por objetivo presentar la descripción de un programa producción de artesanías, que se desarrollo en la amazonia brasileña en el pueblo de São Gabriel da Cachoeira donde circa de 95% de la población es compuesta por indígenas de 22 etnias distintas. La estructura de trabajo se hizo destacando la noción de identidad individual y colectiva y el sentido de pertenencia a un grupo social. Basado en la propuesta triangular de Ana Mae Barbosa, que propone actividades marcadas por la mirada, el hacer y la contextualización, buscando ir más allá de la información para la posición de interpretación del patrimonio. Por otra parte, basándose en conceptos de la educación de Paulo Freire, se propuso pensar la educación como practica de la libertad y justicia, despertándole la comprensión crítica de su realidad social, política y económica, lo que favoreció la valorización de las tradiciones y de las personas mayores que son patrimonios vivos.

## Palabras Clave

Educación, Artesanías, Pueblos indígenas, Patrimonio cultural.

## Abstract

This paper aims to present a handicraft program's production, which took place in the Brazilian Amazon, more precisely in São Gabriel da Cachoeira city, where around 95% of the population is comprised by

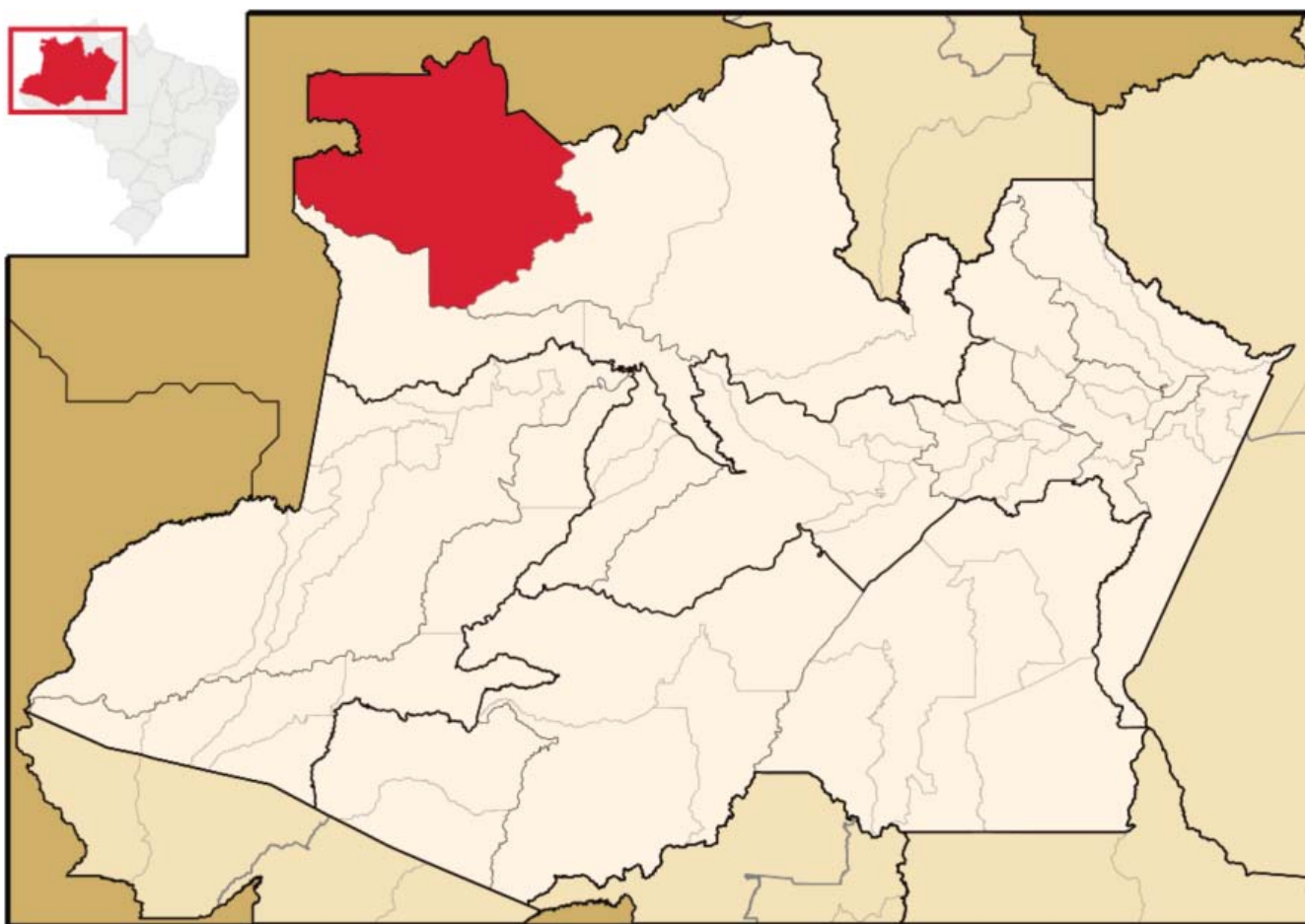
22 different indigenous ethnics groups. The structure of work was pointed out the notion of individual and collective identity and sense of belonging to a social group. Based on the proposed triangular, by Ana Mae Barbosa, that propose activities pointed out by, the look, the make and contextualize, seeking to go beyond the information for the position of heritage's interpretation. Moreover, based on concepts of education of Paulo Freire, suggested thinking of education as a practice of freedom and justice, awakening critical understanding of social, political and economic, that favored the valuing of the traditions and the elders who truly are a living heritage.

## Keywords

Education, Crafts, Indigenous Peoples, Cultural Heritage.

## Introducción

Quien vive en la Amazonia conoce particularidades, que solamente en esta parte del planeta existe. Una selva exuberante, la más grande biodiversidad, además de las mezclas culturales que ocurrirán en todo el Brasil. Esta región despertó la codicia, desde la época de la conquista en siglo XVI, con invasiones de corsarios para explotar maderas, cacao, etc... En principios del siglo XVII se expulsó los franceses del Maranhão y se fundó la ciudad de Belém en la provincia del Gran Pará, bajo las órdenes del Rey Felipe II de



**Figura 1** Ubicación de la ciudad de São Gabriel da Cachoeira. Fuente: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Amazonas\\_Municip\\_SaoGabrieldaCachoeira.svg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Amazonas_Municip_SaoGabrieldaCachoeira.svg), 2012.

Portugal y España. Este fue el marco de la conquista definitiva de la Amazonia. A partir de este momento, los pueblos indígenas que vivan allí, fueran cada vez más alejados del convivio con el “pueblo civilizado”, adentrando para el corazón de la selva.

Los años de conquista y colonización cambiaran la vida de los indígenas. En el proyecto de civilización estaban muchas prohibiciones: de hablar su lengua, vivir en la maloca (su habitación original), propagar sus creencias, sus costumbres, sus tradiciones. Sin embargo, en la Constitución Federal Brasileña del 1988 en su capítulo VIII, estableció los derechos indígenas y reconoció la organización social propia de ellos, con sus costumbres, lengua, creencias y tradiciones, incluso el derecho a las tierras que ocuparan hace tiempo.

En esta clave, encontramos en el territorio brasileño, una ciudad en la orilla del Rio Negro, donde 95% de los habitantes son indígenas de 22 etnias distintas (fig. 1). ¡São Gabriel da Cachoeira es un pueblito

simplemente distinto! De la ventana del avión ya es posible observar algo de místico en la bruma sobre la densa selva que despierta la mirada, sino que llama la atención.

### **São Gabriel da Cachoeira y sus peculiaridades**

En realidad el pueblo tiene peculiaridades únicas en Brasil, justo por tener en su área geográfica la más grande concentración de etnias indígenas, y en consecuencia de eso si reconoce oficialmente tres lenguas juntamente con el Portugués. Las lenguas Tukano, Baniwa y Nheengatu. Así, por los datos de la Federación de la Organizaciones Indígenas del Rio Negro – FOIRN, circa de 750 aldeas distribuidas por el largo de los principales ríos que integran la Bacía del Rio Negro, agrupan más de 35 mil indígenas que



representan cerca de 10% de toda la población indígena del Brasil, en 22 etnias: Tukano, Desana, Kubeo, Wanan, Tuyuka, Pira-Tapuya, Miriti-tapuya, Arapaso, Karapaña, Bará, Siariano, Makuka, Baniwa, Kuripaco, Baré, Werekena, Tariana, Hupda, Yuhupde, Dow, Nadöb y la gran nación Yanomami.

Son 22 etnias distintas una de las otras, por su cultura, mitos, iconografía, artesanías, costumbres y tradiciones. Además de la diversidad étnica, la ciudad tiene una naturaleza exuberante con la selva, protegida por ley, los ríos con sus correderas, con destaque para la Corredera do Iauaretê que es Patrimonio Inmaterial Nacional con registro en el Instituto de Patrimonio Histórico y Artístico Nacional – IPHAN, ubicada en la frontera con la Colombia, además de Sierras entre las cuales se destaca la Sierra de Curicuriari, mas comúnmente llamada de “La Bella Durmiente”, por la semejanza del su contorno con de la personaje de la película infantil. Por tener frontera con los países vecinos, Colombia y Venezuela, es un área de seguridad nacional con la presencia del Ejército brasileño permanentemente en todo su territorio.

Por todos los aspectos presentados, es que esta ciudad fue, entre tantas otras, una de las siete ciudades elegidas para el desarrollo del Proyecto “Artesanías Sustentables en el Amazonas”. Este proyecto de la AMAZONASTUR, el sector del gobierno estadual para el desarrollo del turismo en el estado de Amazonas, tuvo como objetivo principal, promover la capacitación de 210 artesanos en siete ciudades del estado de Amazonas, para la producción de artesanías sustentables que comuniquen las herencias culturales de la Amazonia, buscando la incrementación de su actividad económica y potenciar la capacidad creativa y de innovación que demanda el mercado.

La actividad educativa involucra aquí el Patrimonio Cultural, con toda su complejidad y aún el Patrimonio Natural, de donde sale toda la materia prima de fabricación de los productos. Una intervención exitosa para ese fin une la Artesanía, la Arte y el Diseño, buscando el diálogo entre ideas, procesos tradicionales y materiales reinterpretando las raíces culturales en una nueva lenguaje formal más contemporáneo. El equipo bajo la coordinación de Fabio Sgrugli, fue formada por cuatro diseñadores, dos arte educadores (yo que trabajo con educación patrimonial y otra educadora ambiental), dos profesionales de marketing. Los productos que ambicionamos no podrían ser resultantes de una imposición cultural, pero un cambio de conceptos y experiencias que emocionen en productos que puedan ser comercializados. Emociones que produzcan nuevas aprendizajes.

## Experiencia y emociones

La primera parte del proyecto, antes de la intervención de los diseñadores, empezamos pelas actividades de educación patrimonial. Escuchamos las historias personales. Hay un deseo humano de hacer de su propia vida una historia significativa, y este deseo incluye contar esa historia de modo que se organice y ponga sentido en la visión de mundo que tenemos. En principio, el grupo de 33 personas se presentaba bastante atento y tímido. Formado por indígenas de etnias Tukano, Baniwa, Baré, Pyra-Tapuya, Kubeo, Desana, Kurupaco, comprendían y hablaban la lengua portuguesa, pero también conocían su propia lengua o hablaban otra lengua indígena. Sin embargo, casi todos relataran que tenían vergüenza de hablar en su lengua, pues habían sido prohibidos de hablar cuando eran niños. Solamente con el decreto Ley Municipal 145, del 22 del noviembre del 2002 que reconoció las lengua Tukano, Baniwa e o Nheengatu como lenguas oficiales, que se empezó la enseñanza bilingüe en las escuelas.

Otro relato fue sobre los cambios de habitación. Antes ellos vivan en *malocas*, que son habitaciones hechas de paja y madera. Un local de construcción de relaciones sociales, formación cultural y práctica religiosa. Toda la vida se desarrollaba en el entorno de la maloca. Hoy se vive en la ciudad, en casas de ladrillos y el mortero. Además de que ellos casi no utilizan más los adornos hechos con semillas, paja, madera, plumas de colores distintos.

¿Qué puede hacer un educador en esta situación de abandono de tradiciones, las cuales identifican los indígenas? Como anticipamos, el proyecto concierne en la producción de artesanías que comuniquen ese lugar, esas tradiciones. Ana Mae Barbosa, una educadora brasileña, presentó en la década de 80/90 del siglo XX una propuesta titulada “Propuesta Triangular” (Barbosa, 1998: 33-36). Nació del diálogo entre el discurso pos-moderno y el proceso consciente de diferenciación cultural. En esa propuesta los componentes de enseñanza y aprendizaje son efectivamente designados por tres acciones mental y sensorialmente básicas, expresadas por la creación artística, lectura de la obra de arte y la contextualización.

Sin embargo, esta es una propuesta para trabajar la enseñanza en arte, pero permite una nueva interpretación. En el mismo principio epistemológico, se puede pensar en el contexto del Patrimonio Cultural, en la perspectiva de la afirmación de que la gestión del Patrimonio Cultural es tornar posible su conocimiento, su conservación y su difusión (Querol y Mar-

tínez *apud* Mestre; Antolí, 2007: 408). Que también es una tríade.

La escucha de las historias personales favoreció el conocimiento de la realidad en su propio contexto, en la dimensión de lectura de una obra de arte, aquí se “leu” la historia viva, inmersa en la memoria individual y colectiva de varios grupos culturales. Si utilizó la estrategia de análisis DAFO en una matriz cuadrada asignando las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades, para que ellos propios reconociesen al conjunto global del Patrimonio, valorasen lo que fuese de más importancia, estableciesen las prioridades de protección y salvaguarda, e identificasen formas o iconografías que comunicasen las peculiaridades de su región.

Ellos presentaron como debilidades la falta de interés, la devaluación de la cultura indígena en la ciudad, la falta de unión entre los grupos distintos, falta de comercialización de productos. Como amenazas, fueran presentados los problemas sociales presentes en la comunidad como prostitución, pedofilia, falta de respeto, baja producción de artesanías. Como fortalezas las bellezas naturales, las danzas y artesanías distintas, la comida indígena, la diversidad cultural y en continuación las oportunidades: valoración de la cultura tradicional, fortalecimiento del Turismo, adquisición de nuevos conocimientos, conservación del patrimonio cultural y ambiental, entre otros.

En realidad fue una actividad con bueno resultado, pues se presentó la percepción de cada grupo después de un tiempo de debates y reflexiones sobre sus problemas, pero también el reconocimiento de las potencialidades que pueden ser mejor exploradas. Pero estuvo muy claro la dependencia del gobierno de la municipalidad en la resolución de problemas que tienen una relación directa con algo que necesita ser trabajado en Brasil, que es el sentido de ciudadanía.

Donde el gobierno tiene sus obligaciones, pero el ciudadano tiene las suyas también. Es como afirma el escritor José Ignacio Cabrujas, los pueblos de la América Latina son como huéspedes en su propia casa y el gobierno es su gerente “en permanente fracaso a la hora de garantizar el confort de sus huéspedes” (Cabrujas *apud* Canclini, 1990:203).

Este es el gran reto de las actividades de educación patrimonial en la Amazonia. Primero por ser una región donde el siglo XXI todavía, no hay llegado en su totalidad. Hay comunidades que viven aisladas del resto de Brasil y por consiguiente, del mundo. Segundo por que allí están los más bajos Índice de Desarrollo Humano (IDH) del Brasil, las más bajas tasas de analfabetismo, segundo los datos del Censo Brasileño del 2010 y de Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Por lo tanto, esos factores ponen en tela de juicio las cuestiones referentes al conocimiento, la conservación y difusión de ese Patrimonio. Sucede que empezamos a interrogarnos sobre ¿Cómo van a conservar y difundir el Patrimonio que ya les fue negado o quizá intentarían los tornar invisibles?

De cierto que en las explicaciones, ellos reconocieran que allí había algo que debería tener importancia: los lugares, las danzas, las comidas, los adornos, etc... La riqueza de detalles y la diversidad de miradas y discursos permitieron una comprensión del deseo de comunicar sus orígenes, sus raíces, pero también su deseo de ser respetados. El respeto que es el punto cardinal de toma de consciencia da necesidad de un cambio para el nuevo pacto social de gestión compartida de responsabilidades entre el gobierno y la sociedad en general.

En continuación, decidimos ir visitar la ciudad para conocer las habitaciones, en especial una comunidad Baniwa, ubicada a pocos minutos de la ciudad.



**Figura 2.** La cubierta de paja, trama tradicional Baniwa Fotografía: Ida Hamoy, 2010.



**Figura 3.** Habitaciones nuevas, de madera y cubierta de asbesto-cemento. Fotografía: Ida Hamoy, 2010.



**Figura 4.** Trama en fibra de arumã de la cestería Baniwa. Fotografía: Ida Hamoy, 2010.



**Figura 5.** Instrumentos para hacer la harina de yuca. Fotografía: Ida Hamoy, 2010.

Esa comunidad sigue los preceptos del evangelismo protestante. Allí percibimos los cambios de las habitaciones: Construidas en madera y cubiertas no más con paja, (había solamente una habitación con esa cubierta –fig. 2–), pero en asbesto-cemento (fig. 3). También ya no hay danzas y cantos de los antepasados, solamente los cantos e himnos religiosos. No hay más chamanes. El capitán del grupo también es el Pastor, presentó las tradicionales tramas en fibra de arumã de la cestería Baniwa (fig. 4) y los instrumentos que se utilizan para hacer la harina de yuca (fig. 5), la base de la comida indígena. De una parte el modelo de habitación y la religiosidad “de los blancos” como ellos indican, y al mismo tiempo las tradiciones de la alimentación y cultivo.

En todo el paseo por la ciudad percibimos este dialogo frecuente entre las tradiciones y un pizco de modernidad, si es que si pueda llamar de modernidad los cambios ocurridos allí. Al indagar sobre esa cuestión, algunos de ellos sobretodo los más jóvenes, afirmaran que la nueva habitación, los hábitos de ver televisión, comprar alimentos en el supermercado, utilizar el móvil, en fin todo lo que los “blancos” hacen, es un señal de “evolución para la modernidad”.

En este sentido, y con objetivo de estimular la interpretación de valores que fueran apuntados por ellos en el análisis DAFO, se propuso una actividad que integrase las experiencias individuales y colectivas, aún con una fuerte comunicación significados existentes en sus hábitos, objetos, lugares, etc... Ellos tenían que montar un espacio de intercambio cultural para recibir turistas que desearan conocer su cultura tradicional.

También fue una actividad realizada en grupo, después de tres días de convivencia y debates sobre memorias, tradiciones, historias personales, cultura propia de grupos sociales y la dinámica de la cultura. Cada grupo presentó un espacio distinto o en su organización, o en la propuesta formal, o aún con una experiencia diversa. Después de una mañana de debates para elegir cual el tema del espacio, los grupos cada uno a su vez presentaran su propuesta.

El primer grupo, presentó un espacio de plantas medicinales (fig. 6) comúnmente utilizada por los indígenas. Para cada molestia hay un conocimiento ancestral de una planta que cura. Dolor de cabeza, presión alta, náuseas, “dolor de mujer”, fiebre, diabetes, etc... Un té o infusión, es capaz de resolver



**Figura 6.** Las plantas medicinales presentadas por el Grupo 1. Fotografía: Ida Hamoy, 2010.

el problema. Relataran aún, que en el hospital de la ciudad hay médicos y hay chamanes, para garantizar el éxito del tratamiento. Pero hay casos en que la medicina convencional o alópata, no logra la cura, y entonces el chamán asume el tratamiento.

El segundo grupo sorprendió por la innovación de la presentación. Era el grupo formado por los mayores. Ellos construirán una *maloca* (fig. 7) simplificada y pequeña, pero con las funciones y objetos que existían en esos locales. Pero lo más impactante, fue cuando dijeron que iban hablar en la lengua Tukano, mismo perteneciendo a otra etnia, y que una de ellos iba hacer la traducción para el portugués. En realidad explicaran la importancia de la Maloca para la organización social, económica y religiosas de las antiguas aldeas, la construcción del horno de barro, las cesterías en fibra de arumã, el hecho de la harina, las



**Figura 7.** La Maloca con sus objetos presentados por el Grupo 2. Fotografía: Ida Hamoy, 2010.

danzas y el culto de la flauta, un instrumento musical que antes solamente los hombres podrían tocar, ahora cualquier uno o una puede arrancar sonido de ella.

El tercer y cuarto grupo presentaran una tienda de artesanías tradicionales indígenas pero con objetos distintos (figs. 8 y 9) y otros trabajos hechos a mano, una artesanía más urbana con técnicas de bordados o crochet, y como el grupo precedente, algunos hablaran en la lengua Tukano, con traducción de un de los integrantes del grupo.

El quinto grupo presentó un Centro Cultural Indígena (fig. 10) con artesanías y la gastronomía de diversas etnias y la producción agrícola de las comunidades que viven en las orillas del Rio Negro. Muchos tipos de harinas con sus colores múltiples, pimientos secos molidos, alimentos hechos de harina de yuca, frutas propias de la región y de donde se



**Figura 8.** Tienda de Artesanías del Grupo 3 . Fotografía: Ida Hamoy, 2010.



**Figura 9.** Tienda de Artesanías del Grupo 4 . Fotografía: Ida Hamoy, 2010.

sacan las semillas para hacer los collares, pajas que cuando tejidas resultan en bolsos, collares, adornos, etc... Destacaran que mismo viviendo en la ciudad, las costumbres y hábitos de la alimentación y cultivo de alimentos permanecen vivos.

## Nuevas miradas

Obviamente los resultados de las presentaciones demostraran la identificación y el conocimiento del Patrimonio Cultural que pertenecen a ellos y la consciencia de que, mismo no teniendo la valoración deseada en el propio local, despierta la atención de los turistas y extranjeros. En ese sentido hay un gran peligro, que es de producir solamente, los productos que atiendan el mercado, sin la adecuada contextualización de sus usos o funciones, lo que puede ocasionar la invención de una tradición (HOBSBAWM; RANGER, 2002) que camine en la dirección de lo que quieren solamente los turistas.

De otra forma no se puede congelar las acciones culturales dentro de un modelo ya determinado. Claro que, la innovación tiene riesgos, pero permite también la actualización permanente de la memoria del pasado bajo una nueva mirada. ¡El tiempo no para! En muchas situaciones el futuro repite el pasado en un movimiento pendular de avances y regresos, de redefinición de espacios y de fenómenos en una experimentación de cambio rápido y continuo.

El movimiento del péndulo es constante y permite la determinación de la distancia recorrida. La historia tiene un movimiento hacia el pasado, y este cambio no debe significar un retroceso, sino como la repetición del pasado puede establecer una nueva relación, la determinación de nuevos significados en el presente. Estos regresos representan más una búsqueda de información para el conocimiento del origen, de la esencia, de la raíz de donde el hombre ha venido, no solamente para repetir el pasado, sino como para sacar el potencial existente, neutralizar los aspectos no relevantes y proponer una nueva propuesta que hace posible el establecimiento de la capacidad de interrelacionarse con el mundo contemporáneo.

El facto de hacer su presentación en la lengua Tukano, que para algunos que allí estaban ya sonaba extraño, es un testigo de la identificación e interacción de esas tradiciones más antiguas, que parecen invisibles, pero están allí en algún punto de la memoria. Eso despertó la curiosidad, que favoreció la imitación por los grupos siguientes. En ese sentido el



Figura 10. Exposición de Productos del Centro Cultural Indígena, del Grupo 5 Fotografía: Ida Hamoy, 2010.

conocimiento del lugar, de los hábitos es el conocimiento de si mismo. Este es el papel de la Educación Patrimonial.

En ese sentido el pensamiento de Paulo Freire, dice que la educación es un proceso de vernos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea (Freire *apud* Barbosa, 2005:12), por lo tanto se convierte en la experiencia del mundo empírico, con la cultura, con la mediación de imágenes, lecturas, destinados principalmente a la cognición y afirma que la eficiencia es justo para desarrollar formas sutiles de pensamiento, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, construir, formular hipótesis y comprender metáforas (Barbosa, 2005:17). La sociedad necesita de esa motivación, para la percepción del valor intrínseco de su Patrimonio.

Hay que abrir la mano de determinados principios técnicos para atender las demandas sociales. Es de esa sociedad que deben venir las demandas y el deseo y finalidad de la conservación del Patrimonio, a partir del conocimiento, para pensar en modos y maneras de difundirlo, que puede ser a través de la artesanía representativa de la iconografía elegida. Este puede ser un camino para el protagonismo de la sociedad en la atención con el Patrimonio, asumiendo y apropiándose, en el sentido de tomar pose de su territorio y su cultura. Un territorio educador que es el espacio privilegiado para el aprendizaje permanente, que permite la autorreflexión sobre su tiempo y su espacio, que permitirá su toma de consciencia y su consecuente inserción en la historia, no solamente como espectadores, sino como autores y actores de su experiencia (Freire, 1997).

En continuación del proyecto, seguirán los talleres de diseño para el desarrollo o mejora de los productos, teniendo como referencia la iconografía destacada en los discursos y presentaciones de actividades.

Sin duda, hubo conflictos en el seguimiento de las actividades, lo que interpretamos por una fuerte resistencia de algunos de ellos a cualquier cambio o intervención originada de los “blancos”, como una clara expresión de las huellas dejadas por la conquista y colonización que sufrirán estas poblaciones que afectó, infortunadamente a la identidad cultural indígena. Sin embargo, nada que pudiera poner en peligro el desarrollo del proyecto. En el 2011 ellos presentaron y comercializaron sus productos en Ferias de Artesanías en Brasil, en el Río de Janeiro y São Paulo, aún en Italia, Portugal, España y Panamá. Toda esa experiencia fue muy instructiva para la comprensión de consecuencias dejadas por actitudes del pasado. Los conflictos, los tránsitos culturales, los cambios, nos presenta la vida en continua renovación en el aquel pueblo escondido en la selva.

Estos campos de conflictos, me hacen recordar y se me permiten parafrasear el museólogo brasileño Mario Chagas (2006) cuando dice que “Hay una gota de sangre en cada museo...” en realidad donde hay gente, hay sangre. Hay vida, hay cambios, hay conflictos, hay tradiciones pero hay también contradicciones. Estamos en permanentes movimientos, y en cada nuevo movimiento, cambia el punto de vista, cambia la mirada, sin embargo el punto de partida permanecerá allí en algún canto de la memoria. Tal vez el triunfo de la educación, cualquiera que sea, está en la escucha de la memoria y con la mirada para adelante, buscando siempre un nuevo punto de vista.

## Referencias bibliográficas

ALDEROQUI, S., y PEDERSOLI, C. (2011): *La educación en los Museos: de los objetos a los visitantes*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

BARBOSA, A. M. (1998): *Tópicos Utópicos*. Editora C/Arte, Belo Horizonte.

— (2005): *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. Editora Cortez, São Paulo.

Cabalzar, A., y RICARDO, C. A. (2006): *Povos Indígenas do Rio Negro*. ISA/FOIRN, São Paulo.

CANCLINI, N. GARCÍA (1990): “La Modernidad después de la posmodernidad”, en Belluzo, Ana Maria de Moraes: *Modernidade. Vanguardas Artísticas na América Latina*. Editora Unesp, São Paulo: 201-237.

CHAGAS, M. (2006): *Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade*. Argos, Chapecó.

FREIRE, P. (1959): *Educação para a prática da liberdade*. Paz e Terra, Rio de Janeiro.

— (1997): *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra, Rio de Janeiro.

HOBBSAWM, E. y RANGER, T. (2002): *La invención de la tradición*. Editorial Crítica, Barcelona.

MESTRE, JOAN SANTACANA; ANTOLÍ, NÚRIA SERRAT (COORDS.). (2007) *Museografia Didáctica*. Editorial Ariel S.A, Barcelona.

## Publicaciones electrónicas

<[http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista\\_dos\\_munic%C3%ADpios\\_brasileiros\\_por\\_IDH](http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_dos_munic%C3%ADpios_brasileiros_por_IDH)> Acceso en 20/06/2012

<[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse/default\\_sinopse.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse/default_sinopse.shtm)> Acceso en 20/06/2012.

# Reflexionart-Tutorias de arte

Carmina Borbonet  
Disseny HUB Barcelona  
cborbonet@bcn.cat

Esther Fuertes  
MNAC  
esther.fuertes@mnac.cat

Lluís Vallvé  
Consorcio de Educación de Barcelona  
llvallve.ceb@gencat .cat

319

## Resumen

Este artículo expone la experiencia piloto de formación-acción, surgida del grupo de trabajo de Lenguajes Artísticos del Consejo de Coordinació Pedagògica de Barcelona. El objetivo principal de este proyecto es unir instituciones culturales y centros educativos en una reflexión sobre un tema común, que en la primera edición (curso 2010/11) ha sido el género y su construcción.

Cada centro educativo ha sido tutelado por una institución y ha podido disponer del amplio patrimonio artístico de la ciudad como referente cultural para iniciar una reflexión transversal que ha surgido de sus propias inquietudes.

Estas investigaciones han generado diversas piezas artísticas en formatos variados que se mostraron en la exposición que tuvo lugar en el Museo Picasso de Barcelona en octubre de 2011. Junto a las creaciones finales, se mostraron también los procesos y las “constelaciones” patrimoniales que han constituido los referentes para la reflexión.

## Palabras Clave

Grupo de trabajo, reflexión transversal, proyecto de colaboración museo-escuela, investigación artística, reflexión-creación a partir del patrimonio, investigación-acción.

## Abstract

This article is an account of the experiences that have aroused from the collaborative work of a group of Art Institutions from Barcelona (Grup de Llenguatges artístics del Consell de Coordinació Pedagògica) coordinated by the city Council. The aim of this project is to link cultural institutions and schools, in order to make them reflect and work around the same subject. The theme chosen in our first experience has been, gender and its construction.

Every school has been monitored and accompanied by an institution. The cultural and artistic heritage of the city has been put at reach of this group the schools for them to start a transversal reflection around the given subject, but risen by their own interests.

All the research done by the schools has generated several art works in a variety of media that were shown in an exhibition at the Picasso Museum of Barcelona in October 2011. Together with the art works, the exhibition displayed the working process of each school and the heritage “constellations” that have been the starting point for reflection.

## Keywords

Collaborative work, transversal reflection, museum-school collaboration, artistic research, reflection/creation through heritage, researching and acting

## Marco teórico: patrimonio y creación un binomio fantástico

Educar cada es cada día una tarea más compleja. Cada vez hay más factores que inciden en la educación de las personas. Somos conscientes desde hace tiempo que es necesario abrir las puertas del sistema educativo para conectar la escuela con el entorno y con el mundo. Pero si es difícil acotar los espacios de formación aún es más difícil acotar su tiempo. Hoy es impensable creer que la educación se acaba al superar el espacio y el tiempo escolar. La formación permanente se ha convertido en una de las necesidades de nuestra sociedad en todos los ámbitos.

Es por ello que las instituciones escolares tienen que empezar a plantearse cómo conseguir una educación que permita afrontar el reto de seguir aprendiendo toda la vida. Pero esta formación, este currículo común necesario para afrontar con éxito las expectativas personales y sociales, ¿cómo lo definimos? ¿Qué preparación hay que ofrecer para vivir en una sociedad que algunos autores, para reflejar esta inestabilidad, han denominado líquida? Creo que en contraposición a esta denominada sociedad líquida hay que ofrecer una formación sólida.

Debemos formar personas adaptables que puedan incorporar el ritmo cada vez más acelerado de los cambios. Esto quiere decir flexibles y críticas al mismo tiempo, para poder adaptarse activamente. Deberán ser personas cooperativas, capaces de trabajar en equipo y creativas. También será necesario que sean curiosas para mantener a lo largo de la vida las ganas de aprender. Pero tendrán que ser abiertas y respetuosas para poder avanzar hacia un mestizaje, en todos los sentidos de la palabra, pero con raíces profundas para no caer en un único modelo cultural.

En este proceso todos los lenguajes son herramientas fundamentales porque nos permiten representar el mundo, descubrir su complejidad y nos permiten la comunicación. Los lenguajes artísticos tienen la ventaja que permiten conectar emociones. Nos permiten establecer un diálogo entre sensibilidades, la del artista, su entorno y su época, y, la del espectador activo y su contexto.

Debemos empezar a pensar en una educación integral de las personas, un sistema que permita aunar pensamiento, sentimiento y acción. Los lenguajes artísticos pueden ser la solución porque tienen la capacidad de hacer esta síntesis de forma natural.

El arte nos permite, desde la complejidad y de forma global, trabajar un binomio básico: PATRIMO-

NIO y CREATIVIDAD. Un binomio que permite iniciar reflexiones para afrontar los retos de la sociedad contemporánea con muchas posibilidades de éxito.

La ciudad de Barcelona es una ciudad con una larga trayectoria en el campo de las artes. Numerosas experiencias educativas, surgidas desde diferentes ámbitos, lo avalan. Pero es necesario que los centros educativos abran sus puertas y salgan a descubrir el patrimonio de su ciudad y, también es necesario crear sinergias entre los centros educativos, las instituciones, las entidades culturales y los artistas.

La educación artística puede tener un papel relevante y convertirse en uno de los motores en los centros educativos. La experiencia nos demuestra que para que un programa de educación artística tenga éxito tiene que cumplir una serie de condiciones. Tiene que ser un programa global y transversal, que englobe todas las artes y que genere un trabajo interdisciplinario. Tiene que implicar a múltiples agentes (alumnado, familias, profesorado, artistas, instituciones, etc.) Tiene que desarrollarse en un ámbito cercano y, además, tiene que ser lo suficientemente flexible como para que los participantes se lo apropien y lo modifiquen si es necesario. Tiene que aportar formación a todos los agentes implicados. Tiene que producir un resultado concreto que revierta y / o lo haga visible en el entorno ya la vez genere nuevos conocimientos. Y finalmente debe llevar implícito un sistema de seguimiento y evaluación. Pero quizás lo más importante, porque quizás es una de las mayores carencias, es que tiene que ser sostenido en el tiempo y sostenible en todos los sentidos.

Desde hace años el Consejo de Coordinación Pedagógica del Instituto Municipal de Educación de Barcelona ha impulsado la reflexión través de grupos de trabajo. El grupo de trabajo de lenguajes artísticos planteó la inquietud de iniciar un trabajo de reflexión para desarrollar experiencias educativas innovadoras e investigar nuevas formas de relación con los centros educativos. RFLXIONART: tutorías de arte es el resultado.

## Diseñando en red un proyecto compartido: el proceso de trabajo

El proyecto Reflexionart nace durante el curso 2009-2010 dentro del Grupo de trabajo de Lenguajes Artísticos. Parte del valor que tiene este proyecto es el



del trabajar en red, el hecho de poner en diálogo las instituciones de la ciudad, su patrimonio, sus recursos y experiencias. Durante las sesiones de trabajo los miembros del grupo habíamos expresado nuestra voluntad de trabajo real, continuado y transversal con los centros educativos de la ciudad. Por eso, a propuesta del coordinador del grupo, Lluís Vallvé, decidimos crear un plan piloto de tutorías en los centros educativos, utilizando el patrimonio y la creación artística para reflexionar alrededor de un tema común. Esta experiencia ofrecía también una perspectiva interesante para investigar nuevas formas de relación entre las instituciones culturales y los centros educativos.

Era necesario establecer nuevas relaciones con los centros educativos que superaran la relación de consumo. Los servicios educativos de las instituciones artísticas aportarían su conocimiento del patrimonio y el profesorado el conocimiento de las edades, de las metodologías y la organización escolares, generando así un enriquecimiento mutuo.

Para provocar un trabajo de colaboración desde una relación de igualdad, el coordinador propuso elegir un tema universal, que se pudiera abordar desde cualquier institución y que al mismo tiempo no adjudicara a nadie el papel de especialista. El tema elegido fue “el género como construcción cultural”

Cada institución se comprometía a mirar atentamente sus colecciones, la oferta educativa del siguiente curso y la propia institución con un nuevo filtro, el filtro de género. Esto permitió intuir nuevos itinerarios y relaciones educativas y al mismo tiempo revisar el discurso de cada institución y ponerlo en relación con el de las demás. Los objetivos generales de la propuesta Reflexionart-tutorías de arte, quedaron definidos en el grupo de trabajo de la siguiente manera:

- Reflexionar sobre un tema transversal en este caso el género.
- Poner en contacto a los diferentes servicios educativos de las instituciones implicadas iniciando un debate conjunto en torno al tema elegido.
- Experimentar formas de cooperación y trabajo conjunto entre las diferentes instituciones artísticas y los centros educativos compartiendo las experiencias más exitosas de cada uno de sus servicios educativos.
- Iniciar una reflexión en los centros educativos a través del arte, partiendo del patrimonio de las instituciones participantes, del análisis del entorno y de las preocupaciones de cada grupo de alumnos.

- Organizar una muestra al final con las obras o piezas realizadas por cada uno de los centros educativos.

## Explorando relaciones

Había que diseñar en que consistirían las tutorías y definir que aportarían en este trabajo conjunto las instituciones y los centros educativos. Estas tutorías debían permitir desarrollar el proyecto de reflexión-creación de cada uno de los centros educativos aprovechando el patrimonio de la ciudad en este proceso. Cada institución participante asumía la tutoría de un centro educativo ya la vez se convertiría en mediador para conectarlo con el resto del patrimonio de la ciudad. El proyecto piloto reunió en inicio nueve centros educativos de todos los niveles educativos. Los objetivos de estas tutorías quedaron definidos así:

- Promover el arte y el trabajo transversal en los centros educativos
- Apoyar a los centros educativos para desarrollar un proyecto de reflexión creación.
- Establecer nuevas relaciones de colaboración entre los centros educativos y los servicios educativos de las instituciones participantes.
- Poner en diálogo el patrimonio de la ciudad a partir de temas transversales.
- Ofrecer Formación al profesorado de los centros participantes.
- Convertirse en un espacio de reflexión de los servicios educativos en torno al patrimonio, temas transversales, procesos creativos y formas de relación con los centros educativos.
- Poner en valor el trabajo desarrollado en los centros educativos y generar modelos de buenas prácticas.

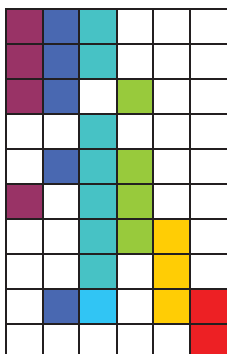
Para poder acotar las tareas y los compromisos de cada parte se estableció un acuerdo de colaboración que quedó definido en un contrato.

## La Formación: punto de partida

El objetivo básico de las 30 h de formación era crear las condiciones para reflexionar y poner en marcha proyectos de educación artística sobre temáticas transversales, en este caso el género y su construcción, conducidos por equipos mixtos de profesionales de

## REFLEXIONART- Investigar a través de las artes

### 10- Pasos para desarrollar una investigación



1. ¿Cuál es el tema?
2. ¿Cuál es la pregunta?
3. ¿Cuál es el estado de la cuestión?
4. ¿Cuál es la hipótesis?
5. ¿Qué metodología aplico?
6. ¿Cómo obtengo los resultados?
7. ¿Cómo analizo los resultados?
8. ¿Qué conclusiones extraigo?
9. ¿Cómo presento la investigación?
10. ¿Dónde publico la investigación?

### Fases de un proceso de creación



Tabla 1. Método de investigación artística REFLEXIONART.

la enseñanza y de los departamentos de educación de las instituciones culturales de la ciudad. El programa se concretó en:

**BLOQUE I** - Género: reflexionar en torno al concepto

Abordamos el concepto de género desde una vertiente teórica de la mano de un especialista. Se presentan ejemplos de proyectos realizados por escuelas e institutos en torno a esta temática.

**BLOQUE II:** Procesos de investigación y creación artística

Lluís Vallvé presentó el modelo de investigación artística "Reflexionart" como metodología de trabajo para los proyectos. Este método trata de aplicar el proceso de investigación científica a la investigación a través de las artes. (TABLA 1) El grupo Experimentem amb l'art presentó ejemplos de procesos de creación artística relacionados con el género en el ámbito de la creación contemporánea.

**BLOQUE III:** El patrimonio artístico como recurso educativo

El objetivo de este bloque era ofrecer la posibilidad de experimentar, de manera real, el uso del patrimonio como instrumento de reflexión y

referente en un proceso de investigación a través de las artes. Las actividades se centraron en relacionar obras de arte pertenecientes a las diferentes instituciones de disciplinas, épocas y contextos diversos i en la explotación de una obra de arte desde múltiples perspectivas. Se utilizó la metáfora visual de "constelación de patrimonio" para reunir los referentes.

**BLOQUE IV:** Conocimiento del patrimonio de la ciudad: visitas a las instituciones

El último bloque promovió un acercamiento al patrimonio artístico de las instituciones culturales participantes a través de visitas en clave de género, conducidas por los tutores de los departamentos de educación de cada centro.

### Los proyectos

A partir de la formación recibida los centros educativos tenían que planificar un proyecto de investigación. Una parte fundamental era definir la pregunta inicial que pondría en marcha un proceso de reflexión-creación en el que el arte se convertiría en un medio para construir conocimiento y generar opinión.



Figura 1. Exposición Reflexionart . ¿Visiones de género o visiones diferentes? Proyecto Escuela Mallorca y MACBA. Fotografía: Pepa del Pozo

Estos proyectos debían contemplar la observación del entorno, plantear preguntas que se convertirían en el motor de la investigación y hacer al alumnado protagonista.

En función de los proyectos presentados el grupo de trabajo vinculó cada uno de ellos con una institución estableciendo así las parejas de tutoría. Se buscó la forma de recoger todo el material de la formación y los procesos en un espacio de trabajo compartido en internet.

Los resultados de cada proyecto estaban abiertos y podían tomar, durante el proceso, cualquier formato artístico. A continuación mostramos las fichas de los seis proyectos que se llevaron a cabo y se mostraron en la exposición del Museo Picasso en Octubre de 2011.

### ¿Visiones de género o visiones diferentes?

¿Por qué eliges esto? (figs. 1 y 2)

Partiendo de la propuesta inicial queríamos conocer al ser humano desde diferentes vertientes. Para iniciar la reflexión observamos varias obras de arte que nos hicieron plantear las siguientes preguntas: ¿a qué

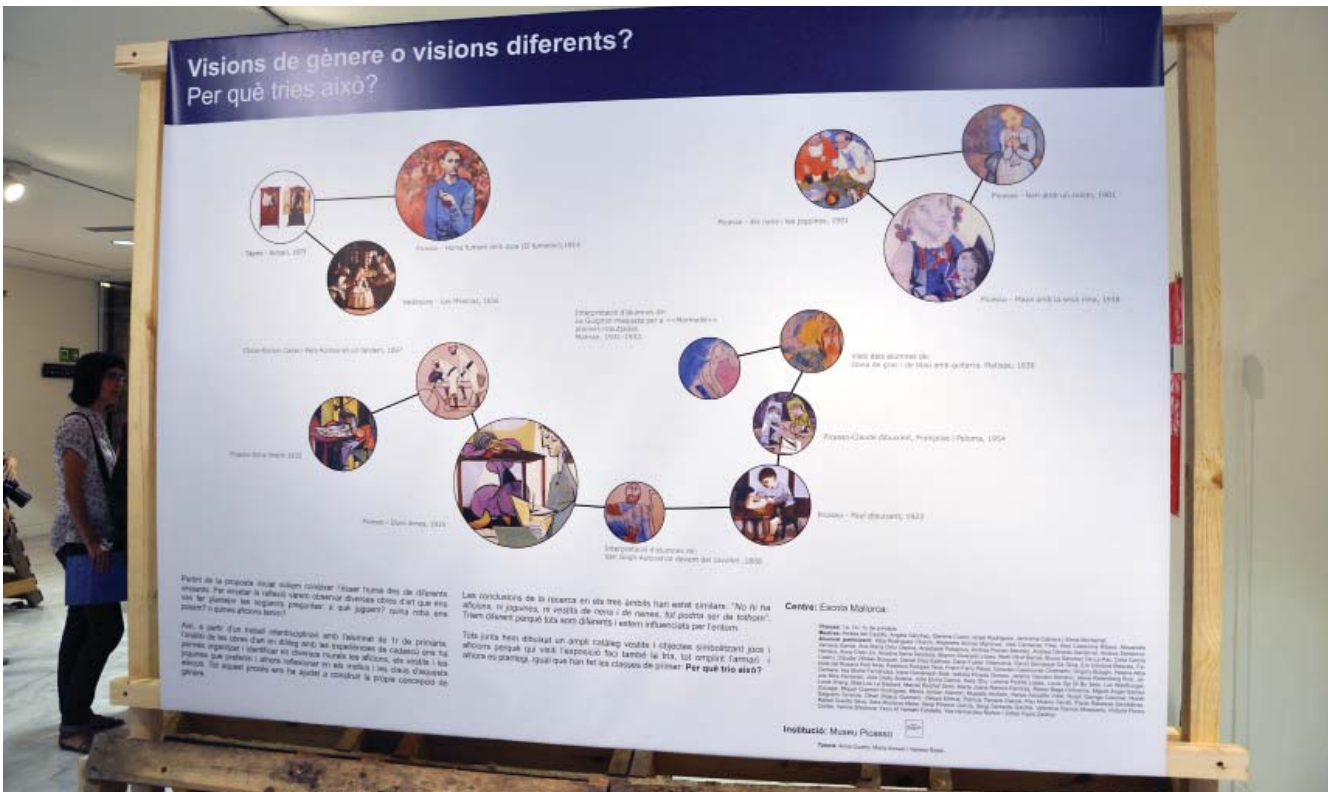


Figura 2. Exposición Reflexionart . ¿Visiones de género o visiones diferentes? Proyecto Escuela Mallorca y MACBA. Fotografía: Pepa del Pozo



**Figura 3.** Exposición Reflexionart. Visiones de género. Proyecto Instituto poeta Maragall y Casa Asia. Fotografía: Pepa del Pozo

jugamos? ¿Qué ropa nos ponemos? O ¿qué aficiones tenemos?

Así, a partir de un trabajo interdisciplinario con el alumnado de 1º de primaria, el análisis de las obras de arte en diálogo con las experiencias de cada uno nos ha permitido organizar e identificar en varios murales las aficiones, los vestidos y los juguetes que preferimos y a la vez reflexionar sobre los motivos y las claves de esta elección. Todo este proceso nos ha ayudado a construir nuestra propia concepción de género.

Las conclusiones de la investigación en los tres ámbitos han sido similares: “No hay aficiones, ni juguetes, ni vestidos de niños y de niñas, todo podría ser de todos”. Elegimos diferente porque todos somos diferentes y estamos influenciados por el entorno. Todos juntos hemos dibujado un amplio catálogo de vestidos y objetos simbolizando juegos y aficiones para que quien visite la exposición haga también la elección, llenando el armario y a la vez se plantee, al igual que han hecho las clases de primero: “¿Por qué escojo esto?”

- Centro: Escuela Mallorca
- Clases: 1a, 1b y 1c de primaria
- Maestros: Amelia del Castillo, Ángela Sánchez, Gemma Cuscó, Israel Rodríguez, Jerónima Cabrera y Sonia Montamat, Yamlahi Estalella, Yira

Hernandez Muñoz i Zoltan Fazio Zalányi. Flores Cortés, Yanina Shlykova, Yasin Al Yamlahi Estalella, Yira Hernandez Muñoz y Zoltan Fazio Zalányi.

- Institución: Museo Picasso
- Tutoría: Anna Guarro, Maria Alcover y Vanessa Rojas.

### Visiones de género

Imagen personal, sexualidad, mundo laboral, las artes, la publicidad (fig. 3).

Bajo un título amplio el alumnado de bachillerato artístico del instituto ha reflexionado a partir de sus preocupaciones en torno al género.

A través de la sensibilización y con el apoyo de amplio abanico de referentes artísticos las chicas y los chicos del centro han pensado y realizado sus obras y sus trabajos de forma personal, abordando la temática desde diferentes ámbitos:

- La identidad personal: el rol de hombre, el rol de mujer, el machismo, el feminismo, la “sensibilidad masculina”, la “sensibilidad femenina”, etc.

- La imagen personal: el derecho a la propia imagen, la imagen que creemos que proyectamos a los y las demás, la imagen que los y las demás tienen de nosotros, la aceptación o la negación del propio cuerpo, etc.
- La sexualidad: la identidad sexual, la opción sexual,
- El mundo laboral: “trabajos masculinos”, tareas femeninas “, la discriminación laboral y económica por motivos de sexo, etc.
- El género y las artes: los roles de hombre / mujer en la historia del arte, ¿porqué hay tan pocas mujeres artistas reconocidas en la historia del arte, la imagen de la mujer a través de la historia del arte, etc.
- La publicidad y el género: la utilización de la mujer como reclamo publicitario; el erotismo como estrategia, etc.

A partir de estas reflexiones compartidas se han desarrollado proyectos personales en dibujo, pintura, escultura y diseño.

- Centro: Instituto Poeta Maragall
- Clases: 1 ° y 2 ° de bachillerato artístico
- Maestros: Abel Figueres y Teresa Martí.
- Institución: CASA ASIA
- Tutoría: Imma Llorc y Juncadella y Meritxell Romanos Bayés
- (Escuela Bambú, programa de Educación Intercultural de Casa Asia).
- Con la colaboración de: Francisco Conde Pérez y la Mediateca de Casa Asia

### ¿Cómo resuelven los conflictos los hombres y las mujeres?

¿Cómo resolvemos los conflictos las personas (fig. 4)?

Propusimos a un grupo de 5 ° de primaria reflexionar sobre cómo se originan y se resuelven los conflictos debido al alto nivel de conflictividad entre niñas y niños de la clase.

Nuestro interés era que se convirtieran en observadores de ellas y de ellos mismos en su propio proceso, que adquirieran la conciencia imprescindible para el aprendizaje vital. Este camino ha ido de la mirada introspectiva a la observación de nuestro entorno, investigando lo que los artistas y el mundo científico han dicho sobre este tema a lo largo de la historia.

Hemos estudiado un amplio abanico de manifestaciones artísticas de la pintura, el cine o el teatro a

la cultura popular. Esta experiencia estética nos ha ayudado a comprender la complejidad del fenómeno que estábamos investigando.

Así a lo largo del proceso había que observar, buscar referentes, comparar, analizar, ensayar, crear, evaluar y rectificar.. La repetición del proceso, hecho una y otra vez en diferentes etapas, formatos y formas organizativas (individualmente, en pequeños y grandes grupos, etc.), ha permitido que las niñas y los niños se hayan podido reconocer desde otra mirada y hayan transformado la dinámica del grupo. Este proceso se ha concretado en una pieza final, una escultura que resume sus conocimientos y sentimientos.

- Centro: Escuela Mestre Morera
- Clases: 5 ° de primaria
- Maestros:, Noemi Rocabert, Pilar Quera ,Pilar Armengol y.Miriam Escurriola
- Institución: MNAC
- Tutoría: Esther Fuertes y Teresa González
- Con la colaboración de: Laura Selicaro y Marc Aguilar



**Figura 4.** Exposición Reflexionart. ¿Cómo resolvemos los conflictos los hombres y las mujeres? Proyecto Escuela Mestre Morera y MNAC. Fotografía Pepa del Pozo

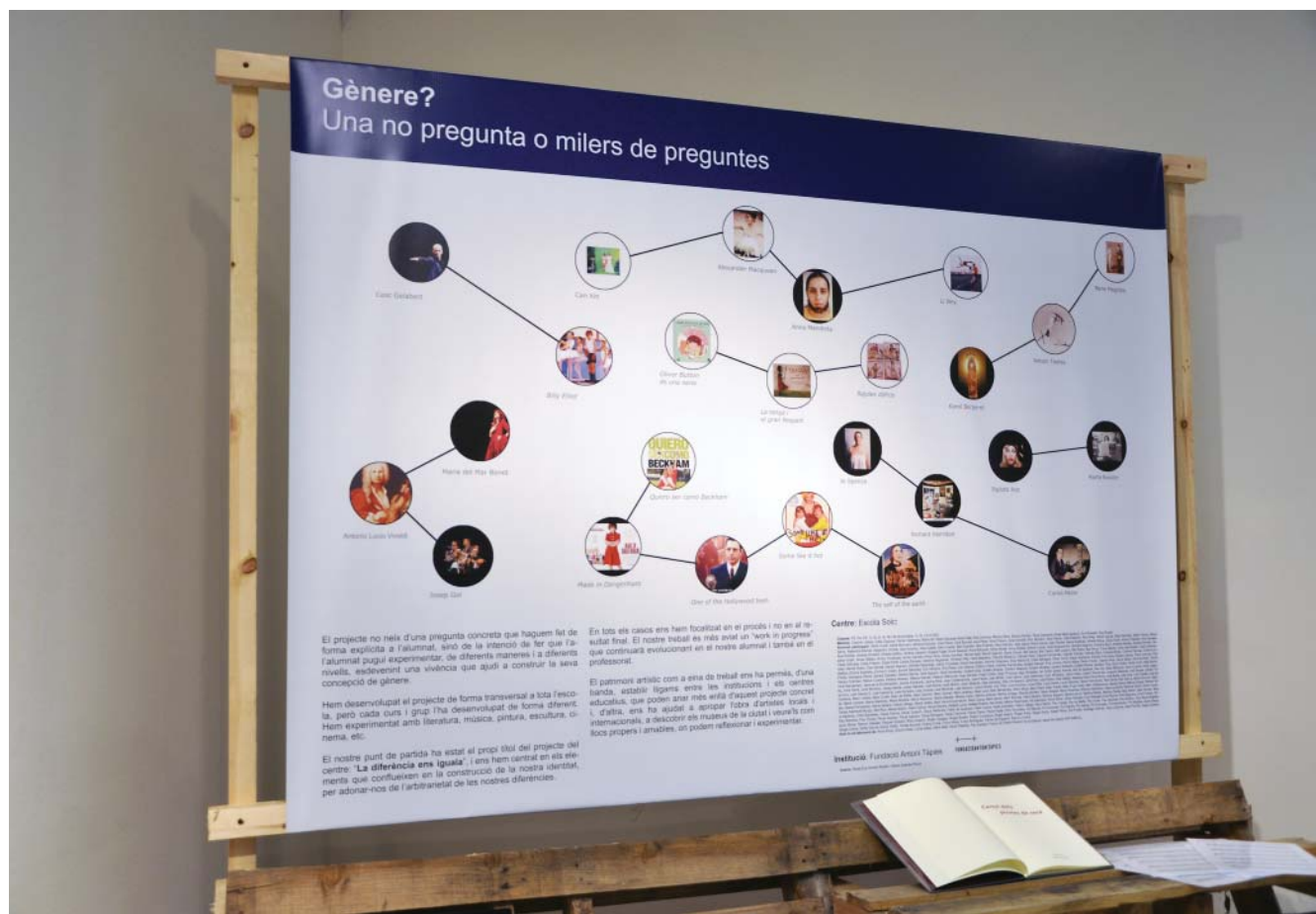


Figura 5. Exposición Reflexionart ¿Cómo resolvemos los conflictos los hombres y las mujeres? Proyecto Escuela Mestre Morera y MNAC. Fotografía Pepa del Pozo.

## ¿Género?

Una “no pregunta” o miles de preguntas (fig. 5).

El proyecto no nace de una pregunta concreta que hayamos hecho de forma explícita al alumnado, sino de la intención de hacer que el alumnado pueda experimentar, de diferentes maneras y a diferentes niveles. Convirtiéndose en una vivencia que ayude a construir su concepción de género.

Hemos desarrollado el proyecto de forma transversal en toda la escuela, pero cada curso y grupo lo ha desarrollado de forma diferente. Hemos experimentado con literatura, música, pintura, escultura, cine, etc.

Nuestro punto de partida ha sido el propio título del proyecto del centro: “La diferencia nos iguala”, y nos hemos centrado en los elementos que confluyen en la construcción de nuestra identidad, para darnos cuenta de la arbitrariedad de nuestras diferencias. En todos los casos nos hemos focalizado en el proceso y no en el resultado final. Nuestro trabajo es más bien

un “work in progress” que continuará evolucionando en nuestro alumnado y también en el profesorado. El patrimonio artístico como herramienta de trabajo nos ha permitido, por un lado, establecer vínculos entre las instituciones y los centros educativos, que pueden ir más allá de este proyecto concreto y, por otro, nos ha ayudado a acercar la obra de artistas locales e internacionales, a descubrir los museos de la ciudad y verlos como lugares cercanos y amables, donde podemos reflexionar y experimentar.

- Centro: Escuela Solc
- Clases: P3, P4, P5, 1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º y 6.º de primaria, 1.º, 2.º Y 3.º de ESO
- Maestros: Casimir Lázaro, Celia Casinos, Fernando Galimany, María Gil, Metis Gausset, Núria Palà, Pere Caminal, Ramon Breu, Ramón Roman, Rosa Guillamet,
- Con la colaboración de: Ana Royo, Dolores Nolla, Luisa Salas, Martí Melo, Neus Pallarés, Pep Espígol y Franco de Toledo Director de la Galería y espacio de creación OFF \* AMPLE. -

- Institución: Fundació Antoni Tàpies
- Tutoría: Rosa Eva Campo Bolado y María Sellarès Pérez

### ¿Por qué nos vestimos?

¿Nos vestimos igual los hombres y las mujeres (figs. 6 y 7)?

Partimos de la pregunta “¿Por qué nos vestimos?” con el fin de construir conjuntamente el concepto de género con el alumnado de 3º y 4º de primaria. Como educadores, queremos conseguir educar con libertad para que todos los niños y niñas tengan la oportunidad de elegir, sin presiones, lo que quieren ser y cómo ser. Establecer relaciones basadas en el respeto y no en la dominancia de unos sobre otros, para construir una sociedad donde haya libertad para escoger.

La visita a la exposición “El Cuerpo vestido” en el DHUB, sirvió para empezar a analizar las acciones que modifican nuestro cuerpo (perfilar, reducir, alargar, ampliar y destapar) y los condicionantes y procesos que influyen en la cara que mostramos o escondemos de nosotros mismos. Este proceso de análisis en diálogo con otros referentes culturales



Figura 6. Exposición Reflexionart. Proyecto ¿Por qué nos vestimos?. Escuela Torrent de'n Melis y Disseny HUB Barcelona. Fotografía Pepa del Pozo.



Figura 7. Exposición Reflexionart. Proyecto ¿Por qué nos vestimos?. Escuela Torrent de'n Melis y Disseny HUB Barcelona. Fotografía Pepa del Pozo.

se ha materializado elaborando unas faldas a tamaño real. Estas se han convertido en el pretexto para cuestionarnos si los hombres han de llevar o no, para generar debates sobre la influencia de la moda en nuestros pensamientos y para cuestionar si debe haber ropa específica para niño o niña, etc.

Ha sido un proceso de creación y aprendizaje muy enriquecedor, en el que también hemos implicado a las familias y que ha servido para aprender a ser más tolerantes y respetuosos con las opiniones de los demás. Expresiones como: “Yo opino ...” “pero si ellos quieren”, “si les gusta ...” se han incorporado en sus conversaciones y esto ha servido para ayudar a los más introvertidos a destaparse y participar.

- Centro: Escuela Torrent d'en Melis
- Clases: 3 ° y 4 ° de primaria
- Maestros: Mercè Gaudes Orejón, Amelia Gallego Barrio, Jordi Martínez Matas, Laura Villén Antón, M. Cruz Zúñiga Fernández, i Meritxell Nadal Prim. Cruz Zúñiga Fernández, Mercè Gaudes Orejón y Meritxell Navidad Delgado.
- Con la colaboración de: Irene Fernández Mollo, Irene Recio Ruiz
- Institución: Disseny Hub Barcelona
- Tutoría: Carmina Borbonet Sant

## ¿Quién soy?

¿Cómo elijo? (fig. 8)

El trabajo que presentamos es la recopilación de una experiencia compartida entre dos escuelas públicas. El proyecto lo llamamos ¿Quién soy?

Partiendo de esta pregunta, nos pusimos como objetivos investigar y descubrir qué estereotipos de género tienen incorporados los niños y niñas de 5 años, y de qué manera están condicionados a la hora de escoger en función de si son niño o niña .

A lo largo del proceso hemos trabajado con diferentes hipótesis que han generado un intenso debate en clase y una reflexión que ha ido más allá del tema inicialmente planteado.

Trabajando a partir de fotografías de bebés se ha ido reflexionando sobre la propia identidad, los gustos y las preferencias.

Este trabajo se ha contrastado con las obras de artistas contemporáneos a partir del trabajo con el MACBA, tanto a través del proyecto Expressart,

Museo portátil como a partir del contacto directo con las obras.. También se han utilizado como referentes dos obras de arte románico, donde hemos observado los personajes y los objetos que llevan en las manos para identificarlos.



Figura 8. Exposición Reflexionart . Proyecto Escuelas Estel i Torrent de'n Melis i MACBA. Fotografía Pepa del Pozo.



Al final se ha creado un mural colectivo, un mapa de colores sin colores dominantes.”. Entre todos y todas se ha decidido el título “COLORES”.

Como respuesta a la pregunta inicial se ha llegado a la siguiente conclusión: “¿Quién soy? Soy una persona que debo tener la oportunidad de elegir lo que quiero y respetar lo que eligen los otros, sin estereotipos que puedan determinar lo que tengo que ser o hacer en función de mi género.”

- Centro: Escuela Estel-Guinardó y Escuela Torrent d'en Melis
- Clases: P5
- Maestros: Isabel Alturo, Mercè Grifé y Pilar Blasi.
- Institución: MACBA
- Tutoría: Ariadna Miquel.

### Compartiendo preguntas, procesos y trabajos: la exposición como formato para visualizar y compartir

Desde un planteamiento inicial del proyecto de tutorías de arte, se consideró importante recoger tanto los procesos como los resultados de este trabajo en

común. Se buscó un formato que permitiera visualizar y compartir el trabajo realizado y a la vez sirviera de cierre, de broche final del proyecto para todos los participantes. El formato de exposición pareció el más idóneo para conseguir estos objetivos. Era relevante dar la misma importancia al proceso y al resultado, es decir que no se trataba sólo de exponer los trabajos realizados por el alumnado sino también de mostrar los referentes que habían alimentado el proceso (“las constelaciones de patrimonio”), el ámbito de debate y del trabajo conjunto y el proceso que, como grupo, los había llevado a plasmar sus conclusiones de una manera plástica u otra. La disponibilidad en el Museo Picasso de una sala a pie de calle y con acceso directo y gratuito facilitó sacar adelante la propuesta expositiva. Se diseñaron unos elementos a base de palets de madera reciclados que permitían modular el espacio y eran lo suficientemente flexibles. Este recurso expositivo también nos interesaba a nivel conceptual. Habíamos abordado el tema del género se como un proceso de construcción de cada cultura pero que cada uno ha de ir configurando de forma personal y los palets son un elemento muy presente en el mundo de la construcción (fig. 9).



Figura 9. Exposición Reflexionart. Museo Picasso Octubre 2011. Fotografía Pepa del Pozo.

## La inauguración como marco para hacer una puesta en común de las reflexiones

El acto inaugural, fue una ocasión para reunir a todos los participantes en el proyecto. Se planteó una sesión de trabajo en un aula del museo para compartir las reflexiones generadas por el proyecto, donde surgieron estas primeras reflexiones. Algunas fueron éstas:

- De los alumnos Hablar de género les ha habido hecho entender mejor sus compañeros y a ellos mismos; comprender cómo, muchas veces, las diferencias no vienen tan marcadas por el género sino por las convenciones sociales. Valoraban muy positivamente haber tenido la oportunidad de trabajar con unos recursos que habitualmente no tienen en la escuela ni en casa (es decir, el patrimonio de la ciudad) y que además les había permitido interrelacionarse con diversos lenguajes artísticos, sobre todo los audiovisuales
- El profesorado valoraba muy positivamente el grado de implicación de todos los participantes,



Figura 10. Comentando las obras en la inauguración de la Exposición. Fotografía Pepa del Pozo.



Figura 11. Exposición Reflexionart. Puesta en común entre los Centros educativos. Fotografía Carmina Borbonet.

sobre todo de los alumnos, habían aprendido con entusiasmo. Sentían que el esfuerzo había sido más que compensado y que el proyecto les había proporcionado herramientas para pensar de otra manera. “Nos habéis abierto puertas”, indicaba una maestra.

- Representantes de los servicios educativos: Manifestamos que proyectos como éste mantienen vivo el patrimonio y muestran nuevas perspectivas de su dimensión educativa. El trabajo en directo con el profesorado nos había hecho comprender mucho mejor el entorno educativo y las necesidades que se tienen desde el aula a la hora de enfrentar los niños con el arte. A la buena acogida de la muestra se añadieron los excelentes datos de visitantes que la muestra tuvo durante sus diez días de duración. Un total de 3429 personas la visitaron (figs. 10 y 11).

## En conclusión

Este proyecto nos ha permitido experimentar nuevas relaciones y crear red entre centros educativos e instituciones, y entre los departamentos de educación de las propias instituciones artísticas. También ha significado el inicio de un espacio de reflexión y evaluación en torno a nuestros procesos de trabajo y sobre el papel activo y transformador que puede jugar el patrimonio en la reflexión sobre nuestro presente. Estamos seguros que esta experiencia influenciará y mejorará de forma directa futuros proyectos de colaboración.

# La adopción escolar de conjuntos patrimoniales: el programa PEAM de la Universidad Autónoma de Barcelona y el Camp d'Aprenentatge de la Noguera

Antoni Bardavio Novi

Camp d'Aprenentatge de la Noguera – Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya  
abardavi@xtec.cat

Paloma González Marcén

CEPAP – Universitat Autònoma de Barcelona  
paloma.gonzalez@uab.cat

331

## Resumen

La adopción de monumentos constituye una fórmula de introducción del conocimiento e implicación del alumnado preuniversitario en su contexto local, que se ha mostrado muy productiva en diferentes países europeos, mediante la imbricación de los centros educativos en la valoración y la conservación del patrimonio histórico cercano en colaboración con la administración municipal y las entidades científicas y culturales. En este texto se describen las características de este tipo de programas y se presentan el desarrollo y los resultados del Proyecto Educativo de Adopción de Monumentos, que, desde el año 2004, se está llevando a cabo por un equipo de docentes e investigadores en Cataluña coordinado por el Centro de Estudios del Patrimonio Arqueológico (CEPAP) de la Universidad Autónoma de Barcelona y el Camp d'Aprenentatge de la Noguera del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña.

## Palabras Clave

Educación patrimonial, patrimonio local, enseñanza de la historia, educación para la ciudadanía.

## Abstract

The school's adoption of monuments programmes have shown to be in some European countries a very

productive scheme for introducing primary and secondary school pupils into the knowledge and involvement in their local context. This scheme implies the collaboration between schools, local administration and cultural and scientific entities for the conservation and valuation of their local historical heritage.

In this paper we describe the concepts and previous experiences carried out under such type of educational scheme and we present the development and results of the Educational Project of Monuments' Adoptions (PEAM), which is being carried out in Catalonia since 2004 by a team of researchers, heritage experts and school teachers, coordinated by the Centre of Archaeological Heritage Studies (CEPAP) of the Universitat Autònoma de Barcelona and the Camp d'Aprenentatge de la Noguera of the Education Department of the Catalan government.

## Keywords

heritage education, local heritage, history teaching, citizenship education

## Educación y patrimonio material, de la memoria a la identidad

En 1995, un seminario titulado "El patrimonio cultural y sus implicaciones en la educación: un factor de to-

lerancia, civismo e integración social”, organizado por el Consejo de Europa, planteó dos nuevos enfoques desde los cuales analizar la relevancia de la educación patrimonial en la enseñanza reglada: en primer lugar, el papel estratégico de las escuelas como un lugar de encuentro entre comunidades, y en segundo lugar, la diversidad de los contextos culturales del alumnado y de sus familias y la consiguiente diversa –y, eventualmente, conflictiva– relación con el concepto establecido de patrimonio cultural.

Este primer reconocimiento del papel de la educación patrimonial como una herramienta potencial para incidir en las políticas de integración social y de transmisión de valores, se ha visto refrendada en la “Convención marco sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad del Consejo de Europa”, firmado en Faro (Portugal) en el año 2005. Este documento llama la atención sobre el compromiso de “facilitar la inclusión de la dimensión del patrimonio cultural en todos los niveles de la educación, no necesariamente como objeto de estudio por derecho propio, sino como fuente fértil para los estudios en otros temas”. Además, presenta tres valores innovadores que se asocian al patrimonio cultural: la diversidad, los derechos culturales y la convivencia pacífica y democrática. Así, el patrimonio cultural pasa a conceptualizarse ya no como exclusivamente una riqueza heredada para apreciar y disfrutar, sino que más bien se manifiesta como una expresión de derechos que deben ser reconocidos en cualquier sociedad democrática real.

Estas tres ideas centrales también están presentes en un informe elaborado por Tim Copeland en 2006 para el Consejo de Europa, que contiene una argumentación detallada de la relación positiva entre el patrimonio y la educación para la ciudadanía. Sin embargo, para nuestro propósito presente, queremos hacer hincapié en la reflexión de Copeland en la relación entre el patrimonio, la ciudadanía y la identidad. Sugiere que la construcción de una identidad referencial es un rasgo que comparten el patrimonio cultural y el concepto de ciudadanía; sin embargo, mientras el patrimonio se centra en la rememoración de los orígenes, el concepto de ciudadanía se fundamenta en la construcción de un futuro colectivo.

Atendiendo a la diversidad de contextos escolares actuales, ¿por qué la educación patrimonial resulta especialmente apropiada para proyectos escolares con vocación integradora? Para contestar esta pregunta partimos del supuesto que los elementos del patrimonio operan como símbolos de las identidades colectivas y que contienen, por tanto, un potencial para

promover un sentido de pertenencia en aquel grupo de personas que los reconoce como referencial. De hecho, los diferentes programas educativos realizados en Europa asociados a la noción de la adopción escolar de monumentos se han fundamentado en este supuesto para vincular proyectos escolares orientados a la conservación de un elemento del patrimonio con la difusión de sus resultados a una audiencia más amplia, más allá del centro educativo.

Sin duda, estos proyectos han conseguido un impacto significativo en el ámbito local y han puesto el patrimonio en la vanguardia de la relación escuela-comunidad. Sin embargo, desde nuestra perspectiva proponemos que la educación patrimonial, específicamente en esta escala local, puede ir más allá del establecimiento de estos esenciales vínculos escuela-comunidad, mediante la estructuración de proyectos de educación patrimonio en torno en tres líneas directrices:

- La creación o la reapropiación del patrimonio en términos de experiencias de la vida cotidiana.
- La puesta en práctica de la enseñanza inclusiva/estrategias de aprendizaje basadas en la multiplicidad de competencias y habilidades que pueden ser desarrolladas a través de proyectos educativos en torno al patrimonio.
- La promoción de los valores cívicos, que se expresan como los derechos culturales, que aseguran la valorización social y la conservación del patrimonio creado/reapropiado.

En lo que sigue, vamos a explorar este abanico de relaciones entre el patrimonio cultural y la educación para la ciudadanía que se engloban bajo el esquema de la adopción escolar de monumentos, para, posteriormente, mostrar su aplicación práctica en el modelo del PEAM.

## ¿Qué es la adopción escolar de monumentos?

La adopción de monumentos constituye una fórmula de introducción del conocimiento e implicación del alumnado preuniversitario en su contexto local, poco explorada en nuestro país pero que se ha mostrado muy productiva en otros países europeos, mediante la imbricación de los centros educativos en la valoración y la conservación del patrimonio histórico cercano en colaboración con los centros de investigación y las administraciones y entidades locales.

Sus inicios como programa estructurado se remontan al año 1994, cuando un programa cultural de ámbito europeo, financiado por la Pegasus Foundation, impulsó el proyecto “La escuela adopta un monumento” en el marco del cual chicas y chicos de todas las edades procedentes de centros educativos de países miembros de la Unión Europea (un centro educativo por país) realizaron un proyecto escolar, a lo largo de tres cursos académicos, sobre un elemento del patrimonio histórico local. A raíz de aquella experiencia el modelo de adopción escolar de monumentos ha sido puesta en práctica por un buen número de centros educativos europeos, aunque sólo en algunos países, como Inglaterra y, especialmente, Italia, ha continuado bajo el mismo cobijo institucional que participó en la experiencia inicial, si bien ha ido modificando algunas de las características y la metodología del proyecto original (English Heritage, 2000; Stampa, 2004).

En el estado español la primera experiencia realizada en el marco del proyecto europeo antes mencionado y que se desarrolló entre 1995 y 1998, se vinculó con la ciudad de Toledo y, en concreto, con el IES Azarquiel, que eligió como monumento adoptado la estación de ferrocarril de esta ciudad. Esta iniciativa fue galardonada en las 1as Jornadas de Proyectos Europeos, organizados en 1998 por la Generalitat de Cataluña, la Agencia Nacional Sócrates y el Departamento de Educación, Formación y Juventud de la Comisión Europea. Con posterioridad a este programa europeo se ha realizado en los últimos años una serie de propuestas con el mismo título y siguiendo objetivos similares en varios centros educativos y municipios, mayoritariamente promovidos y/o gestionados por instancias de la administración educativa (Bardavio *et al.*, 2009).

Fuera del ámbito español, la experiencia iniciada a principios de los 90 ha adquirido protagonismo en las iniciativas de educación patrimonial llevadas a cabo por tres instituciones de carácter diferente: la Fundación Napoli Novantanove, English Heritage y el Consejo de Europa.

El caso italiano resulta especialmente destacable tanto por la filosofía que le inspira como por la dimensión cuantitativa y cualitativa que ha adquirido. De hecho, el programa europeo de adopción escolar de monumentos tiene su origen en el programa del mismo nombre iniciado en Nápoles en el año 1992 y que se ha ido llevando a cabo de forma ininterrumpida desde entonces. Actualmente forman parte en este programa (Rete Nazionale) centros de educación primaria y secundaria de más de 200 municipios de toda

Italia. Desde el punto de vista organizativo, la participación de un centro en la red debe tener el apoyo de la administración local correspondiente y las entidades culturales que ésta designe, mientras que la coordinación general recae en la Fundación Napoli Novantanove. Desde el punto de vista del contenido del proyecto en cada centro educativo, hay unos objetivos y una metodología general establecida que puede resumirse en esta declaración de intenciones: “adottare un monumento non significa solo conoscerlo ma anche prenderlo sotto tutela spirituale e dunque sottrarlo all’oblio e el degrado, averne curado, tutelarne la conservazione, diffonderne la conoscenza, promuoverne la valorizzazione<sup>1</sup>.”

El énfasis en el valor cívico y sociocultural del programa nace de su propio contexto de surgimiento, la ciudad de Nápoles, donde los objetivos iban más allá de dar a conocer elementos patrimoniales poco conocidos o en mal estado de conservación, para convertir esta “reapropiación” del patrimonio en una forma de vinculación (y de compromiso) entre la comunidad y su entorno próximo (Stampa, 2004). Esta dimensión cívica y política resulta especialmente evidente en ciudades como Palermo (Sicilia), donde la adopción escolar de monumentos se plantea como una reconquista ciudadana de espacios y conjuntos patrimoniales usurpados, degradados o destruidos como consecuencia de la presencia de la Mafia en la región (Schneider y Schneider, 2003).

Por su parte, dentro de la multiplicidad de tareas sobre las que tiene competencias English Heritage<sup>2</sup>, la educación patrimonial figura como uno de sus ejes centrales con una sección interna con plantilla y línea de publicaciones propia, dedicado exclusivamente a esta función. Este perfil de English Heritage propició que en 1994 fuera la entidad elegida para representar y coordinar en Inglaterra el proyecto de adopción escolar de monumentos promovido por la Pegasus Foundation. La ciudad elegida fue Canterbury y 20 centros educativos, tanto de educación Primaria como de educación Secundaria, participaron en el proyecto que recibió un apoyo económico sustancial de English Heritage.

Después de esta experiencia piloto de tres años, English Heritage decidió continuar el proyecto a nivel nacional ya que se ajustaba a sus objetivos organi-

1 <http://www.lascuolaadottaunmonumento.it> (consultada mayo 2012).

2 La misión estatutaria de English Heritage, la entidad gubernamental de Inglaterra relativa al patrimonio histórica, se define por estos tres objetivos: conservar y promover el entorno histórico, ampliar el acceso público al patrimonio y aumentar la comprensión pública del pasado (cf. <http://www.english-heritage.org.uk>, consultada mayo 2012).

zativos y educativos. Así, de 1997 a 2000, 25 centros educativos de ocho pueblos y ciudades inglesas participaron en el proyecto utilizando nuevamente su medio local como punto de partida para el trabajo curricular de diversas materias. En esta fase la coordinación local fue llevada a cabo por personal de los departamentos de educación de los museos, de servicios de arqueología o de miembros de la administración local. Se elaboró un manual para coordinadores de los proyectos y, aunque no hubo una financiación directa al proyecto al programa por parte de English Heritage, esta institución se encargó de la coordinación y el asesoramiento, así como de la organización de una exposición final de los resultados de los proyectos una vez finalizados.

En el año 2000 y hasta el año 2004, English Heritage cambió el esquema organizativo y pasó de un modelo de coordinación centralizado a uno basado en las iniciativas y acciones de centros educativos individualizados. El programa fue rebautizado con el nombre de Know your place y se vinculó de forma más específica al contenidos curriculares establecidos (*English National Curriculum*), especialmente en la materia de educación para la ciudadanía (*Citizenship Education*) Se produjeron algunos materiales y pautas de organización curricular por el profesorado que estuvieron disponibles mediante una página web. No obstante, se constató la dificultad de animar a los centros educativos a llevar a cabo el programa a partir de una iniciativa individual. Se concluyó que resultaba necesario un vínculo local para los centros que diera apoyo al profesorado para intercambiar ideas, organizar reuniones y facilitar materiales. Por lo tanto la línea en la que se trabaja actualmente es facilitar la creación de este tipo de redes entre centros educativos y entidades locales (museos, archivos, bibliotecas, entidades culturales, etc) y entre los propios centros educativos de los municipios para maximizar el potencial compartido de conocimientos y experiencias.

Por su parte, el Consejo de Europa, desde una voluntad política más encaminada a articular mecanismos de integración entre los países europeos, inició su implicación con la educación patrimonial en 1989 en el marco del proyecto “El Rin sin fronteras” que puede ser considerado el primer experimento de las Clases Europeas de Patrimonio, que tomaron como modelo, la iniciativa, iniciada en Francia en 1984, de las clases de patrimonio, y que continúa en funcionamiento actualmente (Consejo de Europa, 1993). Desde entonces, el Consejo de Europa ha promovido la celebración regular de encuentros y reuniones de expertos con el objetivo principal de establecer di-

rectrices teóricas y metodológicas para la educación patrimonial y ha apoyado, de forma puntual diferentes experiencias relacionadas y enmarcadas dentro de proyectos Comenius de la Unión Europea, como “La ciudad bajo la ciudad” (1995) con la participación de ICCROM, “Las escuelas adoptan un monumento” (1995-1998) o, más recientemente, “Europa: de una calle a otra” (2000-2003).

Tal como se hizo explícito en una evaluación interna realizada por el Comité de Patrimonio Cultural del Consejo de Europa (Branchesi, 2004), esta institución considera fundamental el papel de la educación patrimonial como elemento de formación y cohesión social y subraya su papel como motor de su presencia en todos los niveles educativos, especialmente en los preuniversitarios (Recomendación sobre la educación patrimonial, Consejo de Europa (98) 5). De esta evaluación surgió un mapa de desarrollo y perspectivas para la educación patrimonial en el marco de actuación del Consejo de Europa que nosotros hemos adaptado a partir de nuestra propia experiencia en el desarrollo de proyectos de educación patrimonial, especialmente en lo referente a la adopción de monumentos (fig. 1).

A partir de este mapa, resultan evidentes todos los aspectos positivos que potencialmente se asocian a este tipo de proyectos, sin embargo, el problema estriba en que tanto sus puntos débiles como sus carencias, aunque cuantitativamente mucho menores, se convierten, generalmente obstáculos insalvables para su continuidad y estabilización. Si tomamos el caso italiano - sin duda el más exitoso desde la perspectiva de su perduración y presencia social y mediática – se constata que ha sido precisamente la existencia de una entidad social y económicamente fuerte (Fundación Napoli Novaentanove) con una estructura organizativa muy definida, la que ha permitido su larga vida como proyecto de educación patrimonial. En el caso de English Heritage, su diagnosis también apunta hacia esta noción de red estructurada desde una entidad central y apoyada en entidades locales que ofrecen soporte directo a las diferentes acciones escolares.

En nuestro caso, se consideró que, a falta en el país entidades públicas o privadas de ámbito territorial que asumieran esta función organizadora, estructuradora y financiadora que en Italia y en Inglaterra desarrollan la Fundación Napoli Novaentanove y English Heritage, respectivamente, un centro de investigación dedicado a la investigación arqueológica y patrimonial podía operar como catalizador de una iniciativa similar, siempre y cuando se puede vincular a la práctica escolar concreta desde un servicio edu-

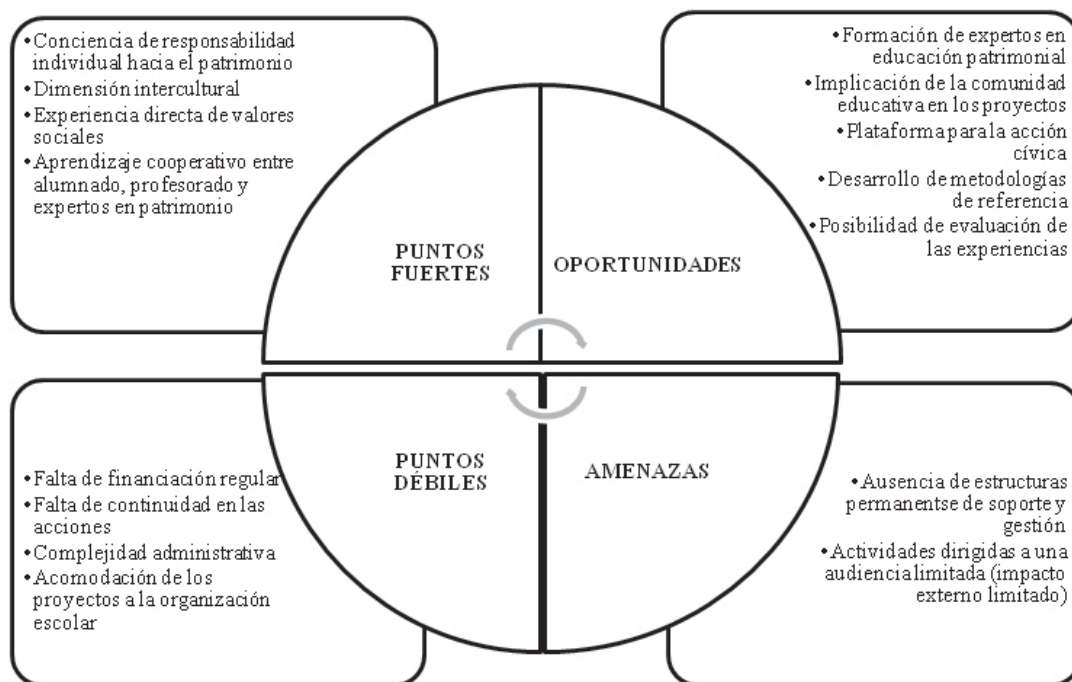


Figura 1. Análisis DAFO del Proyecto Educativo de Adopción de Monumentos (adaptado de Branchesi 2004).

cativo como el Camp d'Aprenentatge de la Noguera<sup>3</sup>. De esta manera, sería posible integrar también de forma plena en el esquema de la adopción escolar de monumento la vertiente de investigación científica sobre el patrimonio y activar, desde el ámbito académico, una vía socialmente significativa de transferencia de conocimiento.

### El programa PEAM del CEPAP/CdA de la Noguera (2004-2012)

Así pues, tomando como inspiración estas experiencias previas, el Laboratorio de Arqueología y Enseñanza del Centro de Estudios del Patrimonio Arqueológico de la Prehistoria de la UAB, en colabo-

ración con centros educativos de enseñanza primaria y secundaria, inició el curso 2004-05 el proyecto educativo de adopción de monumentos (PEAM) en Cataluña adaptándolo a las características de nuestra realidad cultural y educativa (Bardavio y González Marcén 2004). En estos momentos, y desde el curso 2006/2007, el Camp d'Aprenentatge de la Noguera es el responsable de la coordinación pedagógica y lleva a cabo el seguimiento de los proyectos escolares.

Desde el año 2004 hasta el año 2009 el proyecto contó con el apoyo del programa ARIE de la Dirección General de Investigación de la Generalitat de Cataluña, aunque, de forma paralela y hasta la actualidad, se han recibido ayudas económicas y logísticas de diferentes entidades de ámbito local (ayuntamientos, consejos comarcales, diputaciones, asociaciones culturales y empresas). Los años 2007 y 2009 recibió la ayuda del Consejo Social de la Universidad Autónoma de Barcelona y el año 2011 el Premio Sinergia Educativa de esta misma institución.

Como ya se ha dicho, el programa se inició en el año 2004 con cuatro centros educativos (dos centros de enseñanza primaria y dos centros de enseñanza secundaria) y, en cada nuevo curso académico, se incorporan dos más (uno por cada etapa educativa).

<sup>3</sup>Los Campos de Aprendizaje (Camps d'Aprenentatge) son servicios educativos del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña que ofrecen la posibilidad de realizar estancias de dos a cinco días, o salidas de trabajo de un día al alumnado de centros docentes catalanes de educación infantil, primaria y secundaria. En ellos se desarrollan actividades en entornos reales, prolongando el currículum escolar fuera de las aulas, en laboratorios vivenciales que promueven la aplicación de conocimientos vinculados a las áreas de ciencias naturales y ciencias sociales de manera transversal e interdisciplinaria.

Los criterios de inclusión de los centros que forman parte del programa son de índole diversa: las características del proyecto educativo de centro de la escuela o instituto, la ubicación de las escuelas e institutos en áreas de influencia de la UAB y del CdA de la Noguera (fig. 2) o en las comarcas donde el CEPAP desarrolla sus proyectos de investigación arqueológica (fig. 3), aunque también se considera como objetivo de la red conseguir estar presente en todo el territorio catalán, implicar a centros con realidades socio-educativas di-

versas y abarcar todos los periodos históricos, desde el Paleolítico al siglo XX (fig. 4).

Actualmente participan en el programa 20 centros educativos de la red pública (10 centros de educación primaria y 10 centros de educación secundaria) que han adoptado un total de 27 monumentos [Tabla 1]:

En nuestro caso, el programa de adopción implica la inclusión en el proyecto educativo de centro de una escuela o instituto el estudio y el conocimiento de un “monumento” de la localidad como centro de interés para uno o varios niveles educativos. Implica, también, la introducción de unidades de programación en el aula y la realización de actividades in situ en torno a este eje temático siguiendo pautas metodológicas de enseñanza/aprendizaje vinculadas a estrategias didácticas de descubrimiento guiado y empatía desde una perspectiva interdisciplinaria (figs.5 y 6).



**Figura 2.** Visita de alumnado del Ciclo Superior de Educación Primaria de la Escuela La Noguera al yacimiento paleolítico de La Roca dels Bous durante una de las campañas de excavación. Fotografía: CEPAP-UAB.



**Figura 3.** Trabajo de campo de alumnado de Ciclo Medio de Educación Primaria de la Escuela Francesc Aldea en la masía de Can Parellada en Terrassa. Fotografía: Blanca González.



**Figura 4.** Visita guiada de las murallas del siglo XVIII de Mataró realizada por alumnas de 2º Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria del Instituto Alexandre Satorras. Fotografía: Paloma González.



**Figura 5.** Investigación in situ sobre la batalla de El Merengue de 1938 de alumnas de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria del Instituto Ciutat de Balaguer. Fotografía: Rosa Solsona.

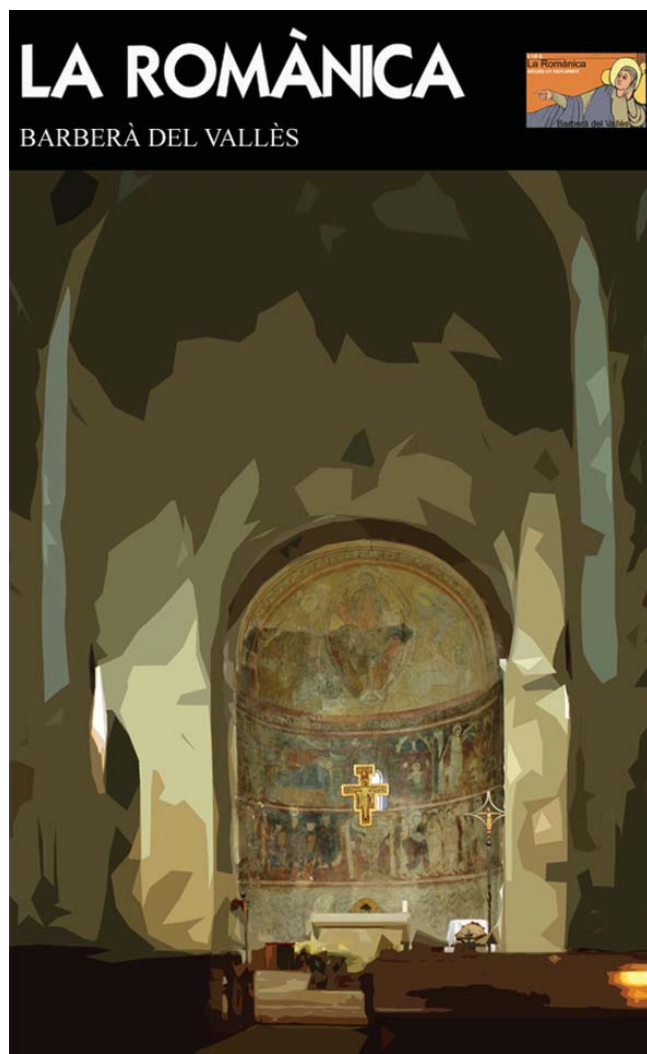


**TABLA 1**  
**Centros educativos del Proyecto Educativo de Adopción de Monumentos (PEAM)**  
**Curso 2012/13**

<b>Centros de Educación Secundaria</b>	<b>Monumento adoptado</b>
Instituto Alexandre Satorras (Mataró)	Murallas modernas de Mataró
Instituto Ciutat de Balaguer (Balaguer)	Cerro de la Batalla del Merengue
Instituto La Romànica (Barberà del Vallès)	Iglesia románica de Santa Maria
Instituto La Talaia (Calafell)	Atalaya medieval
Instituto Menéndez y Pelayo (Barcelona)	Edificio escolar GATCPAC
Instituto Pere Calders (Cerdanyola del Vallès)	Yacimientos arqueológicos del Campus de la Universitat Autònoma de Barcelona
Instituto Sant Quirze (Sant Quirze del Vallès)	Yacimientos neolíticos de Bòbila Madurell y Can Pallàs
Instituto-Escuela Ramona Calvet (Castellterçol)	Pozo de hielo de Cal Revitllat Castillo de Terçol
Sección de Educación Secundaria Serra de Noet (Berga)	Pabellón de Suecia de la Exposición Universal de 1929
Unidad de Escolarización Compartida (Salou)	Fuente de Buigas
<b>Centros de Educación Primaria</b>	<b>Monumento adoptado</b>
Escuela El Cabrerès (L'Esquirol)	Camino histórico
Escuela Francesc Aldea (Terrassa)	Masía de Can Parellada
Escuela Gaspar de Portolà (Balaguer)	Yacimiento prehistórico de Cova Gran
Escuela Joan Maragall (Sant Cugat del Vallès)	Edificio escolar de la 2ª República
Escuela L'Àlber (Albesa)	Vila romana de El Romeral
Escuela La Noguera (Balaguer)	Yacimiento paleolítico de La Roca dels Bous Monasterio de Les Franqueses
Zona Escolar Rural El Jonc (Camarasa, La Ràpita, Menàrguens, Vallfogona de Balaguer)	Azucarera de Menàrguens
Zona Escolar Rural Montsec (Àger, Les Avellanes- Santa Linya, Tartareu, Gerb, Os de Balaguer)	Pinturas levantinas de la cueva dels Vilars Necrópolis prehistórica de La Colomina Vía romana de Àger Castillo de Tartareu
Zona Escolar Rural Espernallac (Castellserà, Bellmunt d'Urgell, Penelles)	Edificio renacentista de La Panera Fuente de Bellmunt Fuente de Penelles
Zona Escolar Rural L'Urgellet (Montferrer)	Ermita de La Trobada



**Figura 6.** Análisis de las características del Monasterio de Les Franqueses de alumnado del Ciclo Superior de Educación Primaria de la Escuela La Noguera con la ayuda de Josep Baluja. Fotografía: Antoni Bardavio.



**Figura 7.** Cartel de difusión de la iglesia románica de Santa Maria de Barberà del Vallès realizado por alumnado de 2º Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria del Instituto La Romànica en el marco de un crédito variable coordinado por el área de Educación Visual y Plástica.

Su objetivo consiste en facilitar la comprensión y valoración del elemento patrimonial trabajado, poniéndolo en relación tanto con el currículum y la adquisición de competencias básicas, como con la realidad de su entorno social, desde una perspectiva que aúna la actualización científica y la innovación educativa. También promueve la realización de actividades fuera de las aulas orientadas a la divulgación de la labor llevada a cabo por el alumnado sobre el monumento, en el marco de las competencias relacionadas con la vida en sociedad y la ciudadanía (Benejam, 1985; Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998).

Una diferencia, que consideramos relevante, del PEAM con respecto a experiencias actuales y anteriores relacionadas con la adopción escolar de monumentos consiste en que la finalidad última del proyecto consiste en vincular de forma permanente los centros educativos con su entorno socio-cultural mediante el conocimiento, valoración y conservación de elementos patrimoniales significativos, fomentando el conocimiento mutuo de sus agentes (profesorado, alumnado, madres y padres, administración y entidades locales, centros de investigación) en torno a un objetivo común. De cara a los centros resulta especialmente interesante fomentar la figura de la adopción de monumentos como elemento identificador de cada uno de ellos con una doble función de cohesionador de la comunidad escolar y de mediador entre contexto sociocultural y alumnado. Por tanto, las actividades extraescolares y de difusión del proyecto fuera del ámbito escolar constituyen un elemento clave para su desarrollo (figs. 7 y 8).

El PEAM está concebido como un programa que, a largo plazo, haga extensivas las experiencias realizadas en este marco a otros centros educativos y



**Figura 8.** Exposición de los resultados del proyecto de interpretación creativa de las pinturas levantinas de la Cueva dels Vilars realizado por el alumnado de la Zona Escolar Rural Montsec e instalada en el Museo de la Noguera de Balaguer. Fotografía: Antoni Bardavio.

que aporte el modelo de funcionamiento básico y los recursos iniciales para que el profesorado de otros centros se incorporen paulatinamente con la finalidad de crear una red escolar de adopción de monumentos bajo un paraguas organizativo institucionalmente sólido, idealmente un consorcio entre centros de investigación y de las administraciones educativas y de tutela del patrimonio.

En la fase inicial del programa, el CEPAP se dirigió directamente a los centros educativos para promover su participación, pero, gracias tanto a la divulgación efectuada como al éxito del programa en los centros participantes, actualmente son los propios centros educativos los que se dirigen al CEPAP y al Camp d'Aprenentatge de la Noguera para poder formar parte de la red de centros adoptantes. Esta demanda ha obligado a crear una "lista de espera" para ir incorporando centros de forma gradual, dado que el trabajo específico con cada centro implica un mínimo de tres años de planificación, diseño, programación y experimentación de actividades. Una vez finalizada esta fase de programación, experimentación y producción de materiales, el CEPAP y el Camp d'Aprenentatge de la Noguera continúan apoyando a los centros tanto en las actividades curriculares como extracurriculares, modificando o complementando aspectos de los materiales producidos que se consideren mejorables, y, muy especialmente, realizando el seguimiento del proyecto mediante evaluaciones de sus resultados en relación tanto al alumnado, como al profesorado, a las familias y a las entidades y administraciones locales.

Este crecimiento del programa ha exigido una organización estructurada que permita, por una parte, mantener la filosofía general del proyecto y, por la otra, promover el trabajo de proximidad mediante la asesoría y apoyo a cada uno de los centros escolares participantes. Así, actualmente, se está avanzando en el diseño de un esquema organizativo a tres niveles, que se inspira también en el programa italiano como en las recomendaciones formuladas por English Heritage: coordinación general, coordinadores locales y centros escolares. La coordinación y organización general del proyecto sigue recayendo en los equipos del Camp d'Aprenentatge de la Noguera y del Centro de Estudios del Patrimonio Arqueológico de la Prehistoria (CEPAP) de la Universidad Autónoma de Barcelona, pero los centros educativos contarán ahora con centros de referencia de proximidad que intervienen de forma más directa en el diseño, programación y experimentación de cada proyecto individual. El CEPAP seguirá proporcionando la infraestructura para el tratamiento informático, gráfico

y topográfico de todo el proyecto así como el apoyo científico e histórico necesario en relación al monumento adoptado, facilita la edición de los materiales didácticos del proyecto y organiza, periódicamente y en colaboración con el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, seminarios de formación para el profesorado. El Camp d'Aprenentatge de la Noguera se ocupará, primordialmente, de la coordinación pedagógica, el seguimiento de los centros de referencia de proximidad, la creación de redes de colaboración entre ellos y la divulgación del proyecto en el ámbito educativo. Tanto el Camp d'Aprenentatge de la Noguera como el CEPAP seguirán estando a cargo de la divulgación del proyecto en el ámbito científico y académico y actuarán también como mediadores, si así lo requirieran los centros de referencia de proximidad, con la administración local u otras entidades relevantes para el desarrollo del proyecto (museos, archivos, etc.).

Los interlocutores de los centros educativos en la planificación y realización del proyecto tienden a ser dos personas: el/la directora/a y el/la jefe de estudios, para cuestiones generales de procedimiento, y planificación, y un/a profesor/a responsable del proyecto en el centro que trabaja de forma más estrecha con los coordinadores sobre contenidos, actividades y materiales a desarrollar. El procedimiento de incorporación de un centro educativo al proyecto pasa, en su fase inicial, por una primera toma de contacto con los coordinadores de proximidad, en la que se decide el monumento a adoptar y se planifican las diferentes actividades que se llevarán a cabo, los ciclos educativos que participarán, las unidades de programación que se realizarán, etc. Este plan de actuación ha de tener el visto bueno de la coordinación general del programa y debe ser aprobado por el consejo escolar para iniciar así la fase de desarrollo y experimentación como parte del proyecto educativo del centro. De este modo, se pretende, por una parte, asegurar la calidad y el cumplimiento de las directrices que inspiran el programa en cada uno de los proyectos de adopción, y por la otra, asegurar su continuidad en cada centro educativo mediante el compromiso explícito del consejo escolar.

Con la idea de facilitar la consolidación del proyecto de adopción del monumento en cada centro educativo se ha creado la colección de materiales didácticos Arkeodidaktika, editada por el CEPAP, destinada al profesorado de Educación Primaria y Secundaria para el aprovechamiento didáctico de los yacimientos arqueológicos y conjuntos patrimoniales adoptados. A pesar de que está diseñada tomando

como referencia las unidades de programación de los centros de la red de adopción, puede ser utilizada directamente o como modelos por cualquier otro centro educativo que se inicie en el programa o que incluso no pertenezca a él, ya que su versión en formato pdf está disponible para su descarga gratuita tanto en la página web del CEPAP (<http://cepap.uab.cat>) como en la página web del Camp d'Aprenentatge de la Noguera (<http://www.xtec.cat/cda-noguera/>).

## El futuro del proyecto

Si bien en este texto, hemos desarrollado de forma extensa las cuestiones organizativas relacionadas con el Proyecto Educativo de Adopción de Monumentos (PEAM) que coordinamos, su razón de ser radica en una aproximación educativa al patrimonio cultural (fundamentalmente el patrimonio histórico y arqueológico) mediante la cual es el propio alumnado el que construye colectivamente su significado.

El enfoque del proyecto consiste en que la comunidad educativa (es decir, el alumnado y, a través de él, sus familias) entiendan el medio local como el resultado de cambios a largo, medio y corto plazo en los cuáles ellos también son participantes activos. El descubrimiento de las similitudes y las diferencias en una perspectiva histórica de su entorno material y las diversas capacidades, habilidades y situaciones de las personas que habitaron los mismos lugares en los que ellos viven ahora, permiten a nuestros alumnos reflexionar sobre la complementariedad de estas nociones, la complejidad de los procesos sociales en los que ellos mismos participan, para finalmente iden-



**Figura 9.** Visita de alumnos de la Zona Escolar Rural Montsec a la necrópolis de la edad del Bronce de la Colomina en Gerb. Fotografía: Antoni Bardavio.

tificarse como los agentes del presente en ese lugar histórico al que llamamos “monumento” (figs 9 y 10).

Desde el punto de vista de las competencias básicas relativas a la vida en sociedad, la propuesta del PEAM pretende desarrollar en el alumnado, a partir del conocimientos sobre los cambios y la organización de los grupos humanos que han vivido en un entorno particular, la capacidad de escoger y tomar decisiones que potencien la participación y el ejercicio, responsable y comprometido de los derechos y deberes como ciudadanos y ciudadanas.

Creemos que esta propuesta favorece la comprensión de la realidad histórica y social, sus transformaciones, sus logros y sus fracasos, lo cual comporta recurrir al análisis multicausal y sistémico para juzgar los hechos y problemas sociales desde la perspectiva de una comprensión crítica de la historia. Resulta además especialmente relevante el hecho que el trabajo se lleve a cabo de forma compartida, en cooperación con la comunidad escolar con el objetivo prioritario de desarrollar sentimientos de pertenencia a la sociedad en la cual se vive, para hacer compatible el sentido de ciudadanía global con la identidad local. Sería, por tanto, lo que podríamos describir como la construcción de



**Figura 10.** Investigación de los alumnos de la Zona Escolar Rural Montsec sobre el cementerio actual de Gerb, situado a pocos metros de la necrópolis prehistórica de La Colomina. Fotografía: Antoni Bardavio.

la consciencia ciudadana con la ayuda del patrimonio histórico cercano familiar y cotidiano (fig. 11).

En definitiva, la finalidad última del Proyecto Educativo de Adopción de Monumentos PEAM, estriba en dinamizar el conocimiento del patrimonio histórico y arqueológico de pueblos y ciudades y, desde esta perspectiva, concienciar y estimular la participación activa de las futuras generaciones en la preservación, cuidado y difusión de aquello que caracteriza y es propio de su pueblo, ciudad o barrio. Y así como las escuelas y los institutos recobran nuevos sentidos y establecen nuevos vínculos y relaciones con la comunidad en la que se insertan, el patrimonio histórico y arqueológico, en tanto que bien público y objeto de investigación adquieren un sentido social más allá de la gestión administrativa o del dato académico.

## Referencias bibliográficas

BARDAVIO, A. y GONZÁLEZ MARCÉN, P. (2004): “L’escola adopta un monument”, en R. Batllori, R.; Gómez, E. y Oller, M. (eds.): *De la teoria... a l’aula. Formació del professorat i ensenyament de les Ciències Socials*. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra: 418-426.

BARDAVIO, A.; GATELL, C.; GONZÁLEZ MARCÉN, P.; JARA, M.A., y SOLSONA, R. (2009): “Teoría i pràctica de l’adopció escolar de monuments: l’experiència de la Universitat Autònoma de Barcelona y el Camp d’Aprenentatge de la Noguera”, *Treballs d’Arqueologia*, 15: 103-121.

BENEJAM, P. (1985): “Els valors en l’ensenyament de les Ciències Socials”, *Vela Major*, 2: 49-55

BRANCHESI, L. (2004): *Heritage Education for Europe. Assessment and future prospects. Summary of the evaluation report*. Steering Committee for Cultural Heritage (CDPAT), Consejo de Europa, Strasbourg.

CONSEJO DE EUROPA (1993). *Mémento sur les classes du patrimoine*. Consell d’Europa, Estrasburg.

Copeland, T. (2006): *European democratic citizenship, heritage education and identity*. Council of Eu-

rope, Strasbourg.

COUNCIL OF EUROPE (2005): *Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*. <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/199.htm> (consultada mayo 2012)

ENGLISH HERITAGE (2000): *Schools adopt monuments. A handbook for project co-ordinators*. English Heritage Education Service, Londres.

ESTEPA, J.; DOMÍNGUEZ, C., y CUENCA, J. M.<sup>a</sup> (1998): “La enseñanza de valores a través del patrimonio”. En AA.VV.: *Los Valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universitat de Lleida, Lleida: 327-336.

SCHNEIDER, J. C. y SCHNEIDER, T. C. (2003): *Reversible destiny: mafia, antimafia and the struggle for Palermo*. University of California Press, Los Angeles.

STAMPA, M. (2004): “Schools Adopt Monuments”. *Proceedings of The Hague Forum 2004. Heritage and Education: An European Perspective*. Europa Nostra, The Hague: 45-48.

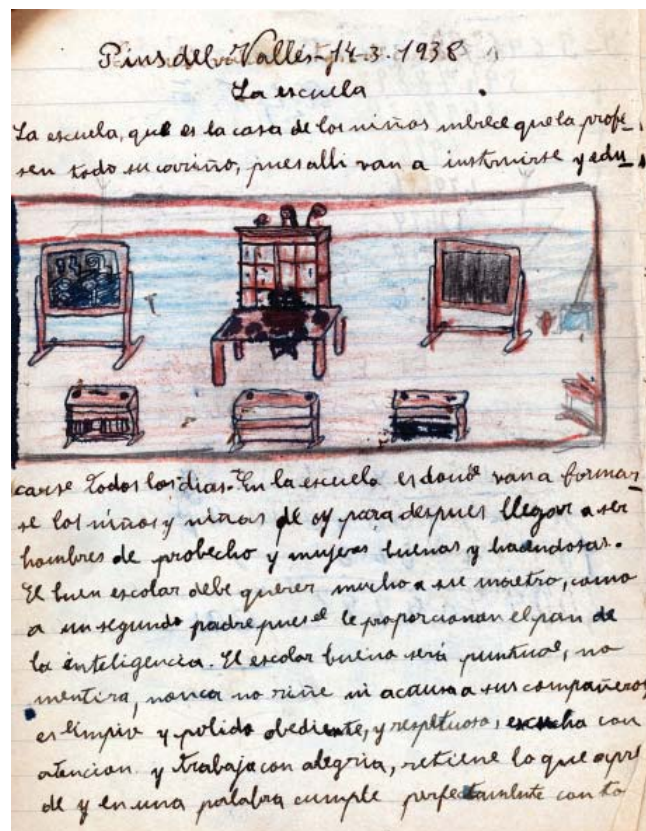


Figura 11. Página de un cuaderno escolar de 1938 perteneciente al señor Joan Tortosa, antiguo alumno del actual colegio Joan Maragall de Sant Cugat del Vallès, y que forma parte de la documentación cedida por él y otros ex alumnos para el dossier de investigación del alumnado de Ciclo Superior de Educación Primaria sobre la historia de su edificio escolar.

# Patrimonio videográfico contemporáneo para una alfabetización audiovisual

Angel García Roldáni

Escuela Universitaria de Magisterio La Inmaculada. Centro adscrito a la Universidad de Granada  
agroldan@ugr.es

342

## Resumen

Desarrollar dinámicas educativas audiovisuales en el aula requiere disponer de referencias directas que muestren su variabilidad y riqueza y presenten la amplitud estética de sus contenidos con objeto de poder interactuar y aprender *in situ* de ellas, promoviendo una creación audiovisual escolar que dialogue con las distintas formas del arte actual. El recurso Web En clave de Construcción audiovisual desarrolla esta idea y plantea una recopilación del patrimonio videoartístico internacional y nacional, para su consulta dentro y fuera del aula, en el que se recoge además de documentos audiovisuales en línea, todo tipo de información documental y audiovisual de los videoartistas seleccionados y una importante selección de instituciones, sitios Web y bancos de videoarte internacional para profundizar en este importante ámbito de la investigación audiovisual contemporánea.

## Palabras clave

Alfabetización Audiovisual, Educación Artística, Patrimonio Videográfico, Videoarte.

## Abstract

To develop audiovisual dynamics in the classroom you require direct references to show their wealth and present variability and aesthetic amplitude of its contents in order to interact and learn from them in

situ, promoting an audiovisual school creation which dialogues with the various forms of contemporary art. In the resource- key of audiovisual construction, develop this idea and present a compilation of international and national video- art heritage for consultation within and outside the classroom, which also includes audiovisual online documents, all kinds of documentary and audiovisual selected video- artists and a large selection of institutions, websites, and international video- art banks to follow up this important area of contemporary audiovisual research.

## Keywords

Media literacy, Art education, Patrimony Videography, Videoart.

## Patrimonio Videográfico. Disyuntivas para realizar una recopilación e incluirla en los contextos didácticos

Uno de los objetivos marcados en el planteamiento previo para una alfabetización audiovisual basada en el videoarte, es disponer de una recopilación documental audiovisual de este tipo de obras con objeto de que puedan ser utilizadas en las diferentes propuestas didácticas que se diseñen dentro de los contextos habituales de la Educación Artística. Por lo tanto, la propuesta de llevar a cabo esta selección



Figura 1. Captura de la web: En clave de construcción audiovisual. Videoarte en contextos educativos (2010).

debe de incluir, por un lado, información biográfica y contextual de los videoartistas y su trabajo, y por otro, una nutrida relación de sus obras que muestren su variabilidad y riqueza, planteando la amplitud de sus rasgos estéticos, además de ofrecer la posibilidad de interactuar y aprender in situ con ellas. De esta forma lograremos promover la creación audiovisual del propio alumnado y acercarlo al contexto natural de las formas del arte contemporáneo.

Dicha documentación supone una referencia constante y de gran valor en nuestra labor pedagógica y se convierte en un instrumento relevante a la hora de desarrollar cualquier tipo de vídeo-referencia como estructura de intervención didáctica en el aula. Es por ello que deberemos contar con una selección de obras y autores lo suficientemente importante como para identificar y mostrar el amplio espectro del pensamiento de nuestro tiempo describiendo con ello todas las facetas de lo humano. Pero ¿cómo acceder a esta información y recopilar estos documentos videográficos? La Web 2.0 nos proporciona todas las herramientas y procesos necesarios para concretar, ordenar y mostrar nuestra documentación haciendo uso de las nuevas estrategias de citación y referencia basada en el hipervínculo ya sea textual –hipertexto– o videográfico –hipervideo–. Por ello, la mayoría de la documentación que hemos manejado y organizado, tanto a nivel bibliográfico como a nivel audiovisual, ha sido obtenida gracias a la multitud de espacios Web, plataformas y servidores de *video-streaming* que alojan este tipo de obras convirtiéndolas en auténticos bancos de videoarte de libre acceso.

El siguiente problema radica en cómo organizar esta documentación audiovisual y que sea más versátil y útil en la tarea educativa. Ciertamente, el videoarte

siempre se ha mostrado escurridizo a cualquier categorización. Dentro de las distintas obras videográficas podemos especificar algunas de las terminologías más utilizadas para tratar de contextualizar los distintos aspectos de su entorno –aunque teniendo en cuenta que la realidad es más compleja y que los distintos conceptos, de hecho, se solapan en un medio artístico de por sí transgresor, innovador, híbrido y paradójico–. Gracias a esta determinación podemos establecer un vocabulario significativo y referencial con respecto al conjunto de creaciones audiovisuales que nos permite futuras clasificaciones y organizar y desarrollar sus contenidos desde una perspectiva didáctica.

Acabamos de adelantar que el videoarte no es un territorio hermético: su evolución y diversidad, como medio, formato y lenguaje, ha ayudado a desplegar múltiples e híbridas disciplinas que merecen ser enumeradas y descritas. Recogemos algunas de las categorías tratadas por autores como: Laura Baigorri, Josu Rekade o Antonio Mercader, a las que añadimos otras mencionadas por otros autores analizados, que contribuyen a describir las distintas formas del videoarte actual. Igualmente, la complejidad del ámbito de la creación artística en vídeo es tal, que hace muy compleja su categorización y sobretodo el establecimiento de tipologías, más o menos estables, para referirnos a ellas de una manera efectiva. Una de las disyuntivas, por lo tanto, que encontramos a la hora de realizar nuestro estudio ha sido el planteamiento de diferentes posibilidades de catalogación entre las que se podían plantear tanto criterios cronológicos –que describirían la diferentes etapas de la historia el videoarte–, como cualquiera de las siguientes categorías relacionadas con el videoarte (García Roldán, 2012: 96-103):

1. En relación a su desarrollo espacial:
  - La vídeo-instalación o instalación audiovisual, la vídeo-proyección y el vídeo-ambiente.
2. En relación a su correlación formal con otros lenguajes:
  - La vídeo-escultura, el vídeo-environment, la vídeo-arquitectura –mapping 3d o vídeo-ataque–, la vídeo-poesía, la vídeo-animación o animación digital de vídeo, la vídeo-pintura y la vídeo-ilustración.
3. En relación a su sentido performativo:
  - El vídeo-teatro o vídeo-drama, el vídeo-performance, la vídeo-danza, el vídeo musical o vídeo clip y el vídeo-juego.
4. En relación a su desarrollo narrativo:
  - El vídeo-documental y la vídeo-ficción o vídeo-narración.
5. En relación a las estructuras Web:
  - Videoblog, vlog o vilog.
6. En relación a los sistemas de control público o privado:
  - Vídeo-vigilancia, Vídeo-televisión o televisión alternativa y vídeo-activismo.
7. En relación a su estructura y uso como medio de comunicación:
  - El vídeo-documento, el vídeo-mensaje, el vídeo-mail, la vídeo-publicidad o vídeo-marketing y la vídeo-encuesta, vídeo-entrevista y vídeo-llamada.
8. En relación al soporte de grabación y reproducción:
  - La vídeo-cinta, el vídeo-disco, el cd-rom, el dvd y dvd Blue Ray, y todos aquellos formatos digitales susceptibles de ser reproducidos en dispositivos multimedia –ipod, mp4, PSP, teléfonos móviles–.

Además, se consideraron otras posibilidades, atendiendo a las temáticas tratadas o a determinadas concreciones formales que podían ser de interés en las acciones didácticas realizadas. Finalmente, la heterogeneidad del conjunto y la permeabilidad de gran parte de estas producciones obligó a ir despejando las dudas iniciales –lógicas de toda tarea compiladora– para definir la actual clasificación y estructura. Planteamos una ordenación que va de lo global a lo local y viceversa, permitiendo un ajuste pedagógico más significativo y la posibilidad de ser recorrido de manera transversal atendiendo al carácter universal de todas sus temáticas. Esta perspectiva de trabajo nos permitió encajar adecuadamente las estrategias desa-

rolladas para la búsqueda y consulta de las fuentes a través de la Web, que como indicamos al inicio se convertiría en el mejor medio para acercarnos a su estudio. Desarrollamos así un listado de obras y autores y también una base de datos que pudiera ser revisada y actualizada en su formato Web, animando a nuestros estudiantes a investigar por su cuenta y descubrir nuevas propuestas que otrora podrían ser susceptibles de ser incluidas en la selección. De esta forma, queda dividida nuestra compilación de la siguiente manera: 1) “Selección de videoarte internacional” y 2) “Selección de videoarte español”, incluidas en lo que titulamos: *Dossier de videoarte. En clave de construcción audiovisual*.

La diferentes evoluciones del videoarte hasta nuestros días y los focos de producción inicial que paulatinamente han ido abriéndose hasta la situación actual han determinado y concedido unas características propias a cada una de sus manifestaciones. Aunque debamos de hablar desde un punto de vista global es evidente que cada uno de estos espacios proyecta formas concretas que absorben o reflejan las culturas y sociedades desde donde se escriben, relatan y construyen. Observamos una gran cantidad de documentos y estudios que tratan de poner en valor el videoarte “local” de los diferentes países, poniendo de manifiesto las concreciones particulares del mensaje audiovisual, mientras que otras se insertan en la relatividad de ese otro gran espacio materializado en el reconocimiento institucional y la trayectoria artística. Hay otras relaciones posibles, aunque por lo pronto, aquí hemos situado el interés en los autores y sus creaciones.

Muchas de estas publicaciones dedicadas al videoarte o la videocreación pertenecen a diferentes ámbitos de la investigación académica, a la labor de colectivos independientes y profesionales del arte –críticos y artistas con el apoyo de las instituciones artísticas–, que demuestran su preocupación por mostrar una historia del videoarte más allá de la establecida casi desde su inicio. Hablamos de estudios basados en las diferentes trayectorias del videoarte en cada uno de estas territorialidades y que buscan, por una lado, reconstruir su historia y redefinir el género en cada uno de estos países y por otro justificarla adscribiéndola a un proceso universal. Algunos ejemplos ilustrativos pueden ser: *Video en Latinoamérica: Una historia crítica* (Baigorri, 2008); *Panorama de la Videocreación en Andalucía: Historia y Actualidad* (Sedeño, 2009), *Videoarte italiano: dialéctica de la tele* (Garnica, 2008); *Videoarte 1976-1990: La contribución alemana* (Gasheimer, 1991); *Video Arte*



de Argentina. *Un nuevo siglo de formas expandidas* (Alonso, 2000); *Made in Brasil: Três décadas do vídeo brasileiro* (Machado, 2007); *Del videoarte al net. art* (Olhagaray, 2002) con un apartado dedicado al videoarte chileno, etc. En todos ellos la fórmula se repite: realizar una revisión de los acontecimientos seminales y relatar alguno de sus más conocidos pasajes para en última instancia abordar una historia local que de forma paralela reconstruye el devenir internacional ya descrito.

Es posible que nuestra ordenación pueda relacionarse con estas preocupaciones orientadas hacia una identidad local de este género, aunque lejos de su semejanza, debemos de justificar que nuestro interés no es ni territorial, ni histórico, ni biográfico, en todo caso; una necesidad que justifica las diferentes estructuras pedagógicas en la que basamos nuestro estudio y que tienen un objetivo claro: el diseño didáctico de experiencias que demuestren la idoneidad y pertinencia de generar nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje en una enseñanza artística que debe de preocuparse, hoy más que nunca, por las nuevas narrativas audiovisuales contemporáneas.

Encontramos también un número importante de publicaciones digitales –artículos, ensayos, críticas, catálogos y bancos de autores– que aportan distintos análisis de indudable valor, ofreciéndonos una imagen lo suficientemente amplia de lo que ha supuesto el fenómeno del videoarte en el arte de nuestros días. Paradójicamente, en tiempos de crisis el videoarte, más que difuminarse, gana seguidores dentro del panorama creativo que se multiplica y se expande más allá de las instituciones artísticas y culturales, rompiendo los límites físicos para transmutarse a través de la red. Definitivamente lo digital renueva y replantea la videografía contemporánea, en formas e incluso en sus contenidos, y hemos aprendido otras formas de consumo que ya no requiere verse en el lugar físico de la sala o el museo; ahora su experiencia queda desdoblada en múltiples espacios virtuales –con más o menos acierto y calidad–, permitiendo todo tipo de evocaciones que mantienen, casi intactos, los niveles de significado de las propuestas y permiten –este es nuestro verdadero interés– acercarlas al aula para desarrollar propuestas educativas que promuevan la aproximación entre el arte contemporáneo y la educación artística y viceversa.

Por todo ello, las nuevas propuestas del videoarte ya no son una exclusiva del mundo de las artes plásticas y visuales. Los recorridos de hoy evolucionan creando sustratos distintos a los de las primeras propuestas “seminales” que objetualizaban el fenómeno

o se mantenían en la simple experimentación tecnológica. No debemos ver el videoarte como un espacio estanco de discursos cíclicos, al contrario, el videoarte discurre por otros caminos como la colaboración, las políticas de género, la crítica social, la diversidad cultural, etc. La disciplina, es una cuestión superada por los creadores que desarrollan su labor como videoautores alternándola con otros procedimientos y lenguajes artísticos, por lo que nos parece enormemente complejo establecer un análisis del género desde el estudio exclusivo de sus autores. Además, una de las premisas que deberemos plantearnos con muchas de estas producciones videográficas es que no corresponden a un “manera de hacer” sistemática, sino a una forma personal y comprometida de entender el arte en su totalidad. El artista actual se presenta, en una nueva versión renacentista, como un activador, constructor y desarrollador de proyectos en los que la forma y su proceso está al servicio de la idea. Por lo tanto, la especializaciones, si existieran, son el resultado del propio deseo creativo. Este idea refleja la dificultad que hemos encontrado a la hora de seleccionar los distintos referentes que conforman este catálogo didáctico de videoautores.

## Una Web didáctica sobre videoarte

Una de las características más relevantes de la Web 2.0. ha sido la presencia de elementos audiovisuales que nos ha permitido reconocerla como la “Web Audiovisual”. Lejos, aun, de rentabilizar todas sus posibilidades en el ámbito educativo, no es posible concretar cómo esta afectará a la Educación.

La posibilidad que ofrece el formato digital de hacer, publicar y manipular fotografías y vídeos, transforma la tradicional concepción del usuario pasivo y convierte toda intervención audiovisual en una posibilidad de interactividad que nos obliga a considerar un nuevo emisor de mensajes audiovisuales, que dispone de herramientas tecnológicas de bajo coste relacionadas con los nuevos entornos de comunicación. Además, a estas posibilidades sustentadas en los cambios tecnológicos de los últimos 15 años, se añade una tendencia de participación colectiva en los medios, –más allá de la intervenciones controladas por estos–, al mismo nivel de profesionales y empresas de comunicación que en su momento eran los únicos autorizados a informar o entretener. No hay más que ingresar en canales como YouTube o redes sociales como Facebook o Twitter para observar el

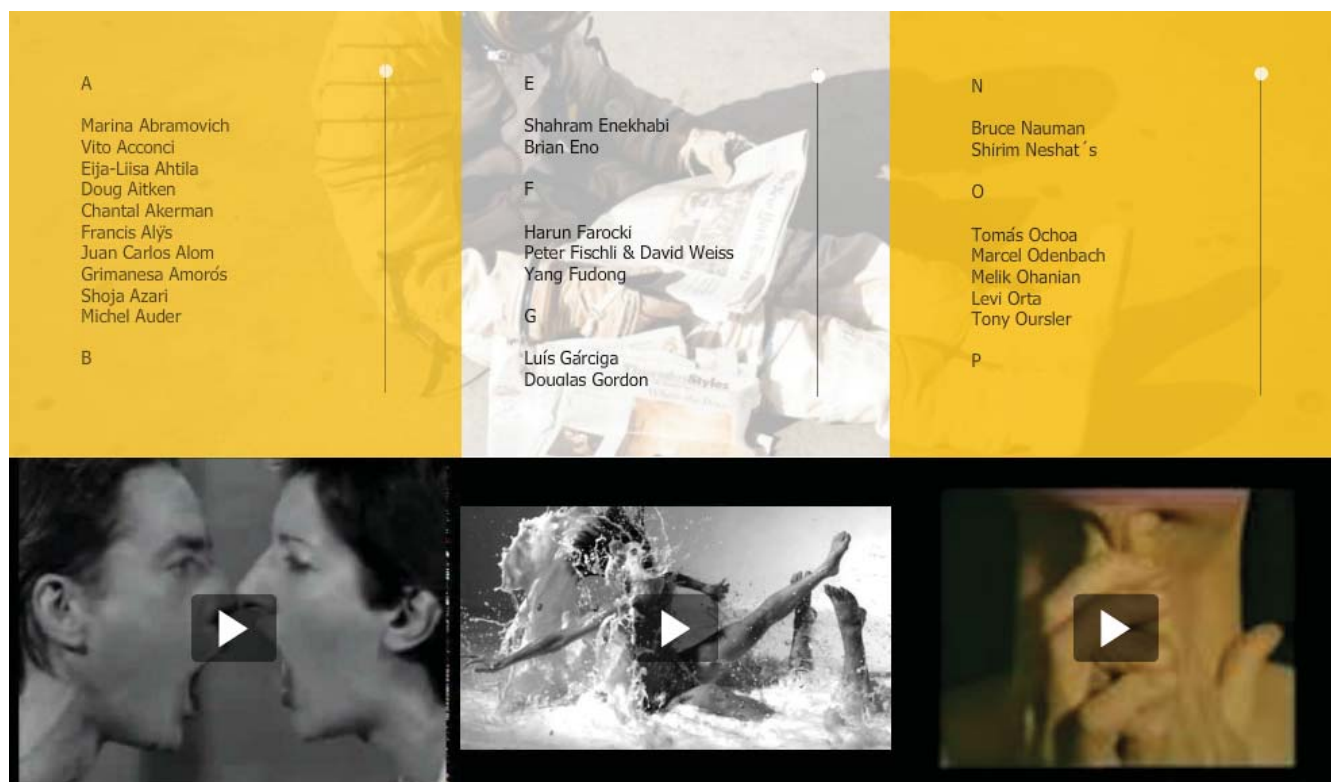


Figura 2. Captura de la web: En clave de construcción audiovisual. Artistas internacionales (2010).

cambio cualitativo en las formas de comunicarnos. En este nuevo ámbito de la comunicación interpersonal tiene ahora un peso privilegiado el registro y la narración audiovisual.

Antonio Bartolomé, señala que el avance masivo de las tecnologías de la comunicación en este último siglo ha provocado la eliminación de las fronteras físicas en provecho de un acercamiento de las relaciones interpersonales. Al inicio de los sesenta, tras la estandarización de las emisiones televisivas empezaron a aparecer los primeros indicadores de lo que podemos definir como cultura audiovisual y multimedia. La aparición del vídeo dispone la posibilidad de establecer una micro-comunicación audiovisual. Durante los años setenta, se desarrolló una lógica del vídeo que impone, entre otras, la novedosa tecnología de la jugada repetida –Replay–, al mismo tiempo que se extienden fenómenos asociados al consumo televisivo, como el Zapping. Es la década en la que aparecen los primeros trabajos de videoarte y se inician experimentaciones en el terreno del intermedia que luego pasará a llamarse multimedia. Esta nueva cultura audiovisual toma un especial protagonismo en las nuevas estética audiovisuales como las del videoclip que relacionan la comunicación persuasiva con el

consumo musical. En los ochenta, irrumpe lógica del ordenador y la cibernética se consolida después de varias décadas. Pequeñas redes entre los investigadores hacen prever un amplio futuro de lo conectivo y el hipertexto transforma de raíz el panorama comunicativo. Poco después, dará comienzo la “realidad virtual” dando lugar a la crisis de las formas tradicionales de (re)presentación: Los nuevos hitos son los libros digitales y los hipermedia interactivos, haciendo que la imagen digital se convierta en imprescindible. (Bartolomé, 2007: 21-41)

Hoy nos encontramos ante una nueva la lógica en la que los medios de comunicación se transforman en medios participativos y en la que la cuestión de las relaciones interpersonales alcanzan el mayor interés. Se describe un nuevo panorama que implica la circulación de una cantidad inabarcable de información que los propios usuarios generan porque la información deja de estar en manos de unos pocos, constatándose una socialización en el marco de los medios de comunicación que supera en velocidad y extensión los antiguos inventos como la imprenta de Gutenberg o la radio de Marconi.

La Web 2.0, es un medio netamente visual que ha hecho posible la inclusión de formas audiovisuales

hasta obligarnos a considerar el término de “Web audiovisual” como el estándar de la red actual. La presencia de narraciones audiovisuales en Internet es tan natural que hoy nadie se sorprende del vértigo que produce los millones de registros audiovisuales que se alojan, día a día, en canales como YouTube, Vimeo, etc. Esta “naturalidad cultural” ha sido la causa más notable de la rápida proliferación de nuevos modos de consumo audiovisual, obligando a otros, como la televisión a transformarse para encarar el protagonismo de los media interactivos en el presente siglo.

Con la distribución masiva de los teléfonos móviles de tercera generación, que incorporan una cámara capaz de grabar vídeo, éste se introduce como una forma cotidiana de comunicación. Ya no es necesario un soporte concreto para los registros, Internet es el medio ideal para su difusión y archivo. A la par de esta tecnología proliferan otras que hacen posible su visibilidad en la red. Surgen los videoblogs o vlog, al amparo de una nueva arquitectura Web basada en la interactividad entre los usuarios que promueve la colaboración y el intercambio de información gracias a nuevas formas de categorizar los contenidos. Aparecen conceptos como el *tagging*, basado en los *tags* o etiquetas, que hacen posible esta caracterización de los contenidos mediante el uso de palabras clave o *keywords*. Así las comunidades de usuarios han dejado de ser meras plataformas para compartirlas, a ser espacios dinámicos que los generan constantemente. Hablamos de nuevos conceptos como el de inteligencia colectiva que se desarrollan a través de estrategias como el control mutuo o la autorregulación. Quizás uno de los más claros ejemplos sea el fenómeno de Wikipedia.

La relación entre la Web social y el auge de contenidos audiovisuales en Internet, permite desarrollar un enfoque educativo con grandes posibilidades en la enseñanza, especialmente dentro de la Educación Artística. Las experiencias audiovisuales en internet, bajo esta perspectiva, han modificado también las formas y sistemas de distribución y colaboración concretados en: videoblogs, canales y plataformas de vídeo interactivo y *videostreaming*.

Profesores de todo el mundo utilizan con soltura el lenguaje audiovisual para crear sus propios contenidos, pero son pocos los proyectos basados en esta tecnología que se dedican a la enseñanza artística superando los ya tradicionales usos de lo audiovisual como recurso didáctico o material de apoyo para la docencia, como método de registro de ciertos momentos relacionados con la vida escolar, o como actividad lúdica y forma de expresión y creación basada

en las formas de documental o el cortometraje cinematográfico.

Las nuevas perspectivas educativas plantean el uso de las nuevas tecnologías para establecer nuevos modos de investigación audiovisual donde también tiene cabida el videoarte. Creemos que la utilización de estos recursos en la docencia, también deben de disponer nuevos modos de aprendizaje a través de sus propias estructuras para mostrar informaciones, comprenderlas, reconocerlas y descubrirlas en el mismo contexto virtual.

Según Carlos Escaño:

«La educación así lo exige. De esta manera, cualquier entorno Web –teniendo en cuenta la evolución de la Web 2.0– orientado a la educación debiera asumir y potenciar las posibilidades que esta brinda: accesibilidad e interactividad plural más carácter multimedia e interdisciplinar (Escaño, 2008: 4).

## Dossier de videoarte: En Clave de Construcción Audiovisual

En Clave de Construcción Audiovisual es una Web didáctica que recopila distintos contenidos relacionados con el videoarte, presentes en diferentes canales de video de acceso libre y gratuito con la única finalidad de convertirse en un recurso útil y valioso en el aula dedicada a la enseñanza y aprendizaje de las Artes Visuales.

Los contenidos videográficos que pueden consultarse en esta Web son redireccionamientos de los ofrecidos en los servidores y canales habituales de distribución de *videostreaming* (especialmente YouTube, Vimeo e Internet Archive) y pueden consultarse directamente en estos servidores de vídeo dedicados, por lo que la selección que recogemos no es permanente y estará sujeta al mantenimiento de estos contenidos en los canales de difusión. Del mismo modo el sentido de esta selección no es convertirse en un espacio estanco y hermético, que rápidamente pierda sentido e interés, por lo que sus contenidos serán actualizados y ampliados constantemente. En dicha tarea ofrecemos la posibilidad de que el usuario pueda ofrecernos sus sugerencias enviándonoslas a través de nuestro mail de contacto.

Incluimos, además, otro tipo de material digital en forma de dossier de videoarte que amplía en gran parte la información aportada en la Web. El documento puede consultarse en línea en formato de pu-



blicación electrónica. El acceso a los contenidos aquí recogidos es libre y puede ser utilizado para desarrollar otras experiencias educativas en el campo audiovisual. La utilización de todo este material puede tener en cuenta distintos enfoques que se ajustarán al sentido de las experiencias que vayamos a desarrollar en el contexto de la Educación Artística, aunque su verdadero valor reside en su capacidad de motivar y generar el diseño de nuevas propuestas didácticas relacionadas con todo tipo de narraciones audiovisuales preferentemente, además de ser útil en el diseño de experiencias de otras áreas o materias del currículum escolar.

Este dossier puede además ser consultado y descargado en línea desde la Web titulada *En clave de Construcción audiovisual*<sup>1</sup> lo que facilitará la consulta dentro del aula, o fuera de ella, como complemento de las acciones a desarrollar, pues se incluyen, además, otros datos, enlaces y documentación relevante que consideramos de interés para el trabajo académico y el diseño de nuevas propuestas y experiencias educativas basadas en el videoarte.

## Conclusiones

El videoarte como arte contemporáneo implica pensamiento crítico. La presencia del mismo en un programa educativo tiene entre otras funciones: favorecer una actitud reflexiva y crítica, ante los medios y sus productos audiovisuales.

La alfabetización visual y audiovisual suele concebirse en los ámbitos artísticos o en los contextos de formación profesional en Medios de Comunicación, pero vivimos en un mundo en el que la influencia de la imagen es permanente, por lo tanto es necesario que desde la educación general también se asuma una educación audiovisual que contemple, además de las estrategias para la interpretación de estos mensajes, el establecimiento de distintas dinámicas creativas que favorezcan otras formas de pensamiento y una actitud reflexiva ante sus diversas manifestaciones. A través de nuestro estudio comprobamos que el videoarte, como estrategia de creación audiovisual, permite conseguir nuestras pretensiones pedagógicas y generar procesos educativos dirigidos hacia la interpretación de estos “textos” audiovisuales estableciendo espacios para la creación artística.

<sup>1</sup> <http://www.wix.com/veraiconoproduccion/enclavedevideoarte> [Consultado, 1 de mayo, 2012].

Desarrollar dinámicas audiovisuales en el aula que se basen en el videoarte requiere disponer por lo tanto de referencias directas, accesibles en todo momento que nos permitan mostrar la riqueza formal y conceptual de todo este tipo de propuestas. Por lo tanto, el objetivo de este recurso que presentamos cubre un espacio, especialmente dedicado a la enseñanza y aprendizaje audiovisual en diferentes contextos educativos donde recopilamos, y a la par permitimos, el acceso a un amplio conjunto de producciones que ofrecen además una amplia selección de espacios dedicados a estas nuevas narrativas audiovisuales contemporáneas y sus autores (bases de datos, catálogos digitales, distribuidoras de videoarte, festivales, muestras y exhibiciones, así como proyectos concretos sobre videoarte y cultura audiovisual).

En Clave de Construcción Audiovisual es una Web interactiva, de acceso permanente y libre, que puede ser utilizado por docentes, alumnado e investigadores de cualquier contexto educativo con el fin de profundizar en este importante ámbito de la creación audiovisual contemporánea. Además, permite manejar una amplia documentación audiovisual complementaria a la información tratada en el aula, lo que favorecerá el intercambio de conocimientos influyendo positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes.

## Referencias bibliográficas

ALONSO, R. (2000): “Video Arte de Argentina. Un nuevo siglo de formas expandidas” <<http://www.roalonso.net/es/videoarte/cuba.php>> [2, septiembre de 2011]

ÁLVAREZ, M.<sup>a</sup> D. (2003): “De la copia de láminas al ciberespacio: la educación artística en el sistema escolar y en el conjunto de las instituciones sociales: las artes visuales en la escuela, los museos, el patrimonio y los medios de comunicación de masas”. En Marín, R. (coord.): *Didáctica de la educación artística para Primaria*. Pearson Educación, Madrid: 183-227.

—(2005): “Educación artística *on line*: la investigación del aprendizaje artístico basado en la web”. En Marín Viadel, R. (coord.): *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Editorial de la Universidad de Granada. Granada: 325-350.

BAIGORRI, L. (2008): *Video en Latinoamérica: Una historia crítica*. Brumaria. Asociación Cultural Brumaria y Red de Centros Culturales de España de AECID. Madrid.

—(1996): *Videoarte Primera etapa:1963-1979*, Brumaria, Madrid.

BARTOLOMÉ, A. (2008): *Vídeo digital y Educación*. Síntesis, Madrid.

—(2009): *El profesor cibernauta. ¿Nos ponemos las pilas?* Graó, Barcelona.

— (2007): “La web audiovisual”. *Tecnologías y Comunicación Educativas*, n.º45. 21-41. Consultado en línea en: <<http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/45/Articulo2.pdf>> [12, junio de 2012]

ESCAÑO, C. (2008): “Análisis sobre la Educación Artística e Internet. Introducción a un estudio de los hipercontextos de cultura(s) iberoamericana(s) en la red orientados a la educación artística”. *Congreso de Educação Artística. “Sentidos Transibéricos”*. Escola Superior de Educação. Beja (Portugal). 4. Consultado en línea en: <<http://es.scribd.com/doc/15990623/Carlos-EscanoAnálisis-Sobre-La-Educacion-Artistica-e-Internet>> [20, junio de 2012]

FUEYO, A. (2004): Alfabetización Audiovisual: Una respuesta crítica a la pedagogía cultural de los medios. Sitio-web de la asignatura: *Comunicación Educativa y Cultura Popular*. Programa Modular en Tecnologías Digitales y Sociedad del Conocimiento. UNED. Consultado en línea en: <[http://www.uned.es/ntedu/asignatu/2\\_Queli\\_Fueyo1.htm](http://www.uned.es/ntedu/asignatu/2_Queli_Fueyo1.htm)> [12, junio de 2012]

GARCÍA-ROLDÁN, A.(2012): *Videoarte en contextos educativos. La nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de Educación Artística*. Tesis. Universidad de Granada. Granada. 96-103.

— (2012): “Periféreas audiovisuales en construcción. Muestra de Videoarte”. *Arte, educación y cultura. Aportaciones desde la periferia*. COLBAA: Jaén.

— (2010): «En clave de construcción audiovisual». <<http://www.wix.com/veraiconoproduccion/enclavevidearte>>

[2, junio de 2012]

GASHEIMER, S. (1991): *Videoarte 1976-1990: La contribución alemana*. Goethe-Institut. Munich.

GASTALDELLO, D. (2009): “Narrativas audiovisuales en el aula. Aportes desde los estudios semióticos para una discusión epistemológica (Orientada al diseño de Nuevas Prácticas de Enseñanza)”. *III Congreso Internacional de Educación. Construcciones y perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina*. Universidad Nacional del Litoral. Argentina. Consultado en línea en: <<http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%203/362%20-gastaldello.pdf>> [10, junio de 2012]

MACHADO, A. (org.)(2007): *Made in Brasil: Três décadas do vídeo brasileiro*. Iluminuras: Itaú Cultural. Sao Paulo.

Martin, S. (2006): *Videoarte*. Taschen, Madrid.

OLHAGARAY, N.(2002): *Del videoarte al net art*. Buenos Aires: LOM.

Sedeño, A. M.<sup>a</sup> (coord.) (2011): *Historia y estética del videoarte en España*. Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. Zamora.

—(2009): “Panorama de la Videocreación en Andalucía: Historia y Actualidad”, *Historia y Comunicación Social*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

VV.AA. (2010): *100 videoartistas /100 Video Artists*. Exit Madrid:

# La fotografía comparativa, un recurso educativo para la difusión del patrimonio fotográfico

Maria-Josep Mulet  
Universitat de les Illes Balears  
mj.mulet@uib.es

Jaume Gual  
Universitat de les Illes Balears  
jaumegualcarbonell@gmail.com

351

## Resumen

El objetivo de la comunicación es demostrar de qué manera la fotografía referencial contemporánea puede ser utilizada como recurso educativo excelente para investigar y difundir el patrimonio fotográfico de carácter histórico.

Para ello se expondrá sintéticamente una experiencia realizada a modo de taller con dos grupos de alumnos de bachillerato de un instituto de educación secundaria de Palma (Mallorca) durante los cursos 2010-2011 y 2011-2012. Se trataba de dar a conocer la situación del patrimonio fotográfico local seleccionando del mismo una serie de imágenes de localizaciones, técnicas, autores y datación diferentes, de manera que los estudiantes reunidos en pequeños grupos analizaran las fotografías históricas y registrarán una imagen idéntica del lugar, con fidelidad al punto de vista original. Es decir, recurriendo a la fotografía comparativa.

Los talleres se desarrollaron con la voluntad de fomentar diversas competencias transversales y específicas, unas relativas a la dotación de habilidades en el manejo de la cámara, la fotografía analógica y la digital, y otras con intención de promover la reflexión sobre las transformaciones espaciales y socioeconómicas de los lugares fotografiados, potenciar el respeto por el patrimonio cultural y concretamente por fondos, colecciones y archivos fotográficos, informar sobre su estado de conservación y hacer ver la importancia de su catalogación.

La comunicación que se presenta parte de dicha experiencia ejecutada a pequeña escala y en ámbito local con intención de crear un marco conceptual que la haga válida en otras zonas geográficas y otras localizaciones, con nuevos ejemplos de patrimonio en imagen y con usuarios diferentes y heterogéneos. La intención última es que se transforme en un proyecto asociado a una página web, buscando la complicitad y el abanico de posibilidades creativas de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (las TIC).

Se trata, en definitiva, de recurrir a una recurso educativo sencillo, un taller de fotografía comparativa, para poner en valor el material histórico, fomentar su salvaguarda, crear habilidades para el reconocimiento del paisaje coloquial o común y fomentar la reflexión mediante la confrontación icónica del presente con el pasado.

El proyecto se inscribe en el I+D+i La construcción de una imagen turística a través de la fotografía. El caso de Baleares (1930-1965) (HAR2010-21691). Su propósito es fiel a las directrices del Convenio Europeo del Paisaje (Florenca, 2000) y está en sintonía con experiencias afines Internacionales, a modo de red de observatorios del paisaje y de observatorios fotográficos del paisaje.

## Palabras clave

Patrimonio fotográfico, patrimonio cultural, paisaje, educación, observatorio fotográfico del paisaje, fotografía comparativa.

## Abstract

The comparative photography, an educational resource for the diffusion of the photographic heritage. The purpose of the communication is to demonstrate how contemporary photography can be used as excellent educational resource for researching and diffusing the historical photographic heritage.

For that reason will expose synthetically a workshop experience with two high school groups of students from an institute of Palma (Mallorca) during 2010-2011 and 2011-2012 courses. It was about to introduce the local photographic heritage by selecting some different images, techniques, authors and dates to the students, which in small groups analyze historical photographs and recorded an image of the same place from the same point of view. That is, using the comparative photography.

The workshops were developed with the aim to foment diverse cross-disciplinary skills, and specific ones, some relating to the provision of skills using the camera, analogical and digital photography, and others with the aim to promote reflection on spatial and socio-economic transformations of the places photographed, promote respect for the cultural heritage and particularly for funds, collections and photo archives, report about their condition and to show the importance of cataloging.

The communication starts in that experience made in small scale and in a local level intended to create a conceptual framework that could be valid in other geographical areas and other locations, with new examples of images and assets in different and heterogeneous users. The ultimate intention is to become a project associated with a website, looking for the complicity and the range of creative possibilities of new technologies of information and communication technologies.

It is, definitively, to use a simple educational resource, a comparative photography workshop, to give value to the historical resources, to promote its protection, to create skills to recognize the landscape and encourage the reflection by the iconic confrontation with the past.

The project is a part of the I+D+i La construcción de una imagen turística a través de la fotografía. El caso de Baleares (1930-1965) (HAR2010-21691). Its purpose is faithful to the guidelines of the European Landscape Convention (Florence, 2000) and is in line with international similar experiences, landscape observatories and photographic landscape observatories.

## Keywords

Photographic heritage, cultural heritage, landscape, education, landscape photo observatory, comparative photography.

## Introducción

El Grupo de investigación sobre el Patrimonio audiovisual, mass-media e ilustración, de la Universidad de las Islas Baleares, reúne especialistas de distinta formación (historia del arte, geografía, arquitectura, fotografía) preocupados por la conservación y difusión del patrimonio fotográfico y cinematográfico. Aunque lleve varios años trabajando en el tema no ha sido hasta junio de 2012 cuando ha decidido divulgar sus intereses, habilidades y preocupaciones a través de internet, con la creación de la web Observatorio fotográfico del paisaje de las Islas Baleares (OFP): <http://www.observatorifotograficbalears.com/>

Entre las actividades que realiza, y para el caso que nos ocupa, se halla la organización de talleres educativos dirigidos a alumnado de secundaria y bachillerato con la intención de difundir el patrimonio fotográfico local y facilitar la reflexión sobre su estado de conservación y accesibilidad, a la vez que ofrece instrumentos lúdicos que permiten descubrir y evaluar la transformación del territorio en la comunidad.

Aunque parta de la situación local, su metodología es aplicable a cualquier otro lugar, y su experiencia se inscribe sin dificultad en las iniciativas de educación patrimonial.

## La web Observatorio fotográfico del paisaje (OFP)

La intención de la web es múltiple, elabora contenidos para estudiar las relaciones entre turismo, patrimonio fotográfico y paisaje centradas en el caso local; localiza archivos y colecciones fotográficas históricas; cataloga y digitaliza las imágenes, y las confronta con las correspondientes actuales (fotografía comparativa), y realiza un seguimiento fotográfico regular y metódico (re-fotografía) de zonas determinadas del territorio vinculadas al paisaje común.

En definitiva, el proyecto busca difundir información sistemática sobre la relación entre turismo y fotografía histórica y actual, para favorecer la sensibiliza-



ción y educación hacia el paisaje coloquial a través de la imagen histórica y el patrimonio fotográfico, buena parte del cual se generó en las Baleares relacionado íntimamente con el desarrollo turístico (bien inicial o de entreguerras, bien de masas o de postguerra).

La puesta en marcha de la web OFP fue sencilla e introductoria, con un presupuesto económico muy reducido conseguido gracias a la implicación de la Cátedra Sol Meliá de Estudios Turísticos (hasta julio de 2012) y la Fira de la Ciència (Govern balear, 2011). La web es también canal transmisor de algunos resultados del I+D+i “La construcción de una imagen turística a través de la fotografía. El caso de las Baleares (1930-1965) (HAR2010-21691). Por otra parte, está impulsada por la asignatura “Patrimonio fotográfico”, del Master universitario en Patrimonio cultural: investigación y gestión (UIB).

Mantiene sintonía con las directrices del Convenio Europeo del Paisaje (Consejo de Europa, 2000) y la Ley de Patrimonio Histórico de las Islas Baleares (1998), y guarda estrecha relación con otras webs similares gestionadas por instituciones privadas y públicas europeas y norteamericanas, aunque es una propuesta inédita en España. El equipo de trabajo procede del ámbito de las humanidades y ciencias sociales, y está vinculado principalmente al Departamento de Ciencias Históricas y Teoría de las Artes, Facultad de Filosofía y Letras (UIB).

### La sintonía con otras iniciativas internacionales similares

La web se inscribe en la red internacional de observatorios del paisaje, y concretamente, en la de observatorios fotográficos. A modo de ejemplo, se pueden citar iniciativas de ámbito norteamericano como *The Landscape Change Program*, vinculado al departamento de Geología de la Universidad de Vermont, que aloja en su página virtual una extensa colección de imágenes que ofrecen fases concretas de la transformación del territorio urbano desde 1800, incorporando la posibilidad de buscar, comentar, localizar y añadir imágenes o documentos audiovisuales generados por los visitantes. *Third View* es otras de las plataformas especializadas en la utilización de la re-fotografía como herramienta de documentación de la transformación del paisaje rural y su representación histórica. Es uno de los ejemplos más destacados de web dinámica e interactiva, que posibilita una rápida comparación entre imágenes cronológicamente muy distantes.

En ámbito europeo, y desde el 2003, existen otros proyectos pioneros en la difusión on-line de series fotográficas comparativas sobre paisaje urbano y rural, como *Recollecting Landscapes*, asociada al Departamento de Arquitectura y Desarrollo Urbano de la Universidad de Gante, o el *European Landscape Network*, en conexión con las propuestas estipuladas en el Convenio europeo del paisaje.

Cabe destacar, por su importancia en el marco internacional de los observatorios del paisaje y por el uso de la herramienta fotográfica como técnica primordial, el proyecto Long-Term Photographic Observation of Schlieren, en Suiza, fruto de la colaboración entre instituciones vinculadas a la investigación en arte contemporáneo, la Universidad de Artes de Zurich y empresas de ámbito privado que comparten la necesidad de generar cierta reflexión sobre los procesos de transformación urbana y paisajística en un periodo cronológico predeterminado. Aunque el abanico de iniciativas internacionales es muy amplio, se incidirá en tres propuestas que utilizan de manera constante la fotografía patrimonial con fines, entre otros, educativos.

La primera, como antes se ha dicho, es *Landscape Change Program* (Universidad de Vermont, USA), que desarrolla multitud de propuestas didácticas (Lesson plans from local teachers) basadas en la fotografía comparativa. Su denominador común es el estudio y análisis de fotografías de un mismo lugar en épocas diferentes, principalmente los paisajes de Vermont tal como fueron y son. Algunos de sus proyectos están basados únicamente en técnicas de observación, en los que simplemente se invita a los alumnos a examinar las imágenes desde el punto de vista de un economista, de un historiador o de un geógrafo, para escribir y debatir sobre ellas. En otros, se utiliza la fotografía histórica para fijarse en pequeños detalles o fragmentos (una prenda de vestir, un edificio, un vehículo) e investigar sobre su importancia y su papel en el pasado. Finalmente, se organizan talleres que introducen a los alumnos en la práctica de la elaboración de fotografías comparativas partiendo de imágenes históricas, con el consiguiente ejercicio de identificación, localización del punto de vista, uso de cámara fotográfica, instrumentos de geo-localización, etc. Su página web [www.uvm.edu/landscape/](http://www.uvm.edu/landscape/) es una fuente óptima de información y de iniciativas en crecimiento constante.

Una segunda propuesta a destacar es *l'Observatoire de l'environnement de Corse*, con su proyecto *Memoire de Paysages*. En este caso se utiliza la fotografía histórica y su correspondiente comparativa como un documento de sensibilización a través de la exposición fotográfica de pares de imágenes antigua-actual. Se toma

como punto de partida una serie de imágenes de la isla de principios del siglo XX y se comparan con la fotografía del mismo lugar realizada a principios del siglo XXI. Al igual que la propuesta que ahora presentamos, la suya carece de todo componente nostálgico. Se trata de utilizar la memoria, en este caso, la fotografía, para tratar de entender mejor el conjunto de cambios que impone en el paisaje nuestro nuevo modo de vida, y para proponer un documento que invite a la reflexión de los distintos actores que tienen y tendrán su papel en el futuro de ese paisaje. Los alumnos de primaria y secundaria que han visitado la exposición han dejado por escrito su opinión después de examinar y comparar las parejas de imágenes. Algunas de ellas pueden leerse en el libro editado por el *Observatoire de l'environnement de Corse: Mémoire des paysages. Evolution des paysages de Corse* (Ajaccio, 2006).

Por último, se puede destacar una iniciativa de ámbito español. El Centro de Documentación de la Imagen de Santander ha puesto en marcha el taller didáctico “La fotografía también escribe la historia” en la que se parte de la imagen fotográfica para conocer la historia de la ciudad entre 1906 y 1966. En este caso no se utiliza la comparación antes-después, pero es relevante el uso de la imagen como base para explicar el desarrollo histórico. Como complemento se ha elaborado una guía de recursos didácticos que permite sacar el máximo partido a la exposición por parte de docentes y alumnos. Puede visitarse en: <http://portal.ayto-santander.es/portalcdis/Public/ExpoDidacticaList.do>. A modo de conclusión, parece evidente que el uso de la imagen patrimonial o histórica ligada al patrimonio fotográfico permite desplegar y fomentar actividades transversales muy variadas que el alumno puede realizar lúdicamente.

## Los objetivos de OFP

El proyecto OFP tiene como núcleo de trabajo el fenómeno turístico, entendido como factor de modernidad (en el caso de Baleares, el turismo de entreguerras) y como elemento transformador del paisaje local (en el caso de Baleares, el conocido como turismo de masas, de sol y playa o, más recientemente, de pulsera). El desarrollo turístico ha modulado el paisaje local y la cámara fotográfica lo ha registrado históricamente, asumiendo un papel de instrumento de documentación (y muchas veces de interpretación o reflexión crítica). En las Baleares, uno, el turismo, difícilmente se entiende sin el otro, el lenguaje fotográfico.

En paralelo, el proyecto persigue otras intenciones:

- Demostrar la capacidad y funcionalidad de una plataforma web y de un fondo fotográfico *on-line* para documentar de forma dinámica y periódica la transformación del paisaje.
- Demostrar la viabilidad de proyectos emprendedores procedentes del ámbito de las artes, humanidades y ciencias sociales.
- Demostrar que la fotografía comparativa y la refotografía son instrumentos útiles para el estudio del desarrollo urbano o paisajístico.

Sus objetivos son:

- Estudio de las conexiones históricas entre turismo e imagen.
- Visualización en imagen de la transformación del territorio.
- Plan de difusión del patrimonio fotográfico y audiovisual.
- Divulgación del conocimiento mediante plataforma web.
- Hacer del fenómeno turístico el marco básico y referencial para el estudio del patrimonio fotográfico.
- Difusión de documentación fotográfica relacionada con el turismo en las Baleares.
- Servir de base para la localización de nuevas imágenes históricas.
- Proponer actividades relacionadas con la interrelación paisaje-imagen-turismo (dirigidas a usuarios heterogéneos y público en general).
- Aportar información y documentación diversa sobre experiencias semejantes o parecidas que se están desarrollando internacionalmente.
- Apostar por la divulgación tecnológica y digital del patrimonio.
- Crear una base de datos sobre la evolución del paisaje con descriptores toponímicos, cronológicos y onomásticos.
- Dar a conocer fondos, archivos y colecciones fotográficas privadas y públicas.
- Facilitar el intercambio de información visual y gráfica a través de la aportación de los usuarios, que pondrán comentar las imágenes, y ayudar a su datación y localización.

Buena parte del valor de la web es su archivo online de imágenes históricas y actuales del paisaje de las Islas Baleares. La base de datos se divide en tres grandes apartados que corresponden a tres proyectos diferentes: 1) Fondo documental del territorio; 2) Fotografía comparativa; y 3) Refotografía.



**Figuras 1 a 8.** De arriba hacia abajo y de izquierda a derecha: **1.** Palma. Establecimiento Ca La Seu. 1911. Autor desconocido. Col. J. Gual. **2.** Palma. Establecimiento Ca La Seu. 2010. Fotografía: Jaume Gual. **3.** Palma. Plaza de toros. c. 1930. Fotografía: Jaume Escalas Real. **4.** Palma. Imagen comparativa realizada en 2010 desde el mismo emplazamiento que la Fig. 3. Fotografía: Jaume Gual. **5.** Palma. Villa Juana. c. 1930. Fotografía: Bartomeu Reus. **6.** Palma. Villa Juana. 2011. Fotografía: Jaume Gual. **7.** Eivissa. La Penya. c. 1930. Fotografía: Jaume Escalas. **8.** Eivissa. La Penya. 2011. Fotografía: Jaume Gual.



Figura 9. Cartel con imágenes comparativas realizadas por los alumnos de primero de bachillerato del IES Ramon Llull (Palma).

### La actividad con alumnos de bachillerato

El uso de la fotografía histórica como referencia para realizar su comparativa está muy generalizado en tareas relacionadas con la ordenación territorial y el conocimiento de la evolución del paisaje, pero no siempre está presente en el ámbito de la educación.

No es fácil hacer un hueco en los programas educativos de secundaria, sin embargo se ha tenido la oportunidad de colaborar durante dos cursos consecutivos (2010-11 y 2011-12) con uno de los profesores de Historia del IES Ramon Llull, de Palma. Se nos ha dado la posibilidad de visitar las aulas para dar a conocer nuestro proyecto a los alumnos, y organizar con ellos unos sencillos talleres de fotografía comparativa.

Así, tras una breve sesión explicativa sobre el método a seguir para realizar las imágenes, se les han facilitado una serie de fotografías históricas con la intención de que llevaran a cabo la fotografía actual. Apenas se les dio información sobre las mismas, para que tuvieran que realizar un esfuerzo adicional de



Figura 11. Los alumnos de primero de bachillerato Ciencias Sociales con los carteles que elaboraron en el taller. Curso 2010-11.

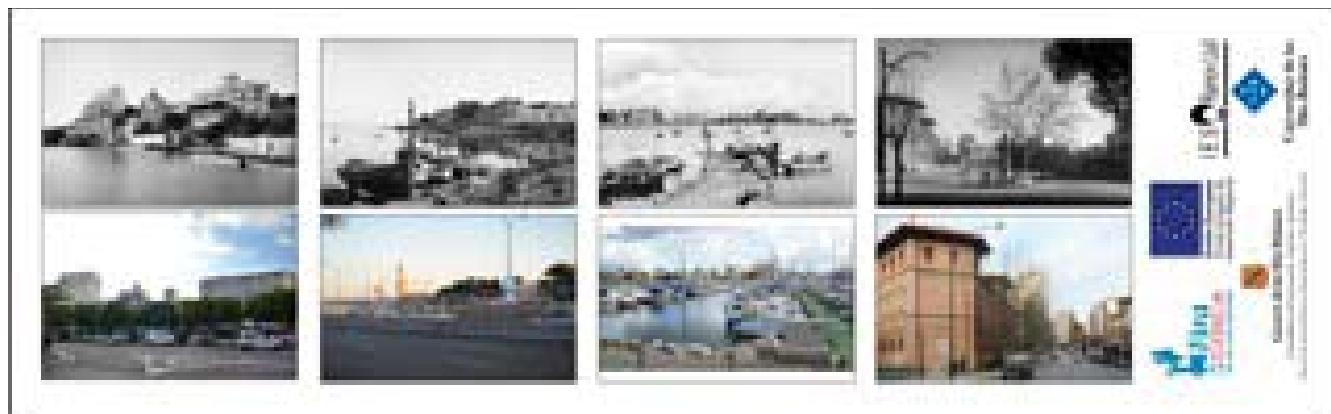


Figura 10. Punto de lectura con las imágenes de los alumnos de primero de bachillerato IES R. Llull (Palma).

búsqueda de datos que les permitiera proceder a su identificación y localización exacta; se les aconsejó que consultaran bibliografía y sobre todo practicaran historia oral, contactando con gentes del lugar de mayor edad o con su núcleo familiar, de manera que se produjera un diálogo intergeneracional que implicara no solo información referencial, sino también cualitativa o vivencial.

Entendemos, por las conclusiones de sus trabajos, que la experiencia ha permitido tomar conciencia de la importancia de la fotografía histórica como valor

patrimonial a conservar y conocer, y de la fotografía actual como fuente documental y plástica.

El resultado del primer taller se dio a conocer en la Feria de la Ciencia 2010. Con las imágenes comparativas se elaboraron cinco paneles que se expusieron en dicha feria divulgativa cuyos protagonistas son los estudiantes de secundaria y algunos puntos de lectura.

Este curso se ha realizado el segundo taller. Las dificultades presupuestarias han impedido realizar su difusión, aunque la calidad de sus trabajos permiten reproducir algún ejemplo.



**Figura 12.** Palma. Plaza de España. c. 1930. Autor desconocido.



**Figura 13.** Palma. Plaza de España. 2012. Fotografía: Alba Tarragó y Carme Arbós. Taller de fotografía comparativa IES R. Llull (Palma).

# Desarrollo, comunidad y gestión del patrimonio cultural intangible: la fiesta patronal de Santa Gertrudis la Magna, en Ensenada, Baja California, México

Leticia Bibiana Santiago Guerrero  
Universidad Autónoma de Baja California  
santiago@uabc.edu.mx

358

## Resumen

En el trabajo se rescata la historia de la ex misión de Santa Gertrudis la Magna, en especial su fiesta patronal, con el fin de apoyar a su comunidad en la elaboración de un plan de desarrollo local con base en el patrimonio cultural. En el nivel metodológico se trabajó con Historia oral, tradición oral, análisis de la imagen, (registro de fotografía y video) y observación participante.

## Palabras Clave

Patrimonio cultural, grupo étnico, tradición, historia oral, fiesta.

## Abstract

This paper retraces the history of the Mission Santa Gertrudis the Magna, especially its saint's feast, in order to support their community in preparing local development plan based on cultural heritage. At the methodological level, we worked with oral history, oral tradition, image analysis, (photo and video registry) and participant observation.

## Keywords

Cultural heritage, ethnicity, tradition, oral history, feast.

## Introducción

En el trabajo se describe la historia de la ex misión de Santa Gertrudis la Magna, ubicada en el municipio de Ensenada, Baja California, México. En el sitio misional el edificio se encuentra en perfectas condiciones, sin embargo el lugar cuenta con escasa población debido a la emigración de sus residentes. Entre las principales causas de la migración están la falta de actividades económicas y la lejanía con los principales centros de desarrollo de la zona. No obstante, la comunidad posee bienes culturales que le dan relevancia: las pinturas rupestres de la zona, el edificio misional y la fiesta patronal de Santa Gertrudis la Magna, celebrada cada 16 de noviembre, esta conmemoración es la más antigua que data del periodo misional en Baja California. El presente trabajo es un intento por fundamentar históricamente la fiesta de Santa Gertrudis la Magna como patrimonio cultural del estado de Baja California (fig. 1).

Entre los objetivos de la investigación se encuentran: presentar un diagnóstico de posibilidades para la elaboración de un plan desarrollo económico para la comunidad, con fundamento en su patrimonio cultural; la exposición del rescate testimonial de las prácticas y significados que envuelven la fiesta patronal de Santa Gertrudis la Magna; y la tipificación de estrategias de reapropiación de la cultura ancestral en la comunidad con el fin de reafirmar su identidad

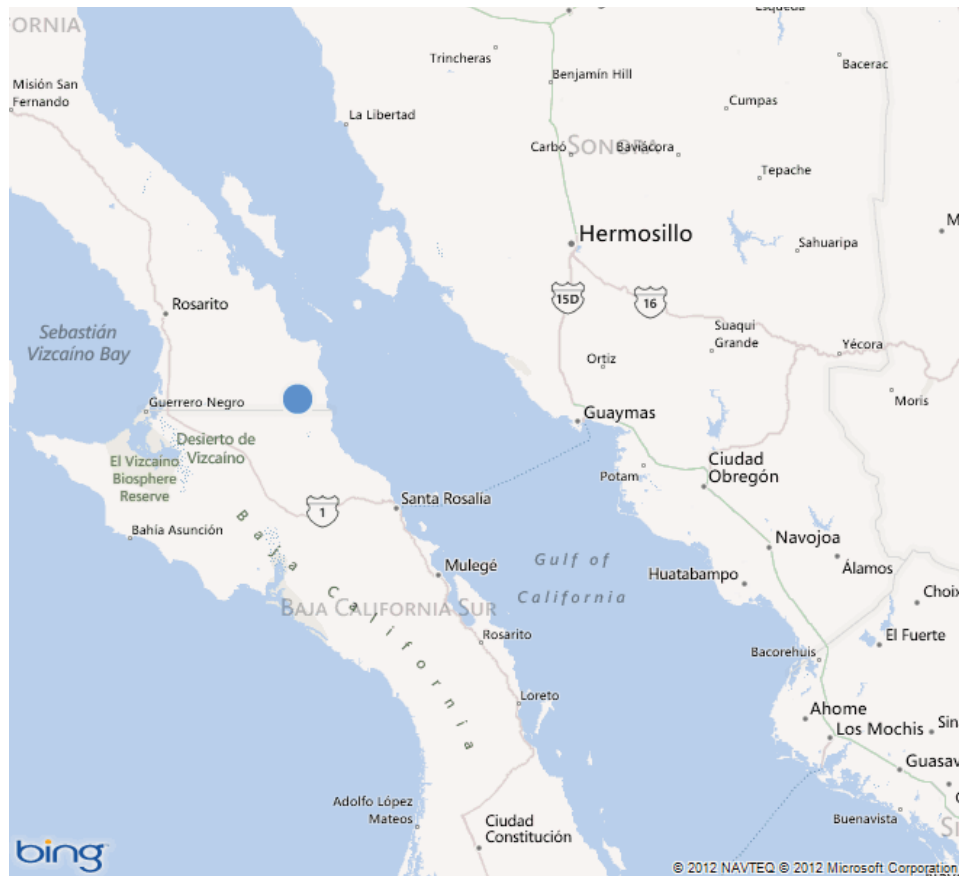


Figura 1. El círculo azul ubica la ex misión de Santa Gertrudis la Magna. Fuente: Navteq Microsoft corporation.

y generar alternativas de desarrollo económico desde la participación ciudadana. En el trabajo se utilizaron los siguientes métodos: historia oral, tradición oral, análisis de la imagen, (registro de fotografía y video) y observación participante.

### Antecedente. Grupo étnico nativo cochimí y la misión jesuita de Santa Gertrudis la Magna.

En el estado de Baja California, México su población originaria se clasifica en cochimí, kiliwa, pai pai, cucapá y kumiai, en el presente trabajo nos referiremos a la zona usufructuada por cochimies. Con posterioridad a los grupos originarios a la región arribarían nuevos inmigrantes con otro perfil étnico: misioneros y soldados adscritos a la corona española. A esta etapa de la historia local se le denomina Misional, ya que en este periodo entraron las siguientes órdenes religiosas: Jesuitas, franciscanos y dominicos, quienes

fundaron asentamientos misionales.

Los misioneros jesuitas iniciaron la colonización desde el sur de la península moviendo su frontera hacia el norte, en lo que hoy corresponde al estado de Baja California, en el municipio de Ensenada, establecieron tres misiones Santa Gertrudis la Magna (1737), San Francisco de Borja Adac (1762) y Santa María de los Ángeles (1766). En el área ocupada por el grupo cochimí se construyó la misión de Santa Gertrudis la Magna, establecimiento en el que centraremos nuestra atención. Hacia 1767 los jesuitas fueron expulsados de los dominios de la corona española, por ello se designó a los frailes franciscanos para atender las misiones ya establecidas por éstos religiosos. Los nuevos frailes fundaron una misión más San Fernando Velicatá y posteriormente fueron enviados a la Alta California a erigir una red de misiones. En la Baja California fue la orden dominica quien resguardó las misiones fundadas y crearon nueve construcciones más (Santiago, 2011: 50-55).

Bajo este contexto de cambios de órdenes religiosas, la población cochimí tuvo contacto con clérigos

jesuitas al fundar la misión de Santa Gertrudis la Magna (1737-1768), posteriormente por escaso tiempo se hicieron cargo de esta misión los franciscanos y finalmente los dominicos la administraron alrededor de cincuenta años, por ello tanto el pensamiento jesuita como dominico tuvo mayor influencia en la aculturación religiosa de la población cochimí. Al secularizarse las misiones (1833) la jurisdicción correspondiente a la misión fue subdividida en unidades denominadas ranchos (figs. 2 y 3).

### Economía regional: ranchos y minerales

Durante el periodo misional se llevó a cabo un intercambio de prácticas culturales entre nativos y representantes de la corona española, los originarios enseñaron a misioneros y soldados a conocer la flora y la fauna de la región, asimismo en la península de Baja California se inicio con la agricultura y la ganadería en la zona cochimí, lo que generaría establecimientos permanentes. De tal manera que a los ranchos los caracterizaría la actividad ganadera y sus huertos familiares (Santiago, 2006: 40-45). Las familias cochimí con el tiempo se mezclaron con no nativos, una residente menciona:

María de la Luz Villa Poblano:

“Los apellidos de la comunidad de Santa Gertrudis son Urias, Córdoba, Salgado, Ramos, Villa, Poblano éste último es el más reconocido como cochimí, el mas ancestro de la región de los indios en San Regis perteneciente a la misión de San Borja. Por parte de mi mamá, que aun vive y tiene 92 años, sus padres, mis abuelos ha-

blaban cochimí mi tía la mayor que ya falleció también. En Santa Gertrudis vivían una familia de apellido Iberri. Isabel Iberri, fué la abuela de mis primos por parte del segundo esposo de mi abuela Luz Pico Romero (José Urias Iberri) ella era india, ella y sus hermanos vivieron hasta principios del siglo pasado, mi madre los conoció, en lo personal me tocó conocer a Doña Sábás y a su media hermana Gertrudis hijas de Isabel Iberri de Urias. En San Borja y la región los apellidos son Arce, Castillo, Romero, Smith, Meza, Gaxiola, Cabrera, Ríos, Marrón, Poblano, Ortega, Murillo, Maclish, etc.”<sup>1</sup>

La misión de Santa Gertrudis la Magna como la de San Francisco de Borja Adac subsistieron como centros religiosos que cohesionaban a los ranchos y rancherías nativas de la zona. Quienes residían en estos asentamientos eran familias, entre sus costumbres tenían no emparentar entre si, por ello la fiesta patronal tuvo una función social trascendental la de formar parejas de los distintos ranchos y rancherías, ya que socializaban en la misión. De manera que encontramos los mismos apellidos en la misión de Santa Gertrudis la Magna y en la de San Francisco de Borja Adac como hace referencia el testimonio. En los ranchos se desarrollo la cultura ganadera como hace referencia el siguiente relato:

Francisco Loreto Zúñiga Zúñiga:

“Mis padres son originarios de esta región. Mi bisabuelo, vivió en el rancho de Santa Teresa, aquí en Santa Gertrudis. Mi abuelo Lorenzo Aguilar era del rancho el Carrizo. Las familias

<sup>1</sup> Entrevista digital a María de la Luz Villa Poblano, realizada por Leticia Bibiana Santiago, 2012.



**Figura 2.** Camino a la ex misión de Santa Gertrudis la Magna. Fotografía: Leticia Bibiana Santiago Guerrero, 2011.



**Figura 3.** Ex misión de Santa Gertrudis la Magna. Fotografía: Leticia Bibiana Santiago Guerrero, 2011.



más antiguas de aquí de la región fueron los Urías, los Ramos, incluyendo a mis abuelos, Aguilar. De los ranchos más antiguos de por aquí son Guadalupe y Miraflores y uno de los poblados cercanos de por aquí, es El Arco, y otro que figuró mucho en tiempos pasados es el Campo Alemán. La mayoría de los rancheros se han dedicado a la crianza de ganado, de chivas, vacas y de caballos. Del ganado que crían los rancheros se destina una res para matarla y comerla, la carne se sala para conservarla y que dure más. Hay rancheros que matan una res cada dos o tres meses, la comparten con otros rancheros, al vecino más cerca. Salan la carne y se hace machaca, que es el platillo típico. La machaca se combina únicamente con papa, cebolla y chile verde. También se hace caldío que es carne de res seca, machacada y la hacen tipo caldo. El caldo lo preparan ponen el agua, le ponen sus ingredientes; ajo, cebolla y todo eso, y luego machacan la carne en una piedra y se la desmenuzan allí al caldito y ese es el platillo. Algunos si tienen huerto y siembran sus verduras para la comida. Para comer recién cortado, se sembraba mucho la papa, la cebolla y eso, pero únicamente para comer. La fruta se obtenía de las mismas huertas, se daba mucho la guayaba, el dátil, hasta la fecha se sigue dando el dátil. El dátil tiene varias formas de uso, por ejemplo se corta, se pone a secar y ese se sortea, se selecciona y se guarda en guacales, son bolsas que se hacen de carrizo y se pone uno en el suelo y el otro se hace redondo, y te duran hasta dos años y entre más pase el tiempo guardado allí se pone más mejor, más sabrosos todavía, le decimos nosotros enmielados. La guayaba la secaban, la partían a la mitad y también se secaba.

Además por ejemplo, vamos a suponer un rancho, el mayor, o sea el papá y la mamá se quedan en el rancho y los hijos se salen a trabajar, y ellos le están ayudando para que sigan adelante en el rancho. Porque del rancho es muy difícil que salga para todos, y esa es la manera de como han estado progresando los ranchos<sup>2</sup>.

A finales del siglo XIX surge un nuevo tipo de asentamiento cercano a la ex misión de Santa Ger-

trudis la Magna: el mineral. Los descubrimientos formaron dos poblados temporales Campo Alemán y El Arco, esta oferta de trabajo aledaña permitió que a pesar de la emigración parte de la familia continuara residiendo en la zona misional, debido a que los centros de población están lejanos del lugar, como así lo expresa el testimonio anterior.

## Guerrero Negro: entre la salina y el turismo ecológico

Actualmente, Guerrero Negro es el asentamiento más cercano en donde los lugareños de Santa Gertrudis la Magna pueden encontrar trabajo y servicios públicos, por ello es común que las familias estén divididas y algunos miembros residan en Guerrero Negro y otros en Santa Gertrudis. El lugar se ha caracterizado por la explotación de las salinas, la práctica de la pesca, la llegada de la ballena gris y las pinturas rupestres de la zona. Guerrero Negro se desarrolló alrededor de la usufructo de sus salinas, las cuales habían sido explotadas originalmente por comerciantes ingleses y luego adquiridas por Daniel A. Ludwig, quien para abastecer la demanda de sal de la costa oeste de los Estados Unidos, decidió instalar una salina alrededor de la laguna costera Ojo de Liebre, aprovechando los salitrales del lugar. Posteriormente, la Compañía Exportadora de Sal se fundó en 1957. Actualmente es la salina más grande del mundo y el gobierno mexicano es el accionista mayoritario con una producción de 7 millones de toneladas al año, mismas que se exportan a los principales centros de consumo del Pacífico, Japón, Corea, Estados Unidos, Canadá, Taiwán y Nueva Zelanda<sup>3</sup>.

Hacia 1988, la UNESCO declaró Patrimonio de la Humanidad a Reserva de la Biósfera El Vizcaíno, que es una área natural protegida que se localiza en el límite de Baja California Sur, con más de dos millones de hectáreas, y desde 1993 a esta declaratoria se sumo el Santuario de ballenas. Los más importantes centros de población de El Vizcaíno son Santa Rosalía y Guerrero Negro. Reserva de la Biósfera El Vizcaíno ubicada entre el Mar de Cortés y el Océano Pacífico, el límite norte de la reserva esta señalado por el paralelo 28° de latitud norte, al oriente, con el Golfo de California, al sur con el paralelo 26° 30' norte y al poniente con el Océano Pacífico. En esta zona encontramos contrastes de paisajes playas, lagunas, dunas desérticas, manglares e inclusive islas e islo-

<sup>2</sup>Entrevista realizada a Francisco Loreto Zúñiga Zúñiga, por Leticia Bibiana Santiago Guerrero, en la ex-Misión de Santa Gertrudis la Magna, Ensenada, Baja California, el 16 de noviembre de 2011.

<sup>3</sup><http://www.los-cabos.com.mx/Editorial/Guerrero-Negro/>

tes. Asimismo, hallamos desde especies en peligro de extinción, como el berrendo, antílope, focas, lobos marinos, tortugas, pelícanos, zorros, lince y pumas. Como ya se mencionó la llegada de la ballena gris proveniente del polo norte para su avistamiento. Asimismo, esta área cuenta con pinturas rupestres creadas por los originarios cochimí. Cerca de El Vizcaíno esta El valle de los Cirios, en el que existe vegetación gigante, con especímenes de más de 20 m de altura. La cercanía de la Misión de Santa Gertrudis la Magna con la Reserva de la Biósfera El Vizcaíno ha traído otras opciones laborales para sus pobladores, como lo señala el testimonio siguiente:

Francisco Loreto Zúñiga Zúñiga:

“Guerrero Negro ya evolucionó mucho de los ochenta para acá, tiene diversidad de medios de vida como la salina y la pesca. Últimamente empezó a llegar mucho turismo internacional. El turismo disfruta de ver las pinturas rupestres y las ballenas. Con las ballenas, tiene un trabajo como capitán, como guía turístico. Lo que son las pinturas rupestres la Sierra de San Francisco y las de Guadalupe también se ofrece y vienen mucho a verlas. El turismo viene de allá de Estados Unidos, viene mucho joven y veterano, viene surtido, pero el que más viene es el americano.

Al turista le platicamos lo que sabemos, como el recorrido que hacen las ballenas desde Alaska hasta Baja California, porque la ballena es totalmente mexicana, ellas vienen a reproducirse aquí. De las pinturas solamente la poca información que tenemos de ellas, por ejemplo, qué tantos años tienen, qué tantas pinturas hay en el Estado. Les platico, hasta donde yo se, por ejemplo que los indígenas eran nómadas, se movían de un lugar a otro y por medio de las pinturas que representaban ellos decía aquí estuvimos, y es así tan real que ahí están todavía las pinturas, es algo que nos dejaron. Algo muy importante tanto para nosotros saber qué tantos años tienen las pinturas, qué tanto duran las pinturas, y una pregunta muy importante ¿De dónde sacaban la pintura ellos?”<sup>4</sup>

Sin duda la zona está despuntando con base en el turismo, pero su misma juventud requiere de prepara a sus residentes, formarlos como guías, entre otras cuestiones.

<sup>4</sup>Entrevista realizada a Francisco Loreto Zúñiga Zúñiga, por Leticia Bibiana Santiago Guerrero, en la ex-Misión de Santa Gertrudis la Magna, Ensenada, Baja California, el 16 de noviembre de 2011.

## El significado de la fiesta patronal de Santa Gertrudis la Magna, 16 de noviembre. La cabalgata y el rito religioso.

Actualmente en la ex misión de Santa Gertrudis la Magna encontramos su templo con una excelente conservación, este sitio junto con el de San Francisco de Borja Adac, son de los pocos que aun están en pie en todo el estado de Baja California. Alrededor del santuario se encuentra el patio, el cual está cercado. En los lugares aledaños se hallan las casas de los lugareños y se ha empezado a construir un hostel para los visitantes. Por ser la primera misión en establecerse en el estado, los lugareños señalan que aquí se inicio la cultura de la vid, por ello han iniciado el cultivo de viñedos con la cepa original de los fundadores de la misión, los jesuitas.

Al entrar al templo, en su altar se aprecian tres imágenes Cristo crucificado, la virgen del Rosario y Santa Gertrudis la Magna. La figura de Cristo es central en la religión católica. A la virgen del Rosario posiblemente se le rindió culto en el periodo dominico, puesto que Domingo de Guzmán fundador de la orden propagó el culto al rosario. Santa Gertrudis la Magna, el icono emblema de la misión es una religiosa vestida de negro con detalles dorados, en el pecho se aprecia un corazón que en su parte superior posee una cruz y en su mano derecha sostiene un bastón eclesiástico. Los lugareños le han agregado a la imagen una serie de diminutos milagros que se despliegan de su mano izquierda y un rosario color rojo que cuelga de su cuello (figs. 4, 5 y 6).



**Figura 4.** Altar de la ex misión de Santa Gertrudis la Magna. Fotografía: Leticia Bibiana Santiago Guerrero, 2011.



**Figura 5.** Imagen de la virgen del Rosario. Fotografía: Leticia Bibiana Santiago Guerrero, 2011.



**Figura 6.** Imagen de Santa Gertrudis la Magna. Fotografía: Leticia Bibiana Santiago Guerrero, 2011.

El auge en la divulgación del culto a Santa Gertrudis la Magna se ubica en la primera mitad del siglo XVIII. A fines del siglo XVI ya existen evidencias de que su devoción se había extendido en el ámbito hispánico, la presencia de esta santa alemana del siglo XIII, tuvo como contexto el proceso de expansión de la Contrarreforma, ya que la publicación de su autobiografía y de sus escritos en la Cartuja de Colonia 1536, formaba parte de un movimiento de reacción contra la Reforma de Lutero. En 1603 inició la divulgación de sus obras en castellano, lo que tuvo fuerte impacto tanto en la difusión de su culto como en la de su imagen. Leandro de Granada, el traductor, en el prologo difundió datos de su origen que lo llevaron a proponerla como contraparte simbólica de Martin Lutero. En este marco, se están definiendo los términos de la nueva concepción visual de la mística y se está forjando la perspectiva de una religiosidad basada en la imagen y el culto a los santos, así como en el tema del rescate de las almas del purgatorio (Rubial y Bieñko, 2003: 5-10).

El culto a Santa Gertrudis en Baja California fue propagado por los jesuitas al fundar su misión, en su filosofía una parte medular es el culto al sagrado corazón de Jesús, esta práctica religiosa fue promovida por Santa Gertrudis. Ante todo la santa es la reveladora del misticismo, sus contemplaciones serán como la cartografía que guiara a otros apóstoles. La santa, con un lenguaje rico en símbolos y metáforas, dijo expresar las ideas que recogía en sus revelaciones. Oraciones y canticos envuelven los desvelamientos gertrudianos. Los religiosos compartían un pensamiento de origen divino, creían que el mismo Cristo había pronunciado estas palabras “en el corazón de Gertrudis me encontraréis”, y que santa Gertrudis revelaba las palabras divinas.

De esta manera en Baja California se propagó el culto a Santa Gertrudis de la misma manera que en otros lugares se Europa se había llevado a cabo y como se dio a conocer en América Latina durante el periodo colonial. Se instituyó la fiesta patronal, en particular en Baja California la celebración ha ido

cambiando conforme cambió el contexto histórico y las nuevas generaciones fueron recreando su culto a la santa patrona.

La fiesta inicia con la llegada de los familiares que han ido a radicar a otros lugares del estado o fuera del país, asimismo llegan visitantes de zonas cercanas a participar de la conmemoración. En la misión, para recibirlos, se llevan a cabo tradiciones que fueron pasando a lo largo del tiempo a los descendientes y se designan encargados de su organización, como lo refiere el testimonio:

María de la Luz Villa Poblano:

“Mi abuelita Luz Pico Romero nació en 1896, era mi guía, ella me enseñó como rezarle a la Santa Patrona, de cómo llevar la fiesta, porque son tradiciones que traemos de generaciones. Mi tía Manuela, ella nunca ha salido de aquí de la misión, ahora tiene 91 años. Cuando muere mi abuelita, mi tía Manuela era quien me recibía en la misión cuando venía a celebrar la fiesta. Para organizar la fiesta patronal se requiere de tiempo y trabajo, por ejemplo, las hojas de palma que cubren la acera alrededor del atrio, se pusieron ayer, y no es tarea fácil, hay que mandar cortarlas, limpiarlas, colocarlas y eso es un trabajo duro. Ahora no cualquiera ordena esas actividades hay que conocer quién es la persona de autoridad en este lugar, y ese es un legado que viene de nuestros antepasados, porque mi tía es la encargada, pero por su edad quien le ayuda soy yo.”<sup>5</sup>

<sup>5</sup>Entrevista realizada a María de la Luz Villa Poblano, por Alma Estela Ortíz Lizárraga, en la ex-Misión de Santa Gertrudis la Magna, Ensenada, Baja California, el 15 de noviembre de 2011.



**Figura 7.** Las hojas de palma que cubren la acera alrededor del atrio de Santa Gertrudis la Magna. Fotografía: Leticia Bibiana Santiago Guerrero, 2011.

El grupo organizador adorna con palmas la entrada de la misión y en su interior acomoda bancas y limpia con esmero, finalmente se colocan flores que aromatizan el templo, con ello se deja todo preparado para el rito. Esperan a quienes vienen de fuera:

Eugenio Alejandro Cota Maclish:

“La fiesta de Santa Gertrudis es la primera celebración del estado de Baja California, sabemos que desde siempre ha estado, su origen es que la gente se reuniera para que conviviera. La fiesta es muy simbólica en el sentido de que los misioneros invitaban a las gentes de las rancharías que abastecían a las misiones. Eso es muy importante porque aquí es una zona cochimí, entonces la población no era como la conocemos ahora, era muy poca, era difícil formar nuevas familias, entonces rancheros de diferentes ranchos, se conocían y eso servía para convivir, entonces ese es el origen de la fiesta de Santa Gertrudis. Que también hace una fusión con algunas de las creencias de los católicos con las de la gente nativa de aquí. Es muy espiritual porque familiarmente nos invita a no olvidarnos de nuestras raíces. Lo que hace a las personas venir desde otras partes es el sentido de pertenecer a un grupo, que originalmente era la comunidad Cochimi”<sup>6</sup>.

Manuela Urías Pico:

“Las personas llegaban a la fiesta en burros, por brechas y veredas antiguas, por ejemplo, la brecha de La Mesa era utilizada por la gente que venía de San Ignacio. Esos días de fiesta acostumbrábamos comer machaca, tamales, pero los rancheros traían de todo, no batallábamos, muy buena comida”<sup>7</sup>.

Recientemente se formó un grupo de personas que organiza la Cabalgata, entre los que se encuentran Alonso Salgado Zazueta, el maestro Cenobio Gamboa, Carlos Lazcano y Queno Ceseña, quienes reúnen a los lugareños con el fin de llegar en conjunto a la festividad. Esta práctica se realiza con la intención de recordar tiempos misionales y a la vez como actividad placentera ecuestre. Actualmente la Cabalgata ya forma parte del programa de la fiesta

<sup>6</sup>Entrevista realizada a Eugenio Alejandro Cota Maclish, por Leticia Bibiana Santiago Guerrero, en la ex-Misión de Santa Gertrudis la Magna, Ensenada, Baja California, el 15 de noviembre de 2011.

<sup>7</sup>Entrevista realizada a Manuela Urías Pico, por Alma Estela Ortíz Lizárraga, en la ex-Misión de Santa Gertrudis la Magna, Ensenada, Baja California, el 15 de noviembre de 2011.

de Santa Gertrudis, puesto que se inicia con una misa que bendice el recibimiento de la comitiva, de este tema nos hablan los siguientes testimonios:

Eugenio Alejandro Cota Maclish:

“La fiesta se empieza con una cabalgata, antes se hacia de San Ignacio [misión] a Santa Gertrudis o de Santa Gertrudis a San Borja [misión]. El 2009 que fue aniversario de Fernando Consag, el fundador de la misión y se hizo de San Ignacio para acá, son cerca de 120 kilómetros, es por el camino real que era el que unía a todas las misiones dentro de la península, entonces la cabalgata viene siendo un homenaje a la llegada de Consag. Se recorre de El Arco hasta Santa Gertrudis. El Arco está ubicado como a 36 kilómetros de aquí, cuando llega la cabalgata es la primera actividad y se les da un reconocimiento. Actualmente asisten desde diferentes lugares, participan rancheros de toda la región, de Bahía Tortugas, Guerrero Negro, Ejido José María, de varios ejidos, inclusive gente de más lejos, de Ensenada, La Paz, San Diego, que tienen raíces de por aquí. Cualquier persona que tenga y consiga un caballo y se anime a montar le entra. En la vestimenta es un equipo especial por que se tienen que cubrir de las ramas, de las inclemencias. Un vaquero más moderno usa camisa de cuadritos, pantalón levis, un chaleco de piel. Ahora los vaqueros son por hobby. Alguno que otro ranchero si utilizan los caballos para arrear vacas, para camppear, le llaman ellos, que es cuidar su ganado, porque la ganadería aquí si es extensiva. Pero su gran mayoría es por hobby, son gente que tiene trabajadores como en la exportadora de sal en sus ranchos tienen caballos, por ejemplo donde está mi papá, mi papá los cuida y ellos le envían dinero para mantenerlos”<sup>8</sup>.

En la fiesta es tradicional dar inicio a las 12 de la noche con las mañanitas. Los creyentes acuden a su Santa Patrona para agradecer por los favores recibidos, en una remota comunidad donde el autoconsumo se manifiesta en el huerto familiar y el ganado, estas actividades principales generaron que por tradición se llevará a la imagen de Santa Gertrudis a su rancho o ranchería con el fin de pedirle por sus cosechas y favores individuales. Cuando la comunicación se hizo más fluida con la comunidad la festividad privada se

<sup>8</sup>Entrevista realizada a Eugenio Alejandro Cota Maclish, por Leticia Bibiana Santiago Guerrero, en la ex-Misión de Santa Gertrudis la Magna, Ensenada, Baja California, el 15 de noviembre de 2011.

hizo pública y a la conmemoración llegaron visitantes y peregrinos que salieron del lugar, lo que transformó su práctica en peregrinación en el patio de la misión.

Francisco Loreto Zúñiga Zúñiga:

“Desde que yo tengo uso de razón conozco la fiesta de Santa Gertrudis, tengo 35 años viniendo consecutivamente aquí a la misión. De las primeras ocasiones yo venía con mi mamá y se celebraba casi igual que hoy pero con la diferencia de que usted llegaba a la Misión y le daba gracias a la santa, la tomaba en los brazos y agarraba a la virgencita del Rosario, a las dos las paseaba, cada persona que llegaba paseaba a la virgen, era cada persona. Se les sacaba a pasear una de un lado y otra del otro lado, yo tengo fotos en mi casa donde las voy paseando. Mi mamá me platicaba que la virgen del Rosario, si usted decía ‘bueno, la voy a pasear por no dejar’ dice que se le ponía tan pesada que no la podía. En la actualidad ya no nos dejan ni sacar a Santa Gertrudis, menos a la virgen. Usted llegaba, sacaba la imagen y yo tenía que quitarme el sombrero, la cachucha y si iban muy poquitos, pues, hay que acompañarlos también, esas son las tradiciones de aquí. Pienso yo que es mucho muy importante recordar que anteriormente se daba gracias a la santa y se le pedía que nos concediera algo, por ejemplo, si usted tenía una huerta el día de Santa Gertrudis, el 16 de noviembre, la llevaba a la huerta y allí se le rezaba, le daban gracias y le pedían, que le concediera buenas cosechas, sobretodo también se le pedía que lloviera. Que lloviera por que pues, la lluvia aquí es muy importante en estas zonas. Si usted tenía la manera también le llevaba las mañanitas con la música de violín y de guitarra allí a la huerta, eso era año con año pero se ha perdido”<sup>9</sup>.

La devoción a Santa Gertrudis se manifiesta en la historia personal y familiar de los originarios de la misión:

Francisco Loreto Zúñiga Zúñiga:

“En la fiesta el compromiso es venir a darle gracias a la virgen por dejarnos vivir un año más. Por la fe que le tenemos a la virgen, se usa mucho también que si yo tengo un problema, yo se lo presento a la virgen y le digo “si tu me concedes esto, allí estaré yo el año que viene a

<sup>9</sup>Entrevista realizada a Francisco Loreto Zúñiga Zúñiga, por Leticia Bibiana Santiago Guerrero, en la ex-Misión de Santa Gertrudis la Magna, Ensenada, Baja California, el 16 de noviembre de 2011.



**Figura 8.** Imagen de Santa Gertrudis la Magna cuando se llevaba a pasear el día de su santo. Fotografía: la imagen original se encuentra en un mural en la misión.



**Figura 9.** Procesión en la fiesta patronal de Santa Gertrudis la Magna. Fotografía: Leticia Bibiana Santiago Guerrero, 2011.



**Figura 10.** Procesión de Santa Gertrudis la Magna. Fotografía: Leticia Bibiana Santiago Guerrero, 2011.

darle gracias”. Para las promesas están los milagros que le trae uno a la virgen, muchos eran unos bracitos, algunos una piernita, otros un corazón, otros un niño, pero eran de oro, son como una muestra de agradecimiento de que sí vine y allí está porque me hiciste este favor y aquí está el milagro, es simbólico. Que por cierto que hasta eso nos da tristeza que ya no los vemos en la virgen, años atrás usted la miraba a la virgen y estaba saturada de tanto milagro y ahorita ¿dónde quedaron? No se. La gente todavía le sigue poniendo milagritos, pero muy poco ya no como antes por esa sencilla razón de que desaparecen”<sup>10</sup>.

En la fiesta, el baile tradicionalmente duraba varios días y se realizaba en espacio privado, además las familias se conocían, posteriormente con la llegada de visitantes se organiza en espacio públicos, en el patio de la misión. Algunos músicos tradicionales que se recuerdan y que amenizaban el rito religioso y el baile son integrantes de la familia Urias Villavicencio,

<sup>10</sup>Entrevista realizada a Francisco Loreto Zúñiga Zúñiga, por Leticia Bibiana Santiago Guerrero, en la ex-Misión de Santa Gertrudis la Magna, Ensenada, Baja California, el 16 de noviembre de 2011.



**Figura 11.** Músicos tradicionales. Fotografía: Leticia Bibiana Santiago Guerrero, 2011.

se recuerda a Vicente Salgado Olivares quien toca el violín y José Martínez la guitarra (fig. 11).

En los ranchos y las rancherías donde la ganadería y la agricultura son sus actividades principales, éstas se manifiestan en sus tradiciones culinarias, como es el caso de la carne seca y la machaca, producto del ganado, como lo muestran los testimonios siguientes:

Manuela Urías Pico:

“Los días de la fiesta acostumbrábamos comer machaca, tamales, pero los rancheros traían de todo, no batallábamos, muy buena comida”<sup>11</sup>.

María de la Luz Villa Poblano:

“Los de aquí eran muy organizados para la fiesta y todos los que venían de otros lados, pues en sus burros cargaban comida, machaca seca, queso seco, legumbres que ellos sembraban y de esa manera no faltaba que comer, a veces mataban becerros, venados. Recuerdo que antes la fiesta duraba varios días, la gente no tenía apuro de regresar a los ranchos o al lugar de donde venían, pues no tenían horarios de empresas como ahora, entonces en ocasiones la fiesta duraba de 5 a 10 días. Eran fiestas muy bonitas, mucha familiaridad, unión, alegría, respeto para la familia no importaba la edad, era un respeto mutuo”<sup>12</sup>.

En la ex misión de Santa Gertrudis la Magna su población vive con religiosidad su fiesta patronal, por ello exigen al visitante que viva las prácticas culturales de la comunidad por respeto a su cultura.

## El patrimonio cultural como alternativa de desarrollo económico

En la ex misión de Santa Gertrudis la Magna el proceso de emigración ha sido muy importante, pocas familias son las que residen actualmente por ello surge la pregunta: con los recursos naturales y culturales que poseen qué tipo de actividades económicas se deben de privilegiar para que sus habitantes impulsen un desarrollo económico en la región. Cuentan con Patrimonio Cultural: con pinturas rupestres de origen cochimí;

<sup>11</sup>Entrevista realizada a Manuela Urías Pico, por Alma Estela Ortíz Lizárraga, en la ex-Misión de Santa Gertrudis la Magna, Ensenada, Baja California, el 15 de noviembre de 2011.

<sup>12</sup>Entrevista realizada a María de la Luz Villa Poblano, por Alma Estela Ortíz Lizárraga, en la ex-Misión de Santa Gertrudis la Magna, Ensenada, Baja California, el 15 de noviembre de 2011.

se tiene el edificio de la misión (1737), considerado como el primer sitio misional del estado de Baja California; así mismo se lleva a cabo la fiesta religiosa más antigua que data del periodo misional, la fiesta patronal de Santa Gertrudis la Magna celebrada cada 16 de noviembre, es decir la comunidad posee bienes patrimoniales tangibles e intangibles ricos en cultura.

En cuanto al enoturismo, en la misión de Santa Gertrudis la Magna se elaboró el vino más antiguo del estado, de hecho residentes del lugar empezaron la producción de vid con cepas que datan del periodo misional. Continuando con la gastronomía tanto la ganadería como la agricultura ofertan diversos alimentos y platillos. La receta clásica la machaca, la carne seca, las enmieladas de dátil, las guayabas, frutas que serían ricos embutidos para mercantilizar con el



Figura 12. La vid fue introducida a la región en el periodo misional. Fotografía: Leticia Bibiana Santiago Guerrero, 2011



Figura 13. Entorno natural en la ex misión. Fotografía: Leticia Bibiana Santiago Guerrero, 2011.

turismo. Asimismo la cercanía con Reserva de la Biósfera El Vizcaíno, como con El valle de los Cirios, entre otros, permite a los lugareños realizar actividades relacionadas con el ecoturismo. (figs 12 y 13)

El testimonio que presentamos refiere a que es necesario la diversidad de actividades en la región:

Eugenio Alejandro Cota Maclish:

“En cuanto a la alternativa de desarrollo en la ganadería, en la agricultura, pienso en el ejemplo de los misioneros de hacer cosas integrales. Aquí no podemos depender de una sola actividad sino diversificarlo, entonces por ejemplo la ganadería y la agricultura no tienen por qué estar peleada sino que se complementan, por ejemplo los abonos se sacan de ahí de la ganadería y del abono ese hace plantas y se puede alimentar el ganado. Ese tipo de soluciones es la que queremos recuperar de los misioneros. Sabemos que no puede ser algo industrial, hay una capacidad que soporta la zona y queremos respetarlo.

En la Misión de Santa Gertrudis podemos ofrecer un estilo de vida. La idea es rehabilitar, rescatar valores, por ejemplo la gastronomía aquí tenemos cerca el Golfo de California, hace varios años me platica mi abuela que consumían abulón seco, en aquél tiempo era abundante la caguama, la langosta. También aquí había, un especie de sendero natural entre arbustos y nopales y nos encontrábamos allí aceitunas, granado, naranja, limones, uva; depende la temporada en el camino íbamos comiendo diferentes cosas, que son plantas que introdujeron los misioneros y actualmente todavía existen. Nos interesa volver a sembrar higo, naranja, sería

para el sustento de las familias como antes y en lugar de vender materia prima, como el fruto, sería trabajar con ates, dulces, vinos, comidas. La gente tiene el conocimiento, hay una vocación, entonces necesitamos más, más frutales y entrarle a la modernización claro sin contaminar aquí el ambiente. En la uva no nada más era el vino, aquí se aprovechaba agua de mesa y como fruta, había unas anécdotas que decían que en el techo de la misión hacían la pasa que ahí la secaban, si y esa era para la venta”<sup>13</sup>.

Es importante continuar con el rescate de la historia regional con el fin de presentarla a la comunidad y a partir de dinámicas de grupo socializarla y llegar a un plan de trabajo para la comunidad, con la participación ciudadana, como lo menciona el testimonio siguiente:

Eugenio Alejandro Cota Maclish.

“Nosotros creemos que el turismo cultural es algo que está por organizarse, necesitamos tener una formación en la comunidad para poder atender ese tipo de turismo. Lo que ocuparíamos aquí es primero formar la concientización, que se evalúe lo que existe para poder atender el turismo, eso sería una etapa básica”<sup>14</sup> (fig. 14).

Se necesita contar con un plan de trabajo, con la capacitación de la comunidad, por ello, es importante la negociación con otros actores y con las instituciones. La participación ciudadana en bien de su gente necesita organizarse, cuestión que ya se ha hecho presente puesto que se fundó una asociación para defender su cultura. Asimismo, a decir de sus residentes cuentan con el apoyo del sacerdote Gabriel Fierro, adscrito a la misión.



**Figura 14.** En la comunidad la participación ciudadana está representada por (de izquierda a derecha) Malena Castillo Romero, María de la Luz Villa Poblano, Eugenio Alejandro Cota Maclish y Manuela Urías Pico. Fotografía: Leticia Bibiana Santiago Guerrero, 2011.

## Conclusiones

Desde la academia es posible realizar investigación del patrimonio cultural de nuestras regiones con el fin de contar con un expediente que dé cuenta de la historia y tradición de determinado suceso, de esta manera se podrá transmitir a la comunidad para su reapropiación identitaria. Asimismo, es necesario que

<sup>13</sup>Entrevista realizada a Eugenio Alejandro Cota Maclish, por Leticia Bibiana Santiago Guerrero, en la ex-Misión de Santa Gertrudis la Magna, Ensenada, Baja California, el 15 de noviembre de 2011.

<sup>14</sup>Entrevista realizada a Eugenio Alejandro Cota Maclish, por Leticia Bibiana Santiago Guerrero, en la ex-Misión de Santa Gertrudis la Magna, Ensenada, Baja California, el 15 de noviembre de 2011.



la propia comunidad comparta con el turismo su patrimonio cultural con el objetivo de evitar que sean otros actores sociales (instituciones o empresarios nacionales o extranjeros) quienes se apropien de su patrimonio. Por ello, es necesario primero el rescate histórico, segundo darlo a conocer a la comunidad para que se realice una introspección de las prácticas y representaciones históricas locales y tercero, que este patrimonio cultural sea una alternativa de desarrollo económico para los lugareños. Finalmente, este proceso debe terminar en la búsqueda del reconocimiento de sus tradiciones de manera institucional.

### Referencias bibliográficas

- LAZCANO, C. (2010): *La misión de Santa Gertrudis la Magna, 1737*, Instituto de Cultura de Baja California, Ensenada, Baja California.
- RUBIAL, A.; BIENKO, D. (2003): “La mas amada de Cristo. Iconografía y culto de Santa Gertrudis la Magna en la Nueva España”, *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, otoño, año/vol. XXV, n.º 083. Universidad Autónoma de México, México: 5-54.
- SANTIAGO, L. B. (2011): “La independencia del sistema misional en la Frontera de la Baja California”, *La independencia en los estados de México*. Senado de la República, México,
- (2006): *La gente al pie del Cuchumá. Memoria histórica de Tecate*. Fundación La Puerta/Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali.
- TAMAYO, J. (1992): *La ocupación española de las californias*. Plaza y Valdez, México.

# Portuguese students' interpretation of heritage sources: a social sciences and history education approach

Helena Pinto

CIEd, Universidade do Minho, Portugal  
mhelenapinto@gmail.com

Isabel Barca

CIEd, Universidade do Minho, Portugal  
isabar@ie.uminho.pt

370

## Resumen

Se plantea un enfoque de la enseñanza de la historia en base a actividades educativas relacionadas con el patrimonio, y específicamente con la utilización de objetos, edificios y lugares históricos como evidencia histórica. Los datos que se presentan aquí se refieren a una parte del estudio de investigación, en la que se aplicaron instrumentos específicos a una muestra de 87 alumnos de los grados 7º (12/13 años) y 10º (15/16 años) de diversos institutos de la ciudad de Guimarães (Portugal). En el análisis de datos de las respuestas de los alumnos se ha seguido un proceso de categorización progresivamente refinado, identificando varios perfiles conceptuales respecto a la manera cómo los alumnos infieren a partir de las fuentes patrimoniales. En la reflexión sobre los resultados del estudio se destaca la necesidad de dibujar tareas que desafíen las concepciones previas de los estudiantes y estimulen la interpretación histórica de las fuentes patrimoniales relacionadas con la historia local, nacional y europea.

## Palabras clave

Fuentes patrimoniales, evidencia histórica, didáctica de la historia y de las ciencias sociales, educación patrimonial.

## Abstract

To discuss the heritage issue within the history education framework this paper regards the use of historic sites, buildings and objects as historical evidence for out-of-school students' activities. Data here reported refer to a part of a PhD study in which specific instruments were applied to a sample of 87 students, attending year 7 (12/13 years old) and year 10 (15/16 years old), from several secondary schools of Guimarães, in northern Portugal. The analysis of data from students' answers followed an increasingly refined categorization process in order to find out a model of students' conceptual progression concerning the way they inferred from heritage sources. Reflecting on the results of this study, it should be stressed the need of approaching teachers and students' education activities in a systematic and consistent process, providing tasks that can challenge students' preconceptions and encourage historical interpretation of heritage sources in terms of local history, connected to national and European history.

## Keywords

Heritage sources, historical evidence, social sciences and history education, heritage education.

## Introduction

Concepts of history and heritage education are discussed in this paper in order to identify converging points related to the use of historic sites and objects as historical evidence.

Being conceptualised as evidence of the past to the present and future, heritage is often used as implying a fixed sign of memory and continuity, and because of its significance as a collective belonging, requires preservation from decay, insuring its long-term conservation. Communities have a past and a memory that identify its members, and in some aspects distinguish them from the others. But if heritage may function as a structuring factor of collective identities while expressing different times of a given setting (Le Goff, 1998), the understanding of more complex relationships between individual or collective identities and heritage has not been explored so far, at least in the history education field, so it is essential to reflect on this issue.

All places, whether urban or rural, industrial or agricultural, hold evidence of some aspect of human activity in the past. In many places there is abundant, clear, evidence of the past in the buildings and structures; in other towns evidence about a given past might be hidden and techniques such as fieldwork, research, surveying and excavation will be needed to find them. On the other hand, at many places, some structures from the past are likely still to be in use, though not necessarily for their original purpose. But, if it is true that the conservation movement grew in the last third of the twentieth century, partly through the expanding cultural horizons, and partly as a function of greatly increased rates of destruction affecting a finite heritage, sometimes heritage presentation can be destructive rather than preservative. Some strategies can be directly and deliberately physically damaging: they may wish to serve a particular version of intelligibility by removing things that obscure the period or message chosen for display. More subtly but no less destructively, presentation may be manipulated to emphasise a particular aspect for reasons of popularity (Baker, 1999).

In the last decades the significance of historical and cultural heritage has been increasingly recognised as an essential tool to understand, preserve and share multiple identities and these notions must be made more explicit. In such context, youngsters, and particularly adolescents, may actively be engaged in the process of constructing their own identities as an individual and as a member of communities. In this process, the heritage appropriation by the community

is essential. Nonetheless, it is necessary to provide a heritage education at a grounded and elaborate level to consistently fulfil such a purpose. By directly exploring “monuments”, landscapes or other historic sites and artefacts, students increase their understandings and skills that enhance their ideas, particularly when involved in the history of their own areas and have to take decisions which affect the future.

## Heritage and history education

Heritage can provide challenging sources to history teaching and learning using evidence of material culture, which contribute to strengthen students' understanding of historical concepts and to enrich their appreciation for the cultural, social and economic contributions of diverse groups to the communities.

History education research has been highlighting students' prior understandings or particular second order concepts, heritage evidence included. In order to deepen the understanding of ideas at a metahistorical level, which structure the discipline of history (Lee, 2005), and provide a metacognitive monitoring of learning to teachers. In this framework, approaching local community issues can involve the school class in weighing evidence, listening to different arguments, making and justifying decisions. As Ashby, Lee and Shemilt (2005) point out, students come to the classroom with preconceptions, but the relationship between the preconceptions to be checked out and the key conceptual understandings to be taught is crucial for insuring that progression in students understanding takes place.

Focusing subjects locally can stimulate students to produce reflective and creative accounts, being involved in both practical and theoretical work, as getting them out of the classroom and into the community life. Therefore, history education might assume a decisive role in heritage education since objects and sites can provide challenging evidence to make sense of the past (Barca & Pinto, 2006; Cooper, 1992, 2004; Harnett, 2006; Levstik, Henderson & Schlarb, 2005; Nakou, 2001). In fact, Portuguese History Curriculum, although briefly, recognizes the value of direct contact/inquiry on local and national cultural heritage (DEB, 2001).

The significance of historic sites as learning resources has gained increasing recognition over the past few years for the students themselves (Angvik & Borries, 1997) and materials provided by museums and

historic sites for educational activities have improved. In fact, the majority of the groups that every year visit historic sites are composed of students attending primary and secondary schools. This general interest about heritage can also be checked by the variety of websites concerning this issue. Indeed, approaches on heritage evidence are not only appealing either for students to gain valuable insight into past and present relationships, as for educators –teachers and heritage educational services– to provide good opportunities for cooperation at local, national and international levels. However, the value of heritage as historical evidence extends beyond formal education, as Hooper-Greenhill (2007: 34) states:

“Today, ‘learning’ as a concept is not usually used to refer to knowledge or scholarship; ‘learning’ is used to refer to learning processes, and implicit in the more recent interpretations of ‘learning’ is the idea that learning processes can occur in many different kinds of locations, and can be very diverse in character and in outcome. ‘Learning’ is understood as multidimensional and lifelong.”

Community-based educational activities are a well established method to move students from ideas which are familiar and everyday life based to broader historical concepts. Harnett (2006), for instance, pointed out the potential of using the museum –the *British Empire and Commonwealth Museum in Bristol*– as a resource for learning history, providing opportunities for many children to investigate their own roots: using the past to challenge existing thinking and initiate action. Thus, systematic heritage approaches must be considered among educators to provide their students the opportunity to understand heritage evidence in multiple perspectives.

## Heritage education

If there is enough accordance about the role of heritage in history teaching and the reasons why this is an important area for children to learn about, the same does not appear to happen in school practices. Concerning the Portuguese picture, some considerations about the current status of heritage education are possible at the moment:

- In several instances, museums and teachers are working in a cooperative or an autonomous basis to develop and use heritage education mate-

rials. Some resources are useful and some seem problematic; some are transferable to other situations, and many others are site-specific;

- Only a few schools include heritage education as a teaching ‘tool’, and many teachers have not been introduced to this method by teacher-training;
- Heritage Education activities can be improved as learning ‘tools’ and developed with groups of different ages (Barca & Pinto, 2006). However, it demands a careful exploration in connection to research in the field, to understanding historical and social concepts, in live, participated and grounded learning experiences.

Some authors argue for more in-depth research with focus on students’ ideas as well as on teachers and school activities, stressing that there are enough heritage activities for use on site, so what is needed now is to try and test them. This change of focus can be an indicator that heritage education is becoming more reflective and mature. Copeland (2006) argues that heritage education is not a subject but an approach which uses a range of subjects and expertise. It is often undertaken as a cooperative activity based on personal enquiry and problem solving, using primary sources and first-hand experiences. In terms of curriculum achievements, it sharpens perceptions but it is important that competences should also be built in to help participants define and identify the heritage of the future.

Consequently, there are implications for teaching and learning, as history education and heritage education have becoming more constructivist (in a critical realistic approach), stressing the role of learning through experience, participation, investigation and sharing. As Shemilt (1980: 23) points out, “if children approach history on the assumption that it is relevant to them personally”, because it is about ordinary people like themselves, then “there is a much better chance of them making sense of what they are taught in ways which render it relevant”.

Nevertheless much of the research in the past few decades on children’s and adolescents’ ideas in history suggests that this discipline may be counter-intuitive (Lee, 2005), and might be possible to pick out certain common sense ideas that ground everyday understanding of how we can know the past, and of what can be said in any statements we make or stories we tell about it. The way in which children talk about human action, beliefs and values, or the historical accounts they encounter, suggests that everyday practical concepts are transferred to history.

Understanding how students, teachers and people in general ‘use’ the past in terms of temporal orientation is, as well, a core research problem in the history education field, as it shapes the formal history teaching and learning practices. In this framework heritage education might also contribute to history education. However, it seems useful for teachers to have training in teaching through historic sites and objects, since they feel generally comfortable using texts but less skilful when it comes to using objects/sites in history teaching, it is also very common using them only to illustrate information. Teachers need to be comfortable with objects, analysing them to get insight into their production, their function, and the values ascribed to them.

As Lowenthal (1999) argues, and relevant research results imply (Nakou, 2001; Cooper, 2004), contextual placement of objects do not only influence our visual historical images, and written or oral information do not only influence our verbal images; they influence the way we see and realise things. Therefore, teachers might help students to think historically when buildings and sites are analysed and understood as historical evidence. Thus, they need to consider the implications of their teaching about and through heritage for both history curricula and classroom practices, namely in what students learning and understanding of heritage evidence is concerned.

Concerning education circumstances in Spain, Calaf (2006) states that the educational “looking” at heritage is essential in order to understanding the valuing and symbolic appropriation processes by individuals, putting together theory and practice. However, heritage is also a multidimensional reality, being so there are multiple “looks” or ways of approaching it. In this research area, Fontal (2003) considers that heritage, and particularly cultural heritage, must be understood as a subject matter itself, in order that heritage education could achieve its own place as a specific curriculum study subject. Nevertheless techniques and procedures applied by heritage education –for which Fontal proposes an integral model– could be used both in formal and non formal education contexts, they should be ruled by specific methodological criteria with a multidimensional focus, relating together social sciences didactic, and artistic and museum education.

Other researchers include heritage education approach into the social sciences education (Prats, 2003), or stand that heritage didactic should be included in the education process (Estepa & Cuenca, 2006), according to the goals recognized by education system, for citizenship education in general, and for social

and experimental sciences in particular. Estepa and Cuenca (2006) consider that basic criteria concerning the inclusion of heritage in curriculum planning must be defined, starting in ‘what for do we educate in heritage’, ‘which heritage education should be offered’, ‘how can it be promoted’ and ‘how should it be evaluated’. Being so, they argue that the main goal of heritage didactic is to support the understanding of past and present societies, approaching heritage remains as sources to be analysed, and by means of their interpretation one may achieve to know the past, to understand the present and to prospect future standpoints. Furthermore, the understanding of this legacy heartens a more reflective consciousness in relation to our beliefs and identities, and even to others cultures, namely through the sharing of values with other societies.

Currently, heritage education is used to complement existing and required curriculum in Portugal. But, the circumstances of change, namely in the school system that realises the positive results of local and community-based studies, and at academic or professional meetings where ideas are exchanged, reached a point in evolution that require heritage education to become an integral part of every student’s learning experience, and even desirable, its introduction into the national education system.

## **A social sciences and history education approach. Method of the study**

The study reported here is part of a wider work related to a PhD research, carried out at University of Minho within the HICON Project [Historical Consciousness - theory and practices II] supervised by Isabel Barca, which is inspired by philosophical reflections of Jörn Rüsen and Peter Lee under concerns with youngsters’ uses of history. It was intended to deepen the understanding about the meanings given by individuals to the need of temporal orientation interconnected with notions as social identities, narrative, significance, and evidence in history, heritage evidence included. This last issue is the focus of this study, which aimed to answer the question: How do history teachers and students interpret evidence of a historic site?

A descriptive, mainly qualitative approach based on the Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1998) was followed in order to understand how Portuguese secondary students (12 to 18 years old) make sense of heritage remains as historical evidence, taking part

in outside school history learning activities. Simultaneously, it was also a purpose seeking to portray how history teachers use material sources to support students' learning experiences.

The sample of the main study of this research included 87 students, 40 of them attending year 7 (12/13 years old) and 47 attending year 10 (15/16 years old), accompanied by their history/history of culture and arts teachers (N6) from several secondary schools of Guimarães, in northern Portugal.

A "questionnaire-guide" was designed, proposing to students a set of written tasks to be held at specific staging points entailing direct observation and interpretation of heritage evidence (objects, buildings, historic sites) related to the Middle Ages, and also recognizing a wider historicity; and two short questionnaires for teachers (prior and post activity). Follow-up interviews were carried out with 33 students to clarify some of their written answers.

## Interpretation of heritage sources

The analysis of data from students' answers followed an increasingly refined categorization process (Strauss & Corbin, 1998) in order to find out a model of students' conceptual progression concerning the way they inferred from heritage sources, i.e. the material support of historical evidence. Students' conceptual model was built on two constructs – "use of evidence" and "historical consciousness" – which emerged from data analysis. It has focused on students' interpretations of material evidence answering some proposed tasks of historical learning, and related to results of other studies which were found to be relevant for this research questions (Ashby, Lee & Shemilt, 2005; Cooper, 2004; Nakou, 2001).

Some examples of students' answers related to each of the patterns which have emerged from data analysis are presented below:

### Use of evidence

Students' conceptions concerning the way they use information and infer from the 'reading' of heritage sources.

### Alternative idea

Some students revealed undefined or confusing thoughts when reading the source, or inferred based

on common sense ideas which they reproduce in the situation under observation:

"I think that the person who made it [the commemorative inscription], and put it on the church, wanted to show his work to those who like to know". (Alcina, 7th grade, 13 years old, question 1.1)

"The 'loudel' looks like a kind of robe, it seems to be comfortable". (Fausto, 10th grade HCA, 16 years old, question 2.2)

### Inference from existing details

Most of the students regarded written and heritage sources as providing direct information. They have described briefly or more extensively based on a superficial interpretation. Conjectures of several students reported to factual or functional details:

"A king ordered the construction of this church". (Conceição, 7th grade, 12 years old, question 1.1)

"How was the 'loudel' recovered, and where?" (Flora, 7th grade, 12 years old, question 2.4)

"The house doesn't have the same function as before because in the plaque is written 'old hostel-hospital'. Later on it became a hostel of S. Crispin – Christmas Eve dinner". (Anabela, 10th grade HCA, 17 years old, question 3.1)

### Inference from context

Several students have contextualised information within a broader set of previous knowledge. Many answers revealed personal inferences based on previous knowledge, setting information in time sequence or establishing some link with the political, social and economical context. Conjectures of several students suggest social and contextual concerns when interpreting heritage sources:

"I see that this is a military cloth and it seems to have blood on it". (Fábio, 7th grade, 12 years old, question 2.2)

"When compared with the other object [the commemorative inscription] this one has more decoration, it has Portuguese symbols within the flowers in the borders which have plant decoration, it has gothic writing and the other one is written in the 17th century form". (Plácido, 10th grade HCA, 15 years old, question 2.1)

"I wonder what the thoughts of the tailors were at the time they had made the 'loudel'". (Vasco, 7th grade, 12 years old, question 2.4)

### Questioning

Some answers revealed personal inferences questioning the context in terms of evidence and time re-

lations, or hypothesising on diverse possibilities, or articulating political, social and economical elements in the same context, or even making conjectures on several contexts in terms of time relations:

“The hostel was built before this house [in Egas Moniz street], but this one is known as the oldest house of Guimarães. It won an award because of that”. (Ivone, 7th grade, 12 years old, question 4)

“I know that this is a very fragile object, it is damaged, but I think it may not be the ‘loudel’ of King D. João I”. (Patrício, 7th grade, 12 years old, question 2.2)

“What kinds of materials were used in this hospital? What needs did this people have? Did they take part in the war, helping noble warriors and the king?” (Alexandra, 10th grade Hist. A, 15 years old, question, 3.1)

“What was the meaning of a church for people of that period, as they built a church and not a shopping-centre? Today this would happen”. (Isaura, 7th grade, 12 years old, question 1.3).

### Historical consciousness

Students’ conceptions regarding the ways they make sense of the dialogic relationship between past and present, in terms of personal and social significance of heritage by interpreting material sources.

#### A-historical consciousness

At a less elaborate level, some answers do not mention any kind of significance or reveal stereotyped ideas:

Convey a message, or their thoughts. We may never “understand what they wanted to convey”. (Adelina, 7th grade, 12 years old, question 1.2)

“It was interesting, nice. We have walked a lot”. (Plínio, 7th grade, 13 years old, question 6)

#### Consciousness of a fixed past

Many students evaluated actions of people of the past according to present values. Other ones saw the past, in generic terms, as timeless. Most of the students conceived the past as image of the present in order to acquiring knowledge:

“This piece of cloth is very old and nowadays no one dresses that way”. (Rute, 10th grade Hist. A, 15 years old, question 2.3b)

“They used to entertain pilgrims, poor people. We still do that today”. (Plácido, 10th grade HCA, 15 years old, question 3.2)

“They wanted to register some moments or important events”. (Bianca, 7th grade, 13 years old, question 1.2a)

#### Consciousness of a symbolic past

The way heritage prevailed to present days, and its preservation, are understood by their meaning as evocation of key events of the past (Rüsen, 2004; Seixas & Clark, 2004), or by its significance in terms of local or national identity. Some students valued heritage as evoking a “golden past”, others referred to the past as a model for the present, expressing an emotional relation between identity and local heritage, or recognising heritage as a symbol linked to a sense of national identity:

“They wanted to show their monumental oeuvre and to honour ‘Santa Maria da Oliveira’. Because this was a “golden era” of our community, and I think people always look at the past”. (Irene, 7th grade, 12 years old, question 6)

“This place was firmly constructed and preserved for a long time, and it was important for those who worked here because it was a symbol of their ancestors”. (Denise, 10th grade HCA, 17 years old, question 5.2a)

“Its importance for those who built it [the church] was to honouring and glorifying Portuguese victories”. (Silvia, 10th grade Hist. A, 15 years old, question 1.2a).

#### Emerging historical consciousness

The relation between past and present is understood in a linear way as regards the use and function of heritage sources and socioeconomic features linked to the past or to the present. Nevertheless several answers revealed an emergent temporal orientation (in terms of function and change/continuity) connected to contextualisation and a sense of diverse paces of change:

“They took care of those who had fewer possibilities to survive. It is important to our culture, to study the origin of our way of life, because this was the beginning of our hospital”. (Palmira, 7th grade, 12 years old, question 3.2)

“In that period it was usual to built houses like this one because of many diseases such as Dark Plague”. (Denise, 10<sup>o</sup> grade HCA, 17 years old, question 3.2)

“It was built by its founders, two shoemakers who have used it for their work with leather, I suppose”. (Augusta, 10th grade Hist. A, 15 years old, question 5.2a)

“Old methods help to develop new techniques and to understand how they used to live in the past. In-

habitants may also gain knowledge about life in Guimarães”. (Pascoal, 7th grade, 13 years old, question 6)

### Explicit historical consciousness

Some answers, argued historically based on the relation between social, economical, political, religious and cultural contexts, recognising the duality change and continuity in the relation past-present-future, as regards social and personal significance. A more restrict group of answers revealed an awareness of heritage sources’ historicity, recognising their contextualised interpretation as essential to historical understanding.

“Due to the remains conveyed by ancestors, the town of Guimarães expanded according to inhabited areas, though preserving important vestiges which help us to understand the life running in Guimarães during 12th and 13th centuries. One also keeps in mind that life was much organised at that time, in Guimarães”. (Daniel, 10th grade Hist. A, 18 years old, question 6)

“This period was noticeable mostly by religion, being so churches were built honouring Portuguese glorious acts”. (Adelaide, 10th grade Hist A, 16 years old, question 1.2a)

“Social status. Only the most important people could use it [the ‘loudel’]”. (Fausto, 10th grade HCA, 16 years old, question 2.3)

“It was important because it provided leather for trading and sustained the chapel and the hostel. Everything is connected here”. (Isaura, 7th grade, 12 years old, question 6)

A brief quantitative analysis, which complemented the previous one, showed the prevalence of students ideas of “inference from existing details”, concerning the use of evidence, and a level of “consciousness of a fixed past”.

### Reflecting on the results

It should be stressed the need of approaching teachers and students’ education activities in a systematic and consistent process, according to methodological criteria in history, articulating it with history curriculum, providing tasks that can challenge students’ preconceptions and encourage historical interpretation of heritage sources in terms of local history – connected to national and European history – considering that progress in historical understanding entails a contextualised and significant learning.

Currently, heritage education is used to complement existing curriculum. However, results of local and community-based studies, some of them disse-

minated at academic or professional meetings, make expectable that heritage education is becoming part of student’s learning experiences, and tentatively recognized in the national curricula. As emphasized in this study, there is potential for interpreting material sources in history education, and teachers can play an important role to help students make sense of signs of heritage as historical evidence.

Approaching heritage education in a systematic and consistent process as intended in this study might improve multiple competences in youngsters, particularly in the context of historical understanding, fostering students’ ability to ‘read’ objects, buildings and historic sites both at formal and non-formal education. This study draws attention to the implications of these activities, especially for the strengthening of more and more complex inferences by students. Above all, encouraging young people to think and discussing about different versions of the past – namely when buildings and sites are analysed and understood as historical evidence – might contribute to a better education in a society where the dialogue between different cultures must be strengthened.

### References

- ASHBY, R., LEE, P. & SHEMILT, D. (2005): “Putting principles into practice: teaching and planning”, en Donovan, M. S. & Bransford, J. D. (eds.) *How Students Learn: History in the classroom*, The National Academies Press, Washington DC: 79-178.
- BAKER, D. (1999): “Contexts for collaboration and conflict”, en Chitty, G. & Baker, D. (eds.): *Managing historic sites and buildings: reconciling presentation and preservation*. Routledge, London: 1-21.
- BARCA, I. & PINTO, H. (2006): «How children make sense of historic streets: walking through downtown Guimarães», *International Journal of Historical Teaching, Learning and Research*, 6(1), <<http://www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.htm>>, [29-04-2012].
- CALAF, R. (2006): “Cruzar miradas”, en Calaf, R. y Fontal, O. (eds.): *Miradas al patrimonio*. Ediciones Trea, Gijón: 23-50.
- COOPER, H. (1992): *The teaching of History: implementing the national curriculum*. David Fulton, London.



- (2004): “Why time? Why place? Why play?”, en Cooper, H. (ed.): *Exploring time and place through play*. David Fulton, London: 5-23.
- COPELAND, T. (2006): «European democratic citizenship, heritage education and identity», Council of Europe, <[http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/Source/Completed/Education/DGIV\\_PAT\\_HERITAGE\\_ED\(2005\)3\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/Source/Completed/Education/DGIV_PAT_HERITAGE_ED(2005)3_EN.pdf)>, [12-04-2009].
- DEB (2001): *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*, Lisboa. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- ESTEPA, J., y CUENCA, J. (2006): “La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica”, en Calaf, R. & Fontal, O. (eds.): *Miradas al patrimonio*. Ediciones Trea, Gijón: 51-71.
- FONTAL, O. (2003): *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Ediciones Trea, Gijón.
- HARNETT, P. (2006): «Exploring the potential for history and citizenship education with primary children at the British Empire and Commonwealth Museum in Bristol», *International Journal of Historical Teaching, Learning and Research*, 6(1), <<http://www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.htm>>, [28-04-2007].
- HOOPER-GREENHILL, E. (ed.) (2007): *Museums and Education: purpose, pedagogy, performance*. Routledge, London.
- LE GOFF, J. (COORD.) (1998): *Patrimoine et Passions Identitaires. Actes des Entretiens du Patrimoine*. Fayard, Éditions du Patrimoine, Paris.
- LEE, P. (2005): “Putting principles into practice: understanding History”, en Donovan, M. S. & Bransford, J. D. (eds.) *How Students Learn: History in the classroom*. The National Academies Press, Washington DC: 31-77.
- LEVSTIK, L.; HENDERSON, A. & SCHLARF, J. (2005): “Digging for clues: an archaeological exploration of historical cognition”, en Ashby, R.; Gordon, P. & Lee, P. (eds.) *Understanding history: Recent Research in History Education, International Review of History Education*, 4. Routledge Falmer, London: 37-53.
- LOWENTHAL, D. (1999): *The past is a foreign country*. C. University Press, Cambridge.
- PRATS, J. (2003): “Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales”. *História & Ensino, Revista do Laboratório de Ensino de História (UEL)*, 9.
- NAKOU, I. (2001): “Children’s historical thinking within a museum environment: An overall picture of a longitudinal study”, en Dickinson, A.; Gordon, P. & Lee, P. (eds.) *Raising standards in History Education. International Review of History Education*, 3. Woburn Press, London: 73-96.
- RÜSEN, J. (2004): “Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development”, en Seixas, P. (ed.) *Theorizing Historical Consciousness*. University of Toronto Press, Toronto: 63-85.
- SHEMILT, D. (1980): *History 13-16: Evaluation Study. Schools Council History 13-16 Project*. Holmes McDougall, Edinburg.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1998): *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Sage, Thousand Oaks.



# **LÍNEA 4**

***Formación y accesibilidad  
al Patrimonio***

# Museo de diversidad autobiográfica. Patrimonio, arte y educación, vía para la inclusión social y conformación de identidades

Silvia García Ceballos  
Universidad de Valladolid  
silviart\_garciaceballos@hotmail.com

380

## Resumen

Arte y Patrimonio, conforman una simbiosis instrumental potente en el desarrollo de aptitudes sociales, competencias críticas y de autoconcepto. Partiendo del patrimonio propio y personal se persigue la conformación de identidades junto con la concienciación del valor, respeto y conservación del Patrimonio en su amplio contexto.

Con un breve análisis como punto de partida de la situación actual en los programas educativos de la enseñanza no formal, se determina la importancia y necesidad del desarrollo de programas para la inclusión social, accesibilidad e integración tanto en diversidad funcional como en los diferentes sustratos económicos o étnicos.

En base a esta línea de investigación que se expone, se desarrolla la aportación de un nuevo concepto de museo planteado desde el patrimonio personal para el fomento de la integración a través del arte desde la diversidad de identidades. Este museo, centra sus bases en la búsqueda del autoconcepto y el establecimiento de lazos de unión entre las personas, postulando una extensa línea de investigación en el alcance de los fines propuestos.

Se apuesta por un proyecto museístico que de cabida a todos los públicos y cuyo crecimiento e identidad sea el resultado de la participación del mismo.

## Palabras clave

Patrimonio personal, Identidad, Educación, Museo, Integración.

## Abstract

Arts and Heritage, forms a symbiosis instrumental in developing strong social skills, critical skills and self-concept. From our personal wealth is to find identity and awareness of the value, respect and preservation of heritage in its broad context. Making a brief analysis of the current situation of educational programs in non-formal education, reveals the importance and necessity of developing programs for social inclusion, accessibility and integration in functional diversity and in the different economic levels and ethnic groups. Based on this research, we develop a new concept of museum staff raised from heritage to promote integration through art from the diversity of identities. This museum focuses on the pursuit of self-concept and the establishment of links between people, creating an extensive line of research to achieve the proposed objectives.

It aims for a museum project for all ages and functional diversity and identity and whose growth is the result of public participation.

## Keywords:

Personal Heritage, Identity, Education, Museum, Integration.

## Introducción

Partiendo del estudio y valoración sobre los programas educativos que actualmente se llevan a cabo

dentro del ámbito cultural, más concretamente en los espacios expositivos y museísticos y específicamente dentro del ámbito artístico. Podemos determinar, que uno de los puntos de mayor desarrollo en la actualidad es la atención a la diversidad. Esta preocupación hacia la accesibilidad de los usuarios es patente en todos los ámbitos, tanto en la educación formal, como no formal e informal con el objetivo principal de solventar la inclusión, la igualdad en todo tipo de etnias o estratos sociales, y adaptación para todos los públicos en diversidad funcional.

Uno de los aspectos que debemos tener en cuenta a la hora de evaluar los programas educativos ofertados, es la demanda que se genera o no, a través de asociaciones o centros especializados que trabajen de forma continua con diversidad funcional, necesidades especiales, compensatorias o en peligro de exclusión. Cuando esta demanda no aparece mientras que otros proyectos si son aprovechados por grupos como pueden ser los escolares, es patente que las investigaciones que se siguen realizando se centran en este campo para una evolución constante y la realización de un mayor número de propuestas en la programación que esté destinada para este colectivo adaptándose a diversos aspectos como: niveles escolares, adaptación curricular o de ocio-actualidad.

Este trabajo de investigación en diferentes vías, suele venir derivado de las posibilidades económicas y estructurales del museo, y aunque ciertamente todos debieran de buscar soluciones adaptativas en las programaciones didácticas, necesarias para el avance y crecimiento del mismo, en este momento, la subsistencia de los museos menos favorecidos y visitados es una realidad.

A pesar de que la Educación Artística en Museos se incluye estructuralmente dentro de la Enseñanza no formal, contemplamos como las programaciones que se establecen en los Departamentos Educativo más completos, tratan de englobar tanto la Enseñanza formal en lo referido a las adaptaciones curriculares de las enseñanzas obligatorias como la enseñanza informal en lo referente a las relaciones sociales y participativas. Así como la interacción entre los participantes y el diálogo, fomentando estrategias metodológicas que integren el intercambio de ideas. Y por último en la difusión de los programas como la red o los recursos web junto con las publicaciones como medios de información o comunicación.

Estas diferentes vías educativas y el amplio abanico de talleres, visitas y actividades que se pueden encontrar en los diferentes departamentos de didáctica, desde un tiempo atrás, tratan de abarcar el máximo

número de colectivos, e incluso se acrecienta la oferta de programas específicos, tratando la accesibilidad como un modo de superación para acercar el Museo a todos los públicos.

Esta atención a la diversidad se hace patente de manera rigurosa y con gran importancia en los grandes museos españoles. Aunque viene precedida de un proceso lento y complejo en el abordaje del gran número de colectivos, este, es un hecho que enriquece y acerca la Educación Artística hacia todos los públicos.

## Un cambio de papeles entre espectador y colección

Después de este breve análisis sobre la situación educativa actual en Museos, y en base al punto clave que nos compete en este caso, la educación artística para la inclusión social, nos detenemos para hacer una pequeña referencia a un artículo de Manuel Oliveira, que nos ayuda a completar cual es el foco actual de importancia en estos espacios, e introduce nuestro siguiente punto. Partimos de la idea que nos expone Manuel Oliveira (2005) acerca de las actuales transformaciones en las funciones de los museos que se está centrando en la “reubicación de la función del espectador y su posición esencial en el mundo de la creación”, sugiere que el propio espectador es quien va a condicionar esas transformaciones, más incluso que el propio museo y sus contenidos.

Esta, es precisamente la vía que vamos a tomar como base, para proyectar, el diseño de un nuevo concepto de museo que se centra en estos aspectos que venimos trabajando.

Este artículo de Manuel Oliveira del año 2005, hoy en día podríamos decir que es una realidad, en la cual se ha transformado el foco de importancia de las colecciones hacia los públicos. Se fomenta más la museografía didáctica, y se centra la importancia en el entendimiento y aprendizaje del espectador.

Según la clasificación de los tipos de museo que desarrollan Juanola y Colomer (2005), partiendo de diferenciaciones que proponen Díaz Balerdi (1994), Padró (2002) o Hooper-Greenhill (2000), podríamos concretar que el concepto de museo que se expone a continuación, debe ser localizado dentro de los postmuseos cuyas funciones más relevantes serían la social, la educativa y la interpretativa. Siendo los educadores los encargados de desarrollar discursos alternativos a las exposiciones y a los recursos mu-

seísticos. Siendo los visitantes, parte del proceso de construcción del conocimiento (Juanola y Colomer, 2005, 28-29).

En el artículo “¿Se están generando nuevas identidades? Del museo contenedor al museo patrimonial.” De la Doctora Fontal Merillas, (UVa) podemos ver una clasificación de museos existentes que van forjándose bajo las necesidades o intereses surgidos a lo largo de la evolución museológica para intentar conformar una idea global e íntegra del concepto museo.

En este amplio abanico podríamos distinguir entre: Museo Contenedor y Custodio, Museo Comunicador, Museo Emisor, Dialogante, Foral, Educador, Mediador-Intérprete, Didáctico-Educativo, Socializador, Dinamizador, Integrador, Patrimonial y Conformador de Identidades.

## Bases de la identidad, bases del patrimonio.

Contextualizando brevemente el concepto de identidad para forjar de qué modo queremos plantear las pautas en el desarrollo de un museo innovador cuyo fin sea conformar identidades, la psicología nos dice: “la identidad es una necesidad básica del ser humano”. A lo largo de la vida todos los seres nos preguntamos ¿quién soy? o ¿cómo soy yo?, podemos dar respuesta a estos planteamientos pero nunca de una forma absoluta si no cambiante en cada momento o circunstancia. “La identidad es una necesidad afectiva (“sentimiento”), cognitiva (“conciencia de sí mismo y del otro como personas diferentes”) y activa (el ser humano tiene que “tomar decisiones” haciendo uso de su libertad y voluntad).”

Podemos afirmar entonces, que efectivamente la identidad tiene que ver con nuestra historia de vida, que será influida por el momento y lugar en que vivimos. Por lo tanto, extremos dos vías como punto de partida:

- individuo-grupo-sociedad,
- historia personal - historia social.

El Museo que se va a desarrollar se fragua sobre la idea de Patrimonio Personal.

Se puede tratar el patrimonio desde diversos puntos de vista, hay “patrimonios” a los cuales los individuos tienen acceso como miembros de comunidades más amplias, tales como los patrimonios regionales y/o nacionales:

- Patrimonio industrial, histórico, cultural, inmaterial, arquitectónico, de la humanidad...

El concepto de patrimonio como la herencia debido a la pertenencia a una familia es lo que podríamos denominar “Patrimonio Personal” no es un patrimonio para todos, sino un patrimonio individual que conforma partes de sí mismo hasta llegar al yo. Un valor que se le concede desde la persona, normalmente sentimental. No hablamos de los bienes que heredamos sino de las circunstancias, la historia personal- la historia social. Este patrimonio no se genera solo por herencia sino que puede ser un patrimonio presente cuando a una cosa u objeto la dotamos de un valor personal o sentimental. Con este término vamos a diseñar este nuevo concepto de museo. Para poder conformar identidades, se partirá del conocimiento propio, de lo que tiene valor para nosotros y del conjunto de circunstancias y situaciones que nos rodean. En este Museo del Patrimonio Personal tienen cabida todas y cada una de las personas que quieran participar en él y de él, formando así individuos-grupo-sociedad. Se trata de un espacio para compartir objetos o experiencias a las cuales se las haya dotado de un valor y contengan una historia. Una puerta abierta a la intimidad de aquellos que la quieran compartir.

## Museo de diversidad autobiográfica.

La propuesta que se expone a continuación, diseña un museo educador que se centra en sus públicos, grupos y personas, trabajando desde un área educativa potente, profesional y especializada donde se apueste por el desarrollo de recursos educativos, innovación, investigación y oferta permanente de programas hacia todo rango de edad y colectivo. En él, las personas son las encargadas de construir su historia identitaria, la historia del museo, su desarrollo y crecimiento en colaboración con los educadores. Este tipo de museo, será creado a través del amalgama del patrimonio personal, es decir, un contenedor de historias de vida, objetos de valor personal e identidades que crecerá en función de la participación del público.

Evidentemente las bases de este, quedan forjadas partiendo de una mezcla de ideas extraídas del resto de museos, pudiendo denominarlo como un híbrido. Este concepto de museo gira en torno a varios focos indispensables como La Educación, Mediación, Integración o Socialización. Y aborda diferentes caminos: dinamizador, dialogante, emisor, comunicador, foral y patrimonial cuya labor principal va a ser la conformación de Identidades, la atención a la diversidad y la conservación e importancia del patrimonio.

El Museo trabaja a partir de nuestro “Patrimonio Personal”, es decir, el público tiene el papel más importante, no recae sobre la obra si no sobre las personas.

Es el público quien cede una parte de si mismo para transmitirla y mostrar su valor concienciando hacia el respeto, cuidado y conservación del mismo extendiendo estos objetivos no solo al patrimonio personal sino al patrimonio en su amplio contexto partiendo de lo propio a lo global. Mediante la diversidad de historias de vida que articularán el museo, cada público podrá ir construyendo de manera interna e indirecta su autobiografía, tanto por los objetos expuestos como por las historias y narraciones en él compartidas. Estas experiencias directas en el público irán conformando la identidad del museo.

Partiendo de esta premisa, se trabaja diseñando y mediando con el personal educativo del mismo. La educación, representa una de las partes más importantes ya que el personal que forma el equipo educativo es el encargado de guiar, diseñar, desarrollar y mediar los talleres, debates, actividades y demás programas educativos en busca de los objetivos del museo.

Se trabajan los conceptos Integrador, socializador, dinamizador, dialogante y foral, porque lo que se propone es dar a conocer y respetar cada cultura, saber de dónde somos, quién somos o de dónde descendemos. Tratando de formar las historias de vida y las diversas biografías a través del patrimonio y de nuestra Identidad fomentando la integración e inclusión social de todas ellas.

Los programas educativos tendrán como finalidad la conformación de identidades, el encuentro de nuestra autobiografía. El autoconcepto, conocimiento intercultural, resolución de conflictos o adquisición del pensamiento crítico trabajando desde diferentes aspectos:

- Foral y Dialogante y Dinamizador, es decir, Comunicador. Utilizando los foros, como lugar de intercambio de información, intereses y sugerencias, donde las opiniones y la demanda irán conformando los programas que ofertará el museo. La función dialogante tendrá un papel importante ya que el museo busca la voz y la acción del público. La dinamizadora será una función significativa en cuanto al debate sobre temas de actualidad y diversas líneas para extraer de los grupos las ideas, interrogantes o conclusiones que genere en ellos un proceso de autoconocimiento.
- Se trabaja la comprensión como museo Mediador e Interpretativo por la importancia que esta tiene en la labor de un museo respetuoso ante la diversidad y los objetos patrimoniales.

- La función Socializadora se verá reflejada en el trabajo hacia el concepto de inclusión, integrando en los grupos diferentes colectivos sociales. Las identidades son muy diversas y conformarlas es el fin que se persigue, todas deben tener su lugar en el museo.
- Integrador porque se busca la conexión e intercambio de colectivos, de manera que las diferentes culturas reafirmen su identidad, que se estrechen lazos entre generaciones o etnias, gustos, aficiones, cultura, status... poder ver y aceptar diferencias, la propia descendencia o punto de partida.
- Patrimonial ya que se trabaja desde el patrimonio personal, entendiendo la historia de vida y los valores de los cuales le dotamos. Con qué objeto nos identificamos, el contexto que nos rodea, el lugar, o la sociedad, tratando de formar mediante estos aspectos nuestra autobiografía, el conocimiento personal, y autoconcepto.
- Conformador de Identidades, este es el máximo objetivo, la finalidad primordial que se persigue trabajando con todos los aspectos anteriores. Se Media para conseguir que el público se identifique con el patrimonio trabajando desde lo personal hacia lo global. Buscando establecer con él sentimientos de propiedad simbólica y de pertenencia a un grupo, y dotando de valor al patrimonio, para hallar conexiones de unión.

De este modo se inculcará la idea de conservación, cuidado y respeto hacia el patrimonio y las identidades implicando la diversidad e integración, ya que cada persona estrechará unos lazos diferentes pero la esencia y el contenido serán compartidos.

### ¿Porqué considerar que este sistema de historias ajenas puede interesar?

Probablemente podríamos extraer una serie de conclusiones centradas en las bases de la antropología y el conocimiento de las relaciones humanas. En el juicio sobre el interés de un asunto intervienen múltiples factores personales singulares como la educación, cultura, gustos y manías, o prejuicios. Este interés se basa en un concepto de relación entre el contenido y el receptor. Siendo por tanto de forma relativa y arbitraria. A la orden del día están todos los programas de “reality” o de historias de vida con un gran número de audiencia por encima del resto

de programas culturales o documentales. Al mismo tiempo, encontramos el gran fenómeno de los seguimientos en redes sociales, lo que nos da como resultado el alto interés en las historias ajenas, y el comportamiento de los seres.

Por tanto, vemos viable un museo que de cabida a todas las personas, a mostrar su pertenencia, su patrimonio y a la vez, indirectamente una parte de su identidad. Esto nos lleva a determinar que con la suficiente difusión de su existencia, las previsiones serían de un gran número de visitantes que se convirtieran en público potencial. Un museo que en sus pasillos alberga individualidad e historias de vida.

### De qué forma se puede formar parte de este museo y acotación de espacios.

Dando unas pequeñas bases sobre la estructuración en la que se compone el museo: Inicialmente se desarrollará un contenedor web donde cualquier persona pueda rellenar un impreso, y depositar la imagen de su objeto junto con un escrito acerca de su historia patrimonial, (¿de quién era?, ¿por qué se le ha dotado de valor?, ¿de dónde procede?...). Todos los datos serán protegidos respetando así los derechos de privacidad para que solo puedan ser visitados y no utilizados con otros fines.

Estos objetos serán incluirlos en diferentes categorías para una fácil y rápida búsqueda lo más sencilla y accesible posible como base de museo virtual. Referente a los espacios expositivos, se ha determinado una división en tres módulos:

- Patrimonio cultural, investigación, programas educativos....
- Patrimonio personal.
- Espacio expositivo de talleres vivenciales, conformación de Identidades.

En el primer módulo, el Patrimonio Cultural, se expondrá de forma permanente, siendo este el contenido histórico que le da al espacio el concepto de museo. Según el Consejo Internacional de Museos (ICOM):

“Un museo es una institución pública o privada, permanente, con o sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y su desarrollo, y abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone o exhibe, con propósitos de estudio, educación y deleite, colecciones de arte, científicas, etc., siempre con un valor cultural.”

Por lo tanto este módulo permanente contendrá una serie de imágenes y objetos con cartelas explicativas acerca de los tipos de patrimonio con ejemplificaciones, y marco teórico que nos ayude a establecer las relaciones con el patrimonio personal. Serán expuestas las bases del concepto “Patrimonio” con las diferentes catalogaciones y su desarrollo a lo largo de la historia. Este espacio irá acompañado de programas de investigación, publicaciones, conferencias y cursos o talleres.

Un segundo módulo de carácter expositivo temporal, está reservado para el patrimonio personal de los participantes web. Algunas de las piezas de patrimonio personal que habrán sido filtradas y seleccionadas del contenedor de la red serán expuestas en el espacio museístico. Para ello el equipo del museo tendrá una ardua labor en la función de valorar los intereses del público, la historia del objeto y su adecuada exposición. Estas muestras serán respaldadas, con recorridos temáticos en función de la historia del patrimonio cedido y llevarán un continuo desarrollo de programas específicos. Se realizarán estudios acerca del patrimonio personal, evaluación de los proyectos realizados y análisis estadísticos del público asistente.

Tanto en el primer y segundo módulo se desarrollarán programas educativos con los siguientes objetivos:

- Establecer conexiones o puentes entre el público y la colección para entender los valores y fomentar el respeto y cuidado.
- Se trabajarán programas de reflexión acerca de como pueden ser los dueños de los objetos y el porqué de su valor fomentando el respeto hacia otras culturas, circunstancias, situaciones o modos de vida.
- Comprensión de los valores ajenos, y el disfrute del patrimonio.
- Proceso de sensibilización a través del valor patrimonial personal.

El tercer módulo, está orientado a un espacio individuo-grupo-sociedad a la vez que expositivo donde se guarda un lugar a los resultados de los talleres vivenciales. Estos programas educativos, estarán diseñados por el área de didáctica del museo, con la finalidad de crear Identidades y posterior exposición autorizada, para la reflexión del público visitante, pudiendo desarrollar con ello nuevas actividades. Los programas vivenciales poseen el papel principal en el trabajo directo hacia el concepto de identidad que es el objetivo primordial.

A continuación se exponen brevemente la metodología, líneas de actuación y objetivos que se llevan a



cabo en la creación de talleres vivenciales y otros programas competentes del departamento de didáctica.

## Breve metodología

Inicialmente, se llevará a cabo el diseño de actividades que fomenten los objetivos establecidos mediante talleres debate, discursivos y narración de experiencias donde poder escuchar, sugerir, compartir y comentar con el resto del grupo las diferentes opiniones y planteamientos.

Se proseguirá con un taller artístico donde se trabaje de forma proyectiva las historias de vida y conflictos internos para tratar el autoconcepto. Talleres de expresión para potenciar la creatividad, imaginación y toma de decisiones.

Por último, siempre se finalizará con un tiempo reflexivo para analizar sensaciones, sentimientos y opiniones del resto del grupo en torno a las cuestiones surgidas.

Estos talleres se extenderán a todo tipo de colectivos adaptando las actividades a las necesidades específicas para el disfrute de este espacio. Posteriormente, las obras de las actividades vivenciales, reflexiones, videos, etc... serán expuestos en este tercer módulo dedicado a la conformación de identidades, de modo que el público pueda conocer las experiencias y talleres animándose a participar y compartir.

Todos los talleres seguirán una metodología similar, modificando la actividad y los temas a desarrollar junto con la temporalidad del curso en función de los objetivos ya sean a corto, medio o largo plazo. Se atenderá a las diferentes edades, necesidades específicas, niveles culturales o intereses alternando las temáticas expositivas y de taller.

También se llevarán a cabo adaptaciones curriculares para grupos escolares a través del patrimonio, formando un museo accesible y creado por y para las personas, su entorno, su patrimonio y su entendimiento hacia el respeto de las diferentes identidades y momentos de la historia.

## Ideario y líneas de actuación

A continuación se presenta una breve estructura del museo y los procedimientos didácticos llevados a cabo:

- Postmoderna: Ausencia de límites, si el museo está formado entre el equipo interno y las sugere-

ncias del público, los límites no quedan establecidos, está en constante evolución.

- Creativa-artística: Muchos de los programas, talleres o actividades que se desarrollan en este espacio están sujetos a prácticas artísticas de las cuales partir para reflexionar o proyectar vivencias.
- Ha de participar de los presupuestos “constructivos” y “críticos”: La metodología del museo está formada por las experiencias propias y las críticas de los visitantes e internautas de los foros. O queda también patente en los programas educativos que fomentan el pensamiento crítico.
- Patrimonial: El museo gira en torno al patrimonio estableciendo conexiones, valores y sensibilización hacia este.
- Contextual: El patrimonio surge entre otras cosas a partir del contexto en el que nos encontramos y este es utilizado como medio de trabajo para entender y conformar las diferentes identidades.
- Actitudinal: En los programas se valoran los comportamientos y reacciones para poder trabajar sobre ellos el autoconcepto, el razonamiento y pensamiento crítico a la vez que la resolución de conflictos y la toma de decisiones.
- Emotiva: Se trabajan las emociones y las sensaciones para evaluar como sentimos y el porqué, una investigación interior para ver como somos y que queremos ser.
- Humanizante, Humanizadora, Humanista: La finalidad es la conformación de identidades, por lo tanto es punto imprescindible extraer la parte humana de las personas. Qué nos rodea, en qué momento vivimos o cómo es nuestra sociedad, con el fin de fomentar los valores y la aceptación de uno mismo.

## Los programas desarrollan los siguientes objetivos

- Dar tiempo a los procesos de maduración individual, sin afán de acelerar los procesos conclusivos.
- Potenciación del razonamiento de la persona desarrollando el pensamiento crítico, y deductivo estableciendo interrogantes, creando debates y dinamizando temas participativos.
- Regulación de conductas. (¿Qué somos?, ¿Qué se espera de nosotros?, ¿Qué nos gustaría ser?, ¿Cómo creemos que nos ven los demás?) Se trabajarán diversos planteamientos de reflexión desde nuestro patrimonio personal valorando el

porqué de las cosas. Qué nos rodea y cómo es la sociedad. Siendo este, uno de los puntos más fuertes a trabajar en la búsqueda de las identidades que a menudo no quedan delimitadas.

- Conocimiento de la conciencia de uno mismo y desarrollo de la empatía (control y equilibrio de reacciones y estados de ánimo).
- Desarrollo de la sensibilidad hacia los demás y hacia el patrimonio, fomentando el respeto y el cuidado de lo ajeno. Dotando de valor a las vivencias, recuerdos, objetos o seres.
- Fomento del diálogo entre los participantes y el respeto a la opinión del otro. Establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales satisfactorias. Cohesión grupal, entre otros.
- Entender que el arte y el patrimonio también es un medio privilegiado para entender otras culturas y sus formas de interpretar el mundo.
- En el campo didáctico-metodológico, realización de estrategias emocionales y vivenciales mediante cuentos, dramatizaciones y algunas experiencias artísticas donde podamos proyectar las historias de vida.
- Fomento de la resolución de conflictos y toma de decisiones mediante programas lúdicos que conlleven elección entre diversas opciones.

La finalidad de estos talleres es el encuentro en sí mismo, la definición de identidades, asociación mediante gustos, actividades de ocio, intereses... trabajando desde nuestro patrimonio propio. El desarrollo de caminos de mejora en todos los ámbitos como el autoconcepto, la mejora de relaciones sociales, empatía y razonamiento crítico entre otros.

### Trabajando desde la Red, vía web

Desde la red se llevará a cabo la difusión de los espacios, exposiciones virtuales y aparecerán las publicaciones, experiencias, y programas ofertados.

- Específicamente se desarrollarán programas didácticos en línea, como juegos de aprendizaje y conocimientos sobre el cuidado, restauración y valor del patrimonio.
- Foros específicos para el segundo módulo donde al ver las obras se podrán realizar comentarios que empaticen con la persona que muestra el objeto dotándole si cabe de mayor valor por parte de los visitantes (a modo de red social adaptándonos a la actualidad y nuevas tecnologías).

- Foros de debate, donde comentar las experiencias vividas en el Museo en el tercer módulo del espacio vivencial, conformación de identidades.

Entre los usuarios pueden establecerse lazos identitarios, pudiendo utilizar como punto de encuentro El museo y sus programas. Estos como ya se ha hecho referencia anteriormente, serán variados y accesibles a todos los públicos ya que el museo trabaja precisamente este valor de la persona y su patrimonio y por lo tanto deben ser quienes conformen los programas, la evolución y el desarrollo del museo a través de sugerencias y peticiones en el espacio web que serán valoradas por el personal educativo.

### Una apuesta por las personas y la integración

La labor educativa del museo se establece de forma potente y por lo tanto debe contar con un amplio y preparado equipo de educadores que desarrollen los programas de forma creativa conociendo los colectivos y tratando de conseguir aquellos objetivos que el museo plantea. Apostamos por un concepto de museo creado por el público, que crece con sus aportaciones y se desarrolla con sus ideas y su participación. Un museo humanizado, donde cada persona encuentre su lugar y donde su objeto o historia personal más preciada sea entendida como patrimonio. Como toda iniciativa necesita de un punto de partida de difusión potente, innovadora y atrayente para comenzar el camino. Un lugar para la sensibilización a favor de la integración donde tejer lazos de unión basándonos en el valor de las vidas, las personas, las pertenencias y las identidades trabajando el respeto y la diversidad.

### Referencias bibliográficas

- EFLAND, A. (2002): *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Colección Arte y Educación. Paidós,. Barcelona.
- FONTAL, O. (2004): "La dimensión contemporánea de la cultura. Nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación", en Calaf, R. y Fontal, O.

(Coords.) *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos.*: 81-104

— (2006): *Claves del patrimonio cultural del presente y desde el presente para abordar su enseñanza.* Pulso: 9-31.

— (2007): “¿Se están generando nuevas identidades? Del museo contenedor al museo patrimonial”. En Calaf, R; Fontal, O; Valle, R. E.: *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad.* Trea, Gijón: 27-52.

— (2009): “Los museos de arte: un campo emergente de investigación e innovación para la enseñanza del arte”, *REIFOP*, 12 (4): 75-88.

GARCÍA, Z. (2009): ¿Como acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial un campo emergente en la gestión del patrimonio cul-

tural. *Pasos, revista de turismo y patrimonio cultural*, vol. 7, n.º 2: 271-280.

LÓPEZ, E. Y ALCAIDE, E. (2011): “Una historia sobre los departamentos de Educación y las educadoras en los museos españoles: mirando atrás para poder seguir adelante”, en *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales.* Ariel / Fundación telefónica, Madrid:13-30.

MORÓN, M. (2011): “Accesibilidad universal en el museo”, en *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales.* Ariel / Fundación telefónica, Madrid: 92-96.

PADRÓ, C. (2011): “La culpa es del swing o ¿Por qué no hablamos de relaciones pedagógicas también en los museos? En *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales.* Ariel. Fundación telefónica, Madrid: 52-55.

# Espacios interpatrimoniales para la aproximación al colectivo sordo. El patrimonio como herramienta de intercambio cultural

Sara Pérez López  
Universidad de Valladolid  
saraoepe@mpc.uva.es

388

## Resumen

El presente artículo reflexiona acerca de las conclusiones extraídas de la investigación que venimos desarrollando en nuestra tesis doctoral. Tras comprobar las dificultades de comprensión e interpretación de los contenidos artísticos en los museos de arte por parte del colectivo sordo, planteamos un formato de trabajo con ellos basado en su auto conocimiento, para pasar, a través de la educación patrimonial, a trabajar sobre su cultura, y de ésta a la cultura oral que les envuelve.

Los espacios inter patrimoniales son generosos lugares donde aprender y ser aprendido, donde mostrarse y mostrar elementos que son propios a cada uno de los participantes, para que el resto pueda beber de su experiencia y aportar la suya propia. De este modo se van construyendo activamente nuevos significados que quedarán reflejados en un cambio de pensamiento derivado en un cambio actitudinal hacia el patrimonio en su conjunto, a través de la sensibilización.

## Palabras clave

Educación patrimonial, educación intercultural, colectivo sordo, museos.

## Abstract

The present article reflects upon the conclusions derived from the research being carried out in the course of our PhD Thesis. After checking the difficulties in understanding and interpreting artistic contents in art museums on the part of the deaf collective, we suggest a working plan for them based on their self-

knowledge, to work later, through heritage education, on their culture, and from this to the oral culture surrounding them.

Inter heritage spaces are generous places where we to learn and to be learnt, where to show oneself and to show the elements belonging to each of the participants, so that the rest can drink from their experience and offer their own. This way new meanings are being built actively which will be reflect don a change of thinking derived from an attitudinal change towards heritage as a whole, through awareness.

## Keywords

Heritage Education, Intercultural Education, Deaf Collective, Museums.

## Introducción

El deseo de conseguir optimizar nuestra visita a los museos como espectadores, nos llevó a plantear la cuestión del por qué ante nuestra presencia entre los muros que encierran diferentes representaciones artísticas, la gran mayoría de los espectadores se sienten, en cierta manera, desazonados y perdidos. La desvinculación aparente que el espectador común siente entre sí mismo y el arte, tiene una base cultural que varía dependiendo del poso educativo que haya recibido. Así si observamos la reacción de visitantes en los cuales variables como el tipo de educación, el contexto familiar o relacional, la sociedad en la que haya crecido etc. varíen, observaremos cómo el miedo a enfrentarse consigo mismos ante el arte será totalmente diferente.

El ejercicio de presentarse ante las obras expuestas en museos, especialmente de arte contemporáneo genera, en la mayor parte del público no especializado, sentimientos enfrentados puesto que el miedo al no comprender se solapa con la falta de identificación aparente con el objeto observado, generando rechazo y hastío. Sin embargo, el mundo actual en que vivimos, en el cual las imágenes están presentes en todos los aspectos de nuestra vida, resulta cuanto menos chocante pensar que obras visuales generadas en un contexto coetáneo a nosotros mismos, resulten incomprensibles y bajo un cierto halo encriptado ante los ojos de la gran mayoría de la sociedad. Este hecho es el origen de la presente investigación, encaminada a tratar de favorecer la comprensión del hecho artístico a través de la vinculación personal, interpersonal y cultural con el círculo en el cual se muestra y estudia la obra contemporánea.

Las conclusiones extraídas de la primera fase de nuestra investigación determinaron un radical cambio de rumbo en el cual el patrimonio, y en especial la educación patrimonial, son la estrategia utilizada para el trabajo con el colectivo sordo como sujetos objeto de un proyecto piloto a desarrollar en la ciudad de Valladolid, España.

### **Percepción visual en la educación museal. La importancia del contexto lingüístico en la comprensión de conceptos artísticos.**

Partiendo de este marco, durante la primera fase del proceso de investigación llevado a cabo durante el curso 2010-2011, comenzamos por tratar de determinar por un lado si el lenguaje orienta de algún modo los recorridos de la mirada en la contemplación artística, y por otro si influye en el modo de comprender aquello que observamos. Nos centramos por tanto en el proceso seguido durante la percepción visual.

Ésta se presenta en un doble sentido, puesto que afecta al momento en el que un hecho susceptible de ser percibido está produciéndose, así como a la fijación de esa sensación en nuestro pensamiento. De este modo las experiencias pasadas y el conocimiento previamente adquirido cobran un papel que determinará cómo observamos y qué interpretamos de cuanto hemos visto. Gardner (1993) indica: "La percepción y el significado no están determinados casualmente por los objetos de mundo exterior, ni derivan de ellos sino que los significados surgen del interior y son depositados en el flujo de objetos y experiencias."

Esta interpretación del fenómeno nos lleva a entender la percepción como proceso subjetivo, puesto que depende, entre otros factores, de quién lo perciba, de su momento personal y del contexto en que la recepción de la información se esté produciendo. Podemos pues decir que la percepción se lleva a cabo en dos fases diferenciadas que podríamos resumir *grosso modo* como:

- a) recogida de datos y
- b) elaboración de los datos recogidos.

La primera de estas fases perceptivas se realiza a través de la mirada, teniendo un papel importante la atención. Ésta dirige nuestros ojos hacia aquellos elementos que, por una u otra razón, resultan significativos para nuestras vivencias. Cada individuo es guiado por su atención hacia uno u otro elemento dependiendo de su experiencia. Es este mecanismo el que permite discriminar a los sujetos lo importante de lo que no lo es. Gracias a la activación de ésta podemos concentrar esfuerzos en recoger la información más adecuada, según el momento en el que nos encontremos. El mundo está cargado de elementos que cada individuo criba y selecciona en función de sus necesidades. Atendemos a lo que el cuerpo necesita, provocando esta necesidad que todo nuestro organismo busque solucionar aquello que precisa.

El trabajo con las dos fases de la percepción visual se lleva a cabo igualmente en dos etapas centradas cada una de ellas en los procesos ocurridos durante cada una de ellas; así durante la recogida de datos utilizamos una herramienta capaz de detectar objetivamente cuál es el recorrido que sigue la mirada, qué puntos concretos llaman la atención del observador y durante cuánto tiempo ésta se fija. En esta primera etapa utilizamos la ayuda de un *Eye tracker*. Para la fase de procesamiento de la información recogemos datos a través de test de retención de imagen e interpretación de la misma por parte de los sujetos.

### **Metodología empleada**

El trabajo se llevó a cabo utilizando para ello una metodología cuasi experimental con un diseño de series temporales interrumpidas en dos sesiones y grupos no equivalentes, ya que se aplicó sobre un a muestra compuesta por sujetos sordos, oyentes e intérpretes de Lengua de Signos Española, con el fin de tratar de detectar si la Lengua de Signos incide en el comportamiento visuo-comprensivo.

Las obras de arte seleccionadas para su visualización fueron escogidas en cuatro museos diferentes de la ciudad de Valladolid, de épocas distintas y códigos visuales igualmente distantes entre sí: figuración, abstracción, realismo y simbolismo. Ello debido a que estábamos interesados en observar si el código influye en la forma de observar y de enfrentarse a la obra de arte.

Se seleccionaron obras expuestas en el momento del estudio, tratando así permitir a los sujetos participantes tener algún contacto previamente con ellas. Sin embargo ningún sujeto participante había sentido

curiosidad ni necesidad de visitar ninguna de las salas de la ciudad de Valladolid en las que llevamos a cabo nuestra investigación: Museo Nacional Colegio de San Gregorio (Actual Museo Nacional de escultura) con la obra *Las tentaciones de San Antonio Abad* (1553-1559) de Diego Rodríguez y Leonardo de Carrión, correspondiente al realismo; Sala Municipal de Exposiciones de San Benito con la fotografía de Jodie Bieber *Bibi Asha* (2010) en figuración; Museo Patrio Herreriano con el *Cuadro n.º 48* de Manuel Millares (1957) en la abstracción; y en la Fundación Alberto Jiménez-Arellano Alonso la *Pareja Jukun* de la cultura Jukun, Nigeria (S. XIII-XV) para el simbolismo (figs. 1 a 4).

Como instrumentos de recogida de datos se completaron pre-test, test de retención, post test se utilizó el *Eye Tracker*, registros observacionales, registro videográfico y registro fotográfico.



**Figura 1.** Relación de imágenes mostradas a los participantes en el estudio. Jodie Bieber: *Bibi Asha*, 2010. World Press Photo 2011 (Exposición itinerante)



**Figura 2.** Relación de imágenes mostradas a los participantes en el estudio. Diego Rodríguez y Leonardo de Carrión: *Las tentaciones de San Antonio Abad*, 1553-1559. Museo Nacional de Escultura, Valladolid.



**Figura 3.** Relación de imágenes mostradas a los participantes en el estudio. *Pareja Jukun*, cultura Jukun, Nigeria, siglos XIII-XV. Fundación Alberto Jiménez-Arellano Alonso, Valladolid.



**Figura 4.** Relación de imágenes mostradas a los participantes en el estudio. Manuel Millares, *Cuadro n.º 48*, 1957. Museo Patrio Herreriano de Valladolid.

## Conclusiones del estudio que abren nuevas vías de investigación

La triangulación de todos los datos obtenidos nos ha permitido concluir lo siguiente:

- No se aprecian recorridos de la mirada que se configuren en patrón en las personas sordas, oyentes o intérpretes de Lengua de Signos.
- El pensamiento crítico y reflexivo puede determinar la comprensión de la obra artística.
- Los códigos visuales no determinan la mejor comprensión de la obra.
- Si existen diferencias entre sordos, oyentes e intérpretes en cuanto a la observación artística, habiendo detectado un incremento del 81% del tiempo de visionado de los oyentes respecto de los sordos, mientras que es un incremento del 45% del tiempo de visionado de los intérpretes respecto de los sordos, es decir, un 35% menos del experimentado por los oyentes, lo que nos lleva a hablar de una economía visual por parte de los sordos frente al análisis minucioso de los oyentes. En una zona intermedia encontraríamos al colectivo de intérpretes, con una mirada que podríamos denominar híbrida entre la observada en los sordos y en los oyentes.
- Existe una ruptura entre la fase de recogida de datos y de procesamiento de los mismos por parte de los sordos, quienes lejos de comprender mejor cuanto perciben, tienen dificultades para ello, lo que nos lleva a abrir una nueva línea de investigación.
- Es preciso acercar el arte al colectivo sordo a través de elementos explicativos y mediados específicamente diseñados para ellos atendiendo a las carencias que presentan.

Los datos obtenidos, lejos de confirmar nuestra hipótesis de partida abren una nueva línea de investigación en la que el patrimonio, a través de la educación patrimonial será el protagonista de nuestro trabajo con el colectivo sordo.

### Espacios interpatrimoniales. De lo individual a lo compartido para la comprensión de la identidad.

Una de las respuestas más repetidas por parte de los sujetos sordos en cuanto a lo comprendido de las obras observadas es “no lo comprendo” o “no sé que

quiere decir porque no me lo han explicado antes”. Este hecho nos llama poderosamente la atención, puesto que en el caso tanto de oyentes como de intérpretes no se da tal afirmación.

Apreciamos en esta repetitiva respuesta una carencia de capacidad reflexiva, de cuestionamiento y relación con conceptos anteriormente asumidos, es decir, una carencia de pensamiento abstracto. Éste tipo de pensamiento tiene relación con conceptos genéricos, dividiéndose según las respuestas que genere en pensamiento productivo y reproductivo. El primero de ellos permite solucionar problemas novedosos de forma creativa. No sólo trabaja a través del recuerdo de otros problemas solucionados anteriormente, sino que produce nuevas respuestas. El pensamiento reproductivo no hace sino actualizar aprendizajes y modos de actuar a través de la memoria, la cual permite poner solución a un problema determinado.

Esta dificultad para establecer relaciones entre diferentes elementos que se presentan ante sus ojos, con recuerdos, nos resulta interesante ya que muestra una ruptura entre la economía visual detectada en la primera fase de nuestra investigación, y esta fase de elaboración de pensamiento.

Es conocida y estudiada la dificultad del colectivo sordo para desarrollar el pensamiento abstracto, lo que posiblemente incide en su dificultad para reflexionar críticamente y por ende para preguntarse por lo observado y cuestionarse la realidad.

Sin embargo, hemos de apuntar que no podemos generalizar a este respecto, puesto que son muchas las variables influyentes a la hora de comprender la realidad del colectivo sordo: tipo de sordera, de educación, de contexto social y familiar, grado de déficit auditivo, momento de pérdida, etc. influyen determinantemente en la respuesta de los individuos ante todo tipo de estímulo. Sin embargo, la muestra utilizada para nuestra investigación, tratamos de que abarcase todas estas posibilidades, y en el 100% de ellas esta respuesta es la recogida.

Esto nos lleva a relacionar las estructuras cognitivas con lo observado durante la investigación, ya que éstas posibilitan que el conocimiento se alcance en mayor o menor medida atendiendo a:

- La mayor o menor proximidad (familiaridad) con los objetos de aprendizaje.
- La afectividad.
- La manera en que el sujeto puede (o no) establecer vínculos con los objetos de conocimiento.
- Las relaciones vinculares (de tipo social) que favorecen o entorpecen el acceso al conocimiento.
- Los intereses personales (motivaciones)

No estamos sino hablando de lo que cada individuo es en sí mismo, de cómo se constituye su identidad y, por tanto, qué es lo que ésta le lleva a comprender. ¿Cómo podemos intervenir en el proceso de no reconocimiento? ¿Cómo favorecer el establecimiento de relaciones conceptuales en el colectivo sordo? ¿Dónde podemos buscar la clave para este trabajo? La solución a estas preguntas puede encontrarse en los conceptos de pertenencia e identidad, ambos insertos en el mismo Patrimonio.

Patrimonio es un concepto que encierra dentro de sí gran cantidad de significados en español; algunos aluden a objetos heredados, otros a bienes de interés histórico artístico, pero, ¿qué es el patrimonio? ¿Bienes? ¿Arte?, ¿Qué hace que un objeto sea etiquetado como patrimonio?

A este respecto Colom (1998 en Fontal 2003) apunta: “(el patrimonio) se puede referir (tanto) a los bienes heredados de los ascendientes como a los bienes propios adquiridos por uno mismo.” Sin embargo el concepto va más allá. Siguiendo a Fontal (2003) podemos hablar de patrimonio como:

- Herencia: “la herencia del legado patrimonial puede hacer que seamos nosotros sus primeros legatarios o, por el contrario, ese legado puede llevar miles de años en proceso de transmisión (...) la propiedad de un bien o un valor está sujeta a diferentes usos, todos ellos consecuentes con la concepción que de esa posesión se tenga” (Fontal 2003: 33)
- Selección: “el patrimonio está integrado por un conjunto de bienes y valores procedentes de determinada cultura, de manera que ya deriva de una elección propia de ésta”. (Fontal 2003: 34)
- Sedimento de la parcela cultural: “La cultura es objeto de una parte de la historia, junto con todo aquello que no pertenece a la producción humana. El patrimonio cultural forma parte de esa cultura, pero es sólo una selección de la misma”. (Fontal 2003: 38)
- Como conformador de identidad: “El patrimonio en tanto que propiedad en herencia que parte de una selección de la cultura para convertirse en sedimento de la parcela cultural, forma parte de nuestra memoria y es, además un recurso para poder definirnos (...) en la medida que determinado elemento cultural aparece en identidades colectivas y sociales, es un patrimonio mayor (por ser compartido)” (Fontal 2003: 40).

La conjunción de los bienes con una serie de valores otorgados tanto individual como social o cultu-

ralmente, transforma el potencial patrimonio en un elemento patrimonial en el cual se proyecta no sólo nuestro pasado sino el presente y futuro de los depositarios, es decir, parte de su identidad.

Así pues vemos como el concepto patrimonio encierra una complejidad y diversidad en la que distintos factores entran en juego dando lugar a una suma de elementos que, bien dirigidos, permiten desarrollar un trabajo educativo encaminado al crecimiento personal y en valores, pero sobre todo a una conformación y reafirmación de la identidad, tanto individual como colectiva. Este punto nos da la posibilidad de intervenir y romper la carencia detectada en el colectivo sordo a través de la eclosión de una nueva forma de ver el arte contemporáneo. El proceso de identificación se convierte de este modo, en el centro de la fase en la que actualmente nos hayamos.

Este proceso parte del conocimiento y reconocimiento de la individualidad de cada sujeto en la obra observada a través de la vinculación de sí mismos con diferentes elementos que a modo de punctum punzan al espectador haciendo saltar un resorte interior que le retrotrae a experiencias vividas en el pasado. Pasado y presente se conjugan en un mismo escenario de tal forma que los sujetos sordos comienzan a comprender que aquello que se les muestra ante sus ojos, tiene relación con su propia existencia de formas totalmente diferentes e individuales.

Si este trabajo es realizado en grupo, conseguimos que esos hilos que van tejiéndose entre cada uno de ellos y las obras, vayan al mismo tiempo entrecruzándose con las costuras de cada uno de los compañeros vayan asentando y confirmando. De este modo conseguimos crear diferentes redes de recuerdos, experiencias y sensaciones, que forman parte del sustrato necesario para comenzar a trabajar lo individual en lo colectivo y viceversa.

### Interpatrimonios

Este modo de trabajo en el que conseguimos reconocernos en las obras y hacer que éstas pasen a formar parte de nuestras propias vivencias, no es sino un proceso de patrimonialización, entendiendo el patrimonio no como un bien, sino como los vínculos que se establecen entre los bienes y las personas según explica Fontal (2006): “[...] su objeto de estudio no son los bienes, sino las relaciones entre bienes e individuos. Por tanto, los objetivos de enseñanza y aprendizaje girarán en torno a esas relaciones: la propiedad, la identidad, la pertenencia...” (Fontal 2010: 267).



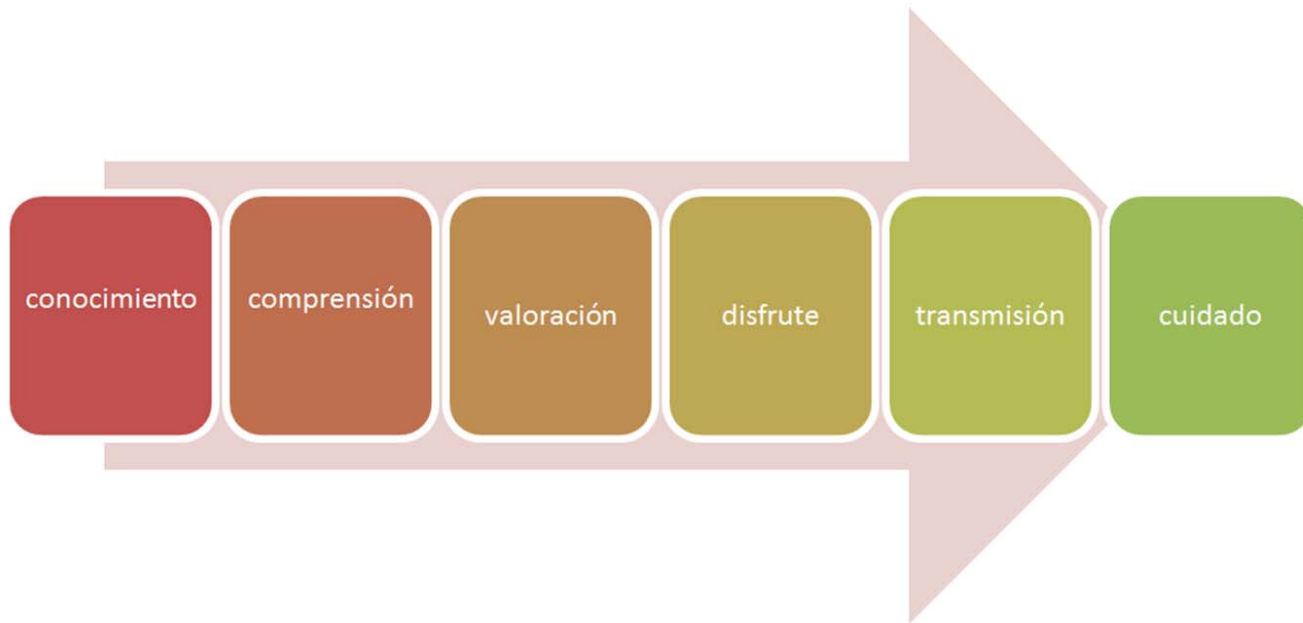


Figura 5. Gráfico: Evolución seguida en educación patrimonial.

De este modo, intervenimos en la cadena que anteriormente se había establecido eliminando el eslabón de la desidia y del no reconocimiento del sujeto sordo en la obra de arte, permitiendo la construcción del patrimonio, conocimiento, comprensión, valoración, transmisión, disfrute y cuidado, lo cual, hablando en términos educativos, y siguiendo a Fontal, no es sino Educación Patrimonial (fig. 5).

“Desde el momento que hacemos nuestro el patrimonio cultural conseguimos implicarnos con él y, lo que es más importante, aportamos una respuesta en la comunicación que puede generar nuevas preguntas. Por eso, desde la educación patrimonial, el receptor debe ser activo, independientemente del objeto de su aprendizaje. Su colaboración comienza con su presencia física en el lugar. Desde este enfoque, la educación se plantea, por tanto, no como un proceso de comunicación que busca dar a conocer, sino como una vía de doble dirección, un soporte para la intercomunicación, un puente. (...) la educación patrimonial es, desde esta perspectiva, una actividad que pretende establecer una comunicación eficaz entre el patrimonio cultural y un determinado público.” (Fontal 2003: 115-116)

Por lo tanto el trabajo centrado en la sensibilización para la identificación es el eje central de esta

disciplina, incidiendo en el reconocimiento de identidades individuales primero, y colectivas en un segundo término, capaces de hacer madurar y crecer a los sujetos discentes.

El objeto potencialmente patrimonial pasará a convertirse en parte del patrimonio individual de cada sujeto y, de alguna manera, ese momento en el que comienzan a establecerse vínculos individuales, sumados entre sí, generan un escenario compartido en el que se crearán los interpatrimonios.

Los espacios inter patrimoniales son generosos lugares donde aprender y ser aprendido, donde mostrarse y mostrar elementos que son propios a cada uno de los participantes, para que el resto pueda beber de su experiencia y aportar la suya propia. De este modo se van construyendo activamente nuevos significados que quedarán reflejados en un cambio de pensamiento derivado en un cambio actitudinal hacia el patrimonio en su conjunto, a través de la sensibilización.

Si algo caracteriza estos espacios inter patrimoniales es el diálogo; sensaciones y sentimientos compartidos y traducidos en palabras que vehiculan un recorrido hacia encuentros y desencuentros de sensibilidades que consiguen conectarse, a pesar de la distancia que une a las diferentes edades, culturas, localidades o ámbitos de trabajo. Estos espacios que surgen de la unión entre distintas individualidades dan lugar a nuevas identidades colectivas, en las que cada individuo, con su bagaje cultural, tiene algo que

aportar para construir un nuevo patrimonio, el patrimonio de todos.

### Un camino por recorrer.

El planteamiento que hemos presentado en el presente documento se encamina a la obtención de varios elementos:

En primer lugar, el trabajo individual con cada uno de los sujetos sordos favorece un intercambio cultural, entendiendo al colectivo sordo como una cultura en sí misma. El aporte de visiones diferentes desde la perspectiva sorda y la oyente, genera un espacio intercultural en el que se puede aprender de los modos de comprender y relacionar la experiencia propia con lo observado. La infancia, educación, relaciones sociales, etc. Son muy diferentes en una y otra cultura. Hemos de tener en cuenta un posible rechazo de entrada por parte del colectivo sordo, ya que en ocasiones nos encontramos con cierta susceptibilidad y hermetismo hacia los oyentes. El trabajo para el establecimiento de vínculos y puentes interculturales presupone la formación especializada del intermediario, quien debe ser capaz de, no sólo comunicarse con ellos a través de las estrategias más adecuadas para cada ocasión, sino de hacer participar a los sujetos en esta experiencia, algo complicado en algunos casos al tratarse de personas que pueden llegar a encerrarse en su propio círculo cercano, siendo complicado lograr entrar en su mundo sordo, siendo oyente.

Por otro lado, al intervenir en grupo favorecemos la participación, ya que de algún modo tratamos de crear un ambiente que les envuelva y en el que se sientan cómodos y seguros, obviando la incomodidad que pueden sentir al enfrentarse a obras de arte sobre las que trabajaremos y con las de entrada se sienten extraños. Al comenzar el trabajo utilizando estrategias de relajación se favorece un espacio en el que fluyan las ideas y las acciones. El sentirse arropados por la compañía de otras personas sordas con una visión, modos de comunicación y estructuración conceptual semejantes a la suyas, permite también crear conciencia de grupo en el que todos puedan aportar una visión conjunta sobre el tema que se trabaje.

En tercer lugar, y en relación con el punto anteriormente expuesto, un trabajo grupal con el patrimonio y utilizando la educación patrimonial para ello, nos aporta una riqueza de matices narrativos por parte de cada uno de los sujetos participantes, ya sean estos oyentes o sordos, con las que será más sencillo

identificarse, puesto que aporta un abanico más amplio de historias de vida. –hablamos aquí de espacios interpatrimoniales. Al comienzo de las sesiones cada sujeto participante se comporta como un eslabón individual, con su propia historia y más o menos permeable a todo cuanto vaya a ocurrir en un espacio y tiempo determinados. El trabajo desarrollado a través de estas interpretaciones permite que cada eslabón se vaya uniendo a otros, al encontrar en las narraciones de los compañeros elementos con los que se identifica y al tener puntos en común con su propio bagaje. Eslabón a eslabón y comenzando por la obra de arte sobre la que se trabaje, se irá creando una cadena formada por individualidades vinculadas entre sí por sus propias experiencias, es decir por sus patrimonios (recordamos aquí nuestra definición de patrimonio como relaciones entre bienes y personas).

Otro de los beneficios de este tipo de trabajo reside en el hecho de incidir en su dificultad de resolver problemas de carácter abstracto. Obviamente sin elementos de referencia sobre los que apoyarse, puede resultar muy complicado tratar de trabajar con ellos, pero al mostrarles un modo de enfrentarse a un problema, en este caso una obra artística, sin una solución aparente, les dotamos de herramientas a partir de sí mismos, de su propia vida y experiencias que les permitirá poder extraer significados y dar con la solución al problema inicialmente planteado. La educación patrimonial se constituye en el modo más eficaz de trabajo para con el colectivo sordo, puesto que actúa en el punto en el que más necesitan incidir, el pensamiento abstracto. Las soluciones parten de sí mismos y solo cada uno de ellos, individualmente podrán localizarlas.

En otro sentido, al ser más de una voz la que mostrará el significado de la obra artística, todos se beneficiarán de la aportación de distintos puntos de vista. Al situarnos desde distintas interpretaciones nuestro mundo se amplía, generando nuevos pensamientos y formas de comprender, interpretar y entender el patrimonio individual y colectivo. La interpretación que realice uno de los sujetos no tiene por qué ser real, se trata de interpretaciones que partirán de unas vivencias propias y únicas, que llevarán a lograr que, interpretando el arte, logren llegar a comprenderse a sí mismos e iniciar un ciclo de empatía y asertividad con los demás.

La integración de la identidad sorda en la oyente y en el mundo en general es otra consecuencia de este tipo de trabajo. La inicial respuesta recogida en nuestra primera fase de trabajo “no lo entiendo porque no me lo han explicado” y “no tiene nada que ver con-

migo” termina en el momento en el que conseguimos invertir este pensamiento estableciendo vínculos entre esas obras y ellos mismos. De este modo no sólo perciben que sí tienen que ver con esa obra sino que, esta creada por un oyente en un mundo oyente, tiene más elementos en común de los que en un primer momento podía pensar. Permitimos así, una integración real de un mundo en el otro a través del reflejo individual en el arte.

Por último este trabajo nos permitirá poner un eslabón más en la cadena de sensibilizaciones para con el patrimonio, puesto que si los sujetos se ven en cierta manera reflejados en las obras artísticas sobre las que trabajemos, la experiencia vivida así como lo que las obras comienzan a significar para ellos, lograrán que pasen a formar parte de su patrimonio, se produzca una identificación con ello, por lo que se inicia un proceso que comienza por una apropiación simbólica y desemboca en una sensibilización y una posterior protección del patrimonio.

La experiencia aquí narrada es sólo un ejemplo de cómo trabajando desde la educación patrimonial podemos favorecer un replanteamiento conceptual y sensible hacia el patrimonio, generando cadenas de protección con efecto multiplicador, ya que aquellas personas en las que logremos invertir el rechazo inicial a través de la sensibilización, contagiarán a sus seres más cercanos y así sucesivamente. La magia del patrimonio, a través de la vivencia de experiencias

satisfactorias, tiene este elemento en común, es capaz de atrapar a quienes son permeables al auténtico significado del mismo, y convertirles en mecenas patrimoniales, nuevos portadores de experiencias y guardianes del mismo.

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”.(Benjamín Franklin)

## Referencias bibliográficas.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P., y PERTUSA E. (COORD.) (2004): *El valor de la mirada: sordera y educación*. Universitat de Barcelona, Barcelona.

FERNÁNDEZ SALINAS, V. (2005): “Finalidades del patrimonio en la educación”, *Investigación en la escuela*, n.º 56: 7-18

FONTAL, Olaia (2003): *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Trea, Gijón.

GÓMEZ REDONDO, Carmen (2012): *El Arte Contemporáneo: escenario para nuevas identidades. Arte, educación y cultura. Aportaciones desde la periferia*. COLBAA, Jaén: 1694-1702.

# El patrimonio se crea y se transforma. Una investigación sobre cómo “accesibilizar” nuestro patrimonio a través de la educación

Sofía Marín Cepeda  
Universidad de Valladolid  
sofia.oepe@mpc.uva.es

396

## Resumen

La educación patrimonial es una disciplina reciente. El camino recorrido desde la apertura de los espacios patrimoniales a la sociedad con las primeras experiencias de difusión, hasta la perspectiva educativa que abordamos hoy, se configura como un proceso de reflexión que nos ha llevado por diversos modos de acercarnos al patrimonio. Esa evolución ha sido necesaria para llegar a plantearnos la necesidad de accesibilizar<sup>1</sup> el patrimonio desde la didáctica hacia la normalización.

Presentamos nuestra investigación, situada en este contexto y orientada hacia los procesos de patrimonialización, bajo un modelo flexible que definimos para favorecer los procesos de unión y los lazos entre bienes patrimoniales y personas. En este artículo recorremos ese camino que nos lleva desde las experiencias educativas más actuales hacia nuestra investigación para la definición de un modelo educativo propio.

## Palabras clave

Educación patrimonial, accesibilizar, diversidad, normalización, modelo educativo.

## Abstract

Heritage education is a recent discipline. The path trodden since the opening to society of heritage spaces with the first diffusion experiences, until educational perspective we are approaching today, is envi-

<sup>1</sup> Acuñamos el concepto accesibilizar entendido como el proceso por el cual transformamos una realidad para hacerla accesible a todos.

saged as a process of reflection which has led us to diverse ways of approaching our heritage. That evolution has been necessary for us to see the need to get closer to our heritage from the fields of didactics and pedagogy. We show our research, located in this context and aimed at the processes of “patrimonialización” under a flexible model which we define to favour the processes of union, the bonds between heritage goods and people.

In this article we travel that road that leads from the most current educational experiences to our research in the definition of its own educational model.

## Keywords

Heritage education, diversity, standardization, educative model.

## Introducción. Del mundo de los objetos al patrimonio

“Como el territorio, el patrimonio no existe a priori, sin embargo, todo objeto puede adquirir una función patrimonial, como todo espacio puede transformarse en territorio con la condición de que uno u otro sean tomados en una relación social de comunicación” (Di Meo, 1995: 59)

¿Cómo son vividos los objetos?, ¿Qué hace que un objeto, más allá de su realidad material, se transforme en Patrimonio?

Existen diversas formas de interpretar la amplia realidad que comprende el concepto de patrimonio.

Según la UNESCO <sup>2</sup>, éste no se limita a sus manifestaciones tangibles (monumentos, objetos), sino también las manifestaciones heredadas, patrimonio vivo llamado inmaterial, que confiere identidad y continuidad a sus depositarios<sup>3</sup>. Nosotros definimos nuestra propia interpretación siguiendo los postulados de Fontal (2008). De este modo sentimos el patrimonio como las relaciones que los individuos establecen con los objetos materiales e inmateriales. Esas relaciones son vínculos de identidad, pertenencia, son lo que obtenemos como resultado de los procesos de patrimonialización. Patrimonializar es, en esencia, hacer un objeto nuestro, poseerlo y personalizarlo, valorándolo e incorporándolo como parte de nuestra identidad e historia.

Como afirma Baudrillard en su obra *El sistema de los objetos*, mientras el objeto no esté liberado de su función, el hombre no estará liberado como utilizador del mismo. No hay más revelación mientras no sirvan más que para lo que sirven. Por ello, la patrimonialización supone vincularnos a los bienes por encima de la relación necesidad-uso hacia una necesidad de complacer otras intenciones que van más allá de la materialidad, para dirigirse hacia el ámbito de lo sensible, recuerdos, testimonios, identidad, historias, herencia. Es siempre un ejercicio subjetivo del ser humano, de todos los seres humanos. Patrimonializar significa, según nuestro enfoque, establecer vínculos, lazos, entre bienes y personas. Estos lazos son emociones, recuerdos, vivencias, experiencias que hacen que un objeto deje de ser únicamente una entidad material para convertirse en parte de nuestra historia personal, social, vivencial, incorporándolo a nuestras “señas de identidad” propias. Por ello, entender el arte contemporáneo desde su dimensión patrimonial significa valorar esa cualidad simbólica de un bien con potencial valor para poder vincularse con las personas a través de la generación de nuevos significados, construyendo así identidades.

## Constructores de patrimonio

“La educación patrimonial pasa por dar valor partiendo del individuo. Es en el individuo donde se inicia la construcción del significado.” (Gómez Redondo, 2011: 109)

<sup>2</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

<sup>3</sup> Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, 2003.

Todos tenemos necesidad de enraizarnos, identificarnos, vincularnos a un lugar, a una cultura. Esos vínculos afectivo/emocionales con determinados bienes y objetos son universales en el ser humano, independientemente de la raza, cultura, origen, cualidades, edades y características del sujeto.

Somos diferentes, no hay una persona igual a otra, por ello los vínculos que establecemos con los bienes son inevitablemente múltiples, diversos y diferentes. Existen patrimonializaciones tan múltiples como combinaciones entre patrimonio e individuo podemos imaginar, lo cual, desde una mirada educativa hacia el patrimonio, es una verdadera fuente de enriquecimiento.

La educación patrimonial se presenta como el mejor medio para ayudar al individuo a desarrollarse plenamente en todas sus potencialidades, para generar un proceso consciente de apropiación e inserción en su medio social, así como en los procesos de conocimiento, comprensión, valoración, cuidado, disfrute y difusión de aquellos objetos materiales e inmateriales y aspectos intangibles heredados de su cultura. La educación patrimonial debe pretender la configuración de las identidades individual y social, así como la conservación y valoración de los bienes patrimoniales en la medida en que éstos son parte de nuestros referentes identitarios; cuidarlos y conservarlos es hacer lo propio con nosotros mismos como individuos y miembros de un grupo. Es decir, necesariamente se encarga de los procesos de patrimonialización, de las relaciones identitarias entre bienes e individuos.

Como depositarios y creadores de nuevos patrimonios debemos adoptar una actitud reflexiva en torno al papel que ejercemos. En línea con esto, concebir el patrimonio como un ente carente de significado para los visitantes o espectadores es arrebatarle el sentido mismo del concepto patrimonio. En nuestra investigación, tesis doctoral que comienza en el año 2010, actualmente en curso, nos preocupa el ejercicio de este pleno acceso así como la normalización en la educación patrimonial. Nuestro interés por la búsqueda de un espacio social y un enfoque educativo global para todos se extiende, más allá del ámbito formal, a las experiencias de educación en espacios de patrimonio. Todo esto supone una diversificación en los planteamientos educativos para atender las diferencias individuales en la búsqueda de unos objetivos comunes. Desde esta panorámica la necesidad de normalizar se extiende en el acceso educativo a la cultura.

Uno de los grandes retos que afronta la educación patrimonial es acercarse a nuevos colectivos. Nos en-

contramos, por lo tanto, en un momento clave y propicio para poner en marcha metodologías que guíen la educación patrimonial hacia la normalización y la educación personalizada, haciendo uso de nuestro rico patrimonio cultural (Marín Cepeda, 2012). Este punto es clave, puesto que en muchas ocasiones el método educativo determina experiencias inadaptadas, segregadoras y poco accesibles para todos.

## La diversidad como criterio y realidad en nuestra investigación

Hace décadas, el cambio que se propició del modelo educativo del déficit hacia el modelo centrado en el contexto hizo evidente la necesidad de una mejor formación de los profesionales encargados de la educación, y una mejor dotación de recursos en las “escuelas”<sup>4</sup> para proporcionar las ayudas necesarias a los alumnos con capacidades diferentes y hacer así efectiva la integración educativa.

En el momento actual, en ese proceso de revisión y mejora de la terminología, se avanza hacia una educación integradora que acepte lo diverso como valor. Recientemente se acuña el término sujetos con capacidades diferentes para referirse al hecho ineludible de que todos somos diferentes y diversos, todos poseemos capacidades diferentes, desechando esa idea de que existe un grueso normal de la sociedad del que difieren algunas personas que presentan necesidades especiales.

En la investigación que realizamos desde la Universidad de Valladolid, en el marco del Proyecto OEPE<sup>5</sup>, la diversidad es un aspecto transversal orientado hacia la normalización. La accesibilidad y la normalización en la educación, en este caso patrimonial, no es un hecho conseguido aún. Desde este punto de partida comenzamos nuestra investigación, localizando, inventariando y estudiando las propuestas y programas educativos que en su definición contemplan criterios de diseño accesible y normalización para todos, con el objetivo de conocer las metodologías y estrategias de enseñanza aprendizaje empleadas, detectando puntos fuertes y necesidades en sus planteamientos.

Desde el Observatorio, en el momento actual, hemos inventariado más de mil propuestas y proyectos de educación patrimonial tanto en España como a nivel internacional, lo que nos ha servido para selec-

cionar una muestra representativa y analizarla para detectar las brechas y fricciones que nos dan la oportunidad de mejorar nuestras prácticas educativas.

En esta fase de nuestra investigación seguimos una metodología de investigación basada en la evaluación de programas, utilizando dos métodos: un exhaustivo análisis estadístico-descriptivo de una muestra superior a doscientos programas de educación en España, y una evaluación de programas en profundidad, siguiendo una ficha de análisis diseñada para el estudio e inspirada en los postulados de grandes referentes en el estudio de casos. Una vez elaborados todos los análisis, realizamos una serie de hallazgos y conclusiones, algunas de los más relevantes presentados a continuación. Constatamos que existe un contraste significativo entre las demandas sociales actuales, reflejadas en las leyes y reclamadas por expertos, y la realidad de la práctica en torno a la educación patrimonial y la accesibilidad-normalización.

Establecemos una clasificación de las propuestas de educación patrimonial en diecinueve modelos diferentes, diferenciándose en sus planteamientos, objetivos y características, son: programas educativos, proyectos educativos, redes, planes, recursos didácticos, rutas patrimoniales, talleres didácticos, herramientas pedagógicas, proyectos de investigación, actividades únicas, proyectos de mejora, diseños didácticos, acciones educativas, concursos, cursos, seminarios, congresos, jornadas, y otros. Como ejemplo clave destacamos los programas educativos, para los que detectamos una mayor incidencia en la muestra (21,5% sobre el total). Es más frecuente encontrar proyectos que buscan mejorar o adaptar otros ya existentes, que proyectos o programas de nueva creación y con intención de generar prácticas normalizadas y estables (herramientas educativas y proyectos de mejora 13,5% en cada caso). Tan sólo un 5,4% son proyectos de investigación, un porcentaje bajo en relación con la necesidad de innovación en este campo (fig 1).

Un 35% de los programas estudiados abordan la accesibilidad/diversidad en el patrimonio cultural, seguido por su porcentaje (18,9%) de aquellos que lo abordan en la categoría patrimonial definida como Lugares creados por el hombre y la naturaleza. Estos datos son un indicador clave, reflejando que, si bien existe la conciencia de adaptar y hacer accesible el patrimonio cultural para atender a la diversidad, no localizamos en la base de datos del Observatorio programas que aborden otros tipos de patrimonio, como el patrimonio digital, o los lugares arqueológicos.

Si atendemos a las tipologías de capacidades diferentes, aquellas a las que más programas de educación

4 En referencia a espacios educativos formales y no formales.

5 I+D+i Nacional: Observatorio de Educación Patrimonial en España (Ref. edu2009/09679), dirigido por Fontal desde la Universidad de Valladolid.

patrimonial se dirigen son la discapacidad sensorial, visual y auditiva (29,7%). En la misma proporción localizamos programas para discapacidad física. Es necesario destacar que el mayor porcentaje localizado de programas que abordan las capacidades diferentes no especifican qué tipo de diversidad funcional abordan (35,1%). Además en un 13,5% de los casos no se define una tipología específica de capacidades diferentes, ni la clasificación en que se basan.

En lo referente a la calidad del diseño didáctico de los programas que componen la muestra de nuestra investigación, encontramos que un 64,8% sí define objetivos didácticos de accesibilidad, difusión y mejora, de lo que podemos extraer un interés didáctico dirigido hacia la mejora y el acceso educativo.

Concluimos que no se están cumpliendo los criterios de accesibilidad que sí aparecen recogidos en los marcos legislativos, tanto a nivel autonómico como a

nivel nacional. No existe un modelo educativo definido en materia de patrimonio, educación y accesibilidad universal. Existe una gran dispersión de programas de educación patrimonial y accesibilidad, para los cuales no se ha definido un marco teórico uniforme ni consensuado para el trabajo desde criterios de accesibilidad. No obstante, encontramos patrones, líneas y criterios en estos programas educativos que nos permiten definir modelos y tipologías.

Por todo ello, damos un paso más hacia la delimitación de nuestra investigación; La realidad observada y analizada nos lleva a orientar nuestro interés y esfuerzos hacia la búsqueda de la mejora de las prácticas de educación patrimonial con y para todos, a través de un nuevo y único modelo educativo de calidad para trabajar la patrimonialización con cualquier tipo de destinatario, potencial propietario, benefactor, creador y transformador de patrimonio.

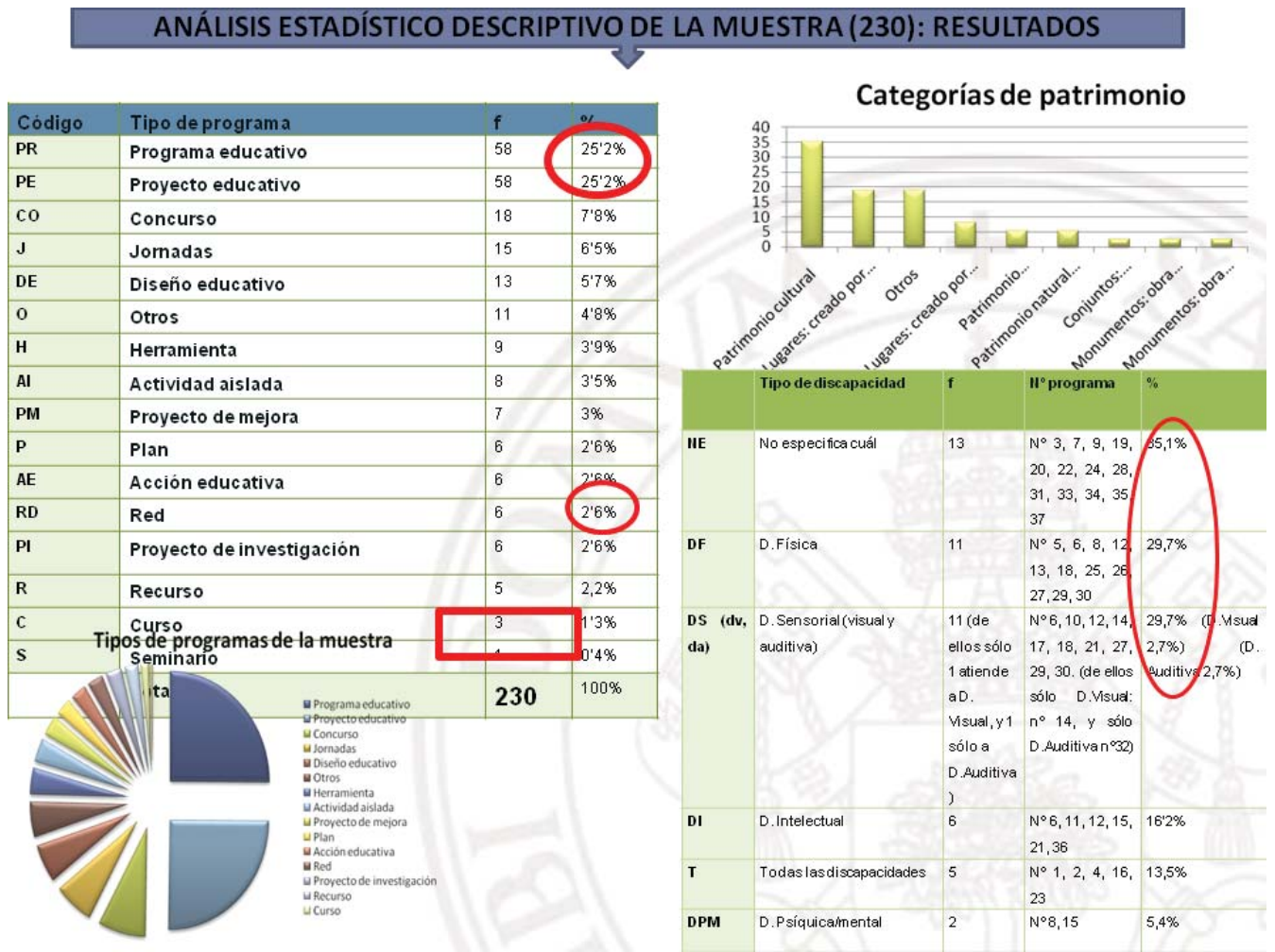


Figura 1. Muestra gráfica de algunos de los resultados más relevantes del estudio.

## Definición de un modelo propio: un modelo de patrimonialización para todos

Una vez conocido el estado de la cuestión a través del profundo estudio de los proyectos, programas y acciones llevados a cabo en las últimas dos décadas en España, y una vez estudiadas las metodologías, los puntos fuertes y las debilidades, damos un paso más hacia el logro de un uso sencillo y equitativo para todos en la educación patrimonial, definiendo nuestro propio modelo educativo y estableciendo los principios básicos que orientan el diseño de intervenciones de educación patrimonial útiles, significativas y válidas para todo tipo de públicos, sin distinción.

Un pilar clave que define nuestro modelo es la comprensión del arte contemporáneo como nuestro potencial patrimonio en el momento actual, como herramienta útil y válida para trabajar los procesos de patrimonialización, la identidad, propiedad y pertenencia con todos los públicos.

Como expusimos al principio, patrimonializar significa, según nuestro enfoque, establecer vínculos, lazos, entre bienes y personas. Lazos que se identifican



**Figura 2.** Ejemplo de patrimonio personal, vínculos y lazos afectivo-emocionales con los objetos. Fotografía: Sofía Marín Cepeda.

con emociones, recuerdos, vivencias, experiencias que hacen que un objeto deje de ser únicamente una entidad material para convertirse en parte de nuestra historia personal, social, vivencial, incorporándolo a nuestras “señas de identidad” propias (fig. 2).

Entender el arte contemporáneo desde su dimensión patrimonial significa valorar esa cualidad simbólica de un bien con potencial valor para poder vincularse con las personas a través de la generación de nuevos significados, construyendo así identidades. Nuestro modelo se orienta a guiar este proceso de establecer vínculos con un objeto a través de la generación de nuevos significados, nuevos lazos o conexiones (fig. 3)

Los principios de procedimiento clave que caracterizan nuestra perspectiva son, en definitiva:

- Abordar el aprendizaje significativo desde lo personal a lo global.
- Los protagonistas son los participantes, sin distinción, a través de un proceso de descubrimiento personal.
- Los participantes generan su propia ruta/visión patrimonial del museo, descubriendo y reflexionando sobre los lazos que nos unen a objetos y que nos dotan de identidad.
- La propiedad simbólica y significados de los objetos.
- Ampliar la experiencia patrimonializadora a entornos más amplios a través de la red social (internet).

## Conclusiones y líneas abiertas

La atención a la diversidad de los individuos comienza con la Comunicación, como forma de mediación entre el patrimonio y las personas. Esto se debe a la transición de un uso muy limitado a ciertas élites y al turismo hacia un uso social más intensivo. Es entonces cuando empieza a concederse más importancia a los individuos y se empieza a plantear la accesibilidad para llegar a todas las personas. Además, el papel de la educación, en relación con el patrimonio, es hacer efectivo todo su potencial identitario, conocerlo, comprenderlo y valorarlo. Esta conciencia existe, aunque la mayoría de las veces este concepto se refiera sólo a un acceso físico.

El camino recorrido desde las primeras experiencias de apertura de los lugares patrimoniales a la sociedad, hasta el momento presente y el conocimiento de la realidad actual desde la perspectiva de la edu-





Figura 3. Gráfico ilustrativo del planteamiento inicial de nuestro modelo.

cación patrimonial, nos permite definir y dirigir nuestros esfuerzos hacia la normalización en este campo.

Como consecuencia de los hallazgos de nuestra investigación, en la actualidad definimos el modelo educativo que caracteriza nuestra postura, configurándose como intermediario, mediador, guiando el proceso patrimonializador de apropiación simbólica, el proceso de vincularse con un objeto a través de la generación de nuevos significados, nuevos lazos o conexiones. Una vez definido nuestro modelo comenzamos una nueva fase de investigación centrada en el diseño de una intervención específica para un contexto determinado, interviniendo y aplicándolo en museos de arte contemporáneo, demostrando que se puede trabajar la patrimonialización según nuestro modelo con todo tipo de destinatarios y capacidades diferentes, desde educación infantil, educación primaria, hasta nuestros mayores, estudiando su efectividad para normalizar a través de la educación patrimonial, luchando por cumplir con las necesidades detectadas derivadas de esta primera etapa de la investigación.

## Referencias bibliográficas

BAUDRILLARD, J. (1985): *El sistema de los objetos*. Editorial Siglo XXI, México.

FONTAL, O. (2008): "La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio", en Rusillo, M. (coord.): *La comunicación global del patrimonio cultural*, Trea, Gijón: 79-110.

GÓMEZ REDONDO, C. (2011): "Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo", *EARI: Educación artística revista de investigación* (2): 108-111.

MARÍN CEPEDA, S. (en prensa): "Patrimonios (in)accesibles. La educación del patrimonio orientada a la normalización", en Fontal, O. (coord.): *Educación Patrimonial*. Trea, Gijón.

UNESCO (2003): *Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*.

# El Prado para Todos: Accesibilidad cognitiva en el Museo Nacional del Prado

Luciana Cánepa Hurtado

Área de Educación. Museo Nacional del Prado

elpradoparatodos@museodelprado.es

402

## Resumen

Esta comunicación tiene por propósito dar a conocer la labor que desde los últimos años el Área de Educación del Museo del Prado a través de su programa educativo El Prado para Todos viene realizando. Buscamos minimizar las barreras de accesibilidad cognitiva y acortar las distancias que existen entre el conocimiento de la obra de arte y los diversos públicos con necesidades especiales de aprendizaje y de comunicación (discapacidad intelectual, Trastornos de Espectro Autista (TEA), Daño Cerebral Adquirido o enfermedades neurodegenerativas....) Para ello, proponemos una serie de experiencias que diversifiquen las miradas y percepciones en torno al arte para contribuir así al cumplimiento del derecho al disfrute de un bien común como es el acceso a la educación y al arte.

## Palabras clave:

Museo, educación, accesibilidad, inclusión, discapacidad, autismo

## Abstract

The purpose of this communication is to make known the work that from the last years The Prado Museum has developed through its educational program El Prado para Todos (Prado for everyone). We seek to minimize the cognitive accessibility barriers and bridge the gap between the knowledge of the artwork and the various audiences with special learning and

communication needs (intellectual and sensorial disabilities, autism spectrum disorders (ASD), cerebral palsy, neurodegenerative diseases ....). We propose a series of experiences to widen the outlook and perceptions about art to contribute in fulfilling the right to enjoy the common heritage such as the access to education and art.

## Keywords

Museum, education, accessibility, social inclusion, disability

## Contexto

### Museo y ciudad

Cuando pensamos en la palabra museo se nos vienen a la mente diversas ideas e imágenes: desde un espacio decimonónico visitado por entendidos y eruditos que buscan comprobar sus conocimientos directamente con los objetos, pasando por un espacio donde celebrar un evento social, o como destino de visita obligada concebido para turistas, hasta un lugar que forma parte activa del escenario o paisaje de una ciudad tanto de manera física como simbólica y al alcance de todos los ciudadanos.

Pero ¿es realmente el museo un lugar significativo o por lo menos útil dentro de una ciudad? Y si así lo

creemos, ¿todas las personas de una sociedad tienen la misma posibilidad de disfrutar de él? El museo debería formar parte de la vida activa de un ciudadano dentro de su entorno, para convertirse en un lugar entendido como espacio público con significado.

El escenario ideal sería transformar el museo en un lugar de significación adaptado y accesible a todos los miembros que conforman una sociedad. Esto puede ser considerado realmente una utopía dado los diferentes intereses y motivaciones de cada individuo o grupo en una sociedad. Lo que está claro es que cada uno debe tener la posibilidad de optar libremente a su uso, utilidad y disfrute.

El museo es un espacio arquitectónico de contenido obsoleto cuando no entabla relación con su entorno y contemporaneidad, cuando no forma parte de la vida activa y enérgica del tiempo presente, cuando su pasado es el protagonista de su presente y futuro, y no a la inversa. Se intenta que su condición de patrimonio cultural común forme parte de ese protagonismo que la ciudad necesita.

El antropólogo Marc Augé define lugar como “un espacio dentro del cual pueden leerse algunos elementos de las identidades individuales y colectivas de las relaciones entre los unos y los otros y de la historia que lo componen”. Y, define como no-lugar al “espacio donde no pueden leerse ni identidades, ni relaciones, ni historia como son por ejemplo las vías aéreas, aeropuertos, autopistas...” (Augé, 1993:238) Ambas definiciones no son absolutas, pudiendo un lugar convertirse en un no-lugar, y viceversa, determinado únicamente por la percepción y concepción del sujeto. Y ¿qué hace que un espacio público como un museo se convierta en lugar, ¿qué ingrediente especial es necesario?, ¿cuál es el vínculo o conexión que debe haber entre el espacio y el sujeto para que el sentido de lugar significativo surja y conecte con éste?

Para lograr esta conexión hace falta la apropiación de este espacio público, una apropiación que se origina en la relación de elementos comunes. El proceso de apropiación implica identificación, y ésta a su vez implica motivación y ¿qué llama la atención a los diversos individuos de la ciudad-contenedor? Probablemente sean imágenes cercanas, lenguajes visuales y orales comprensibles, preocupaciones actuales, entornos dialogantes. Es allí donde se puede trabajar, a partir de acciones significativas haciendo uso de una acción transformadora que termine en identificación simbólica.

Con ello, se reafirma la función principal bidireccional de todo sujeto al transformarse en ciudadano,

lo que le permita ejercer el derecho/deber de cambiar, modificar y alterar un espacio en lugar, en su propio lugar, y al mismo tiempo ser transformado por éste, apropiando y apropiándose, a través de su individualidad y experiencia. Así, el museo, puede llegar a ser varios museos simbólicos para cada persona, de acuerdo a lo que ésta busca en él, convirtiéndose en un lugar que en definitiva sea accesible, basado en la adquisición de valores cognitivos, subjetivos y contemporáneos.

### Museo accesible

“el éxito de un museo no se mide por el número de visitantes que recibe, sino por el número de visitantes a los que ha enseñado alguna cosa. No se mide por el número de objetos que expone, sino por el número de objetos que los visitantes han logrado aprehender en su entorno humano. No se mide por su extensión, sino por la cantidad de espacio que el público puede de manera razonable recorrer en aras de un verdadero aprovechamiento. Eso es el museo. Si no, no es más que una especie de “matadero cultural”, del que se sale reducido en forma de salchichón” (Rivière, 1989:9)

La accesibilidad al conocimiento en un museo debe basarse en propiciar y facilitar vínculos de aprendizaje entre la obra-objeto y el visitante-sujeto. Actualmente, este visitante ha ampliado su tipología al espectro más amplio posible. Así, hoy en día, se busca garantizar el acceso a la cultura a todos, condición además de exigida por diversas leyes y recomendaciones de ámbito nacional como internacional, por una concienciación, aunque mejor dicho, reivindicación del derecho al disfrute y a la participación de todas las personas de pleno derecho como son quienes tienen algún tipo de discapacidad y/o enfermedad.

Se intenta ir superando los paradigmas de tipo rehabilitador y asistencial relacionados con la discapacidad por un modelo integrador y más recientemente social e inclusivo que garantice una calidad de vida cuando menos en iguales condiciones a las de cualquier ciudadano. Para ello, se trabaja desde diversas entidades sociales y culturales por propiciar entornos donde generar verdaderas experiencias al alcance de todos.

Estos cambios hacen que la adecuación física de los espacios museísticos y sus respectivos soportes comunicativos no sean el único reto a superar en el tema de accesibilidad sino que además se vea nece-

saría la creación de mecanismos y herramientas educativas que permitan a las personas con diversas capacidades sensoriales e intelectuales un acercamiento real y valioso hacia el arte. En este sentido, el museo puede convertirse en un lugar donde se cumpla esa tan mencionada y subrayada accesibilidad universal.

En diversos museos se viene trabajando bajo este propósito desde hace ya varios lustros. Ejemplo de ello son el museo Louvre o la National Gallery de Londres en los que la accesibilidad es entendida no como acción específica y concreta sino como una característica global de la institución.

Precisamente la National Gallery de Londres al igual que otros museos británicos cuentan con el denominado *Disability Equality Scheme*, documento exigido por ley, que reúne todas las políticas de accesibilidad desde una perspectiva que involucra e implica a todas las áreas de la institución. Para ello, cuentan además con el continuo asesoramiento de entidades relacionadas directamente con la discapacidad y las artes. Para poner en marcha este plan general de accesibilidad cuentan con un equipo, the access group, creado desde el 1995, que se encarga de coordinar y llevar a cabo planes de acción o *Disability Action Plans* que garanticen un claro compromiso y responsabilidad pero sobre todo una adecuada organización. (Culbard, K, 2009:32)

Ante referentes de trabajo como éstos que llevan muy bien insertados mecanismos organizativos que esencialmente saben trasladar la teoría a la práctica, en el Museo del Prado buscamos estelas de las que guiarnos y que al mismo tiempo nos permitan abrir nuestro propio camino en el ámbito de la accesibilidad cognitiva.

Justamente esta comunicación es una oportunidad para revivir lo que hemos realizado a lo largo ya de algunos años dentro del programa El Prado para Todos. Siempre apresurados, siempre a contra tiempo, buscamos momentos para reflexionar, escribir y compartir lo que hacemos desde nuestra parcela de trabajo dándonos cuenta que vamos avanzando en compañía de nuestros públicos, nuestros profesionales y de otros museos compañeros de viaje.

## El Prado para Todos

Programa impulsado por el Área de Educación del Museo del Prado a través del creamos vínculos duraderos entre el museo y la diversidad de públicos con necesidades especiales. Por ello, desde el año

2006, realizamos una serie de actividades específicas dirigidas a personas con discapacidad intelectual, Trastorno de Espectro Autista (TEA), Daño Cerebral Adquirido y con aquellos públicos con enfermedades de tipo neurodegenerativo (Alzheimer).

En el año 2007 ampliamos el alcance del programa promoviendo una serie de actividades inclusivas dirigidas a personas sordas o con discapacidad auditiva (hipoacúsicas). De esta manera, se intenta que este colectivo participe con personas oyentes haciendo factible y real una integración por parte de ambos públicos, lo que a su vez proporcione una mayor visibilidad y normalización.

Como resultado de estas actividades específicas e inclusivas realizadas a lo largo de estos años y gracias a la continua y necesaria comunicación con diferentes instituciones se nos han ido planteado nuevos retos. Por un lado, la puesta en marcha de proyectos específicos con entidades amigas y colaboradoras y por otro lado la creación y desarrollo de diversos recursos y materiales adaptados con el fin de facilitar el acceso al conocimiento a nuestros públicos.

## Acciones específicas: Objetivos ¿Qué queremos? ¿Qué buscamos?

Nos centramos en propiciar experiencias diversas que contribuyan a

“recobrar la continuidad de la experiencia estética con los procesos normales de la vida donde la comprensión del arte y de su papel en la civilización, no resulta favorecida con elogios, ni ocupándose exclusivamente en grandes obras de arte reconocidas como tales. La comprensión que intenta la teoría será lograda mediante un rodeo: regresando a la experiencia de lo común o rondando las cosas para descubrir la cualidad estética que tal experiencia posee”. (Dewey, 2008:11)

Con ello, nuestro esfuerzo debe relacionar la experiencia de una obra de arte con lo cercano de la cotidianidad y contemporaneidad, a través de acciones basadas en la colección del museo desde un enfoque que traspase su cualidad tangible y rotunda hacia el verdadero sentido de su creación. Si cumplimos esta premisa contribuiremos a la creación de experiencias con sentido, significantes para el visitante, traducidas para fines prácticos en el deleite y disfrute de su entorno cultural (al comprender y generar dife-

rentes formas de apropiaciones de las obras de arte) y social (al interactuar en un medio meramente social como el museo).

Hemos realizado siete ediciones o cursos. La primera de carácter experimental, la segunda, tercera y sucesivas en continua reflexión con un punto claro: la persona como eje de la experiencia. Trabajamos con diversas instituciones como centros de educación especial, centros ocupacionales, asociaciones, centros de días, de atención socio-sanitario, o de referencia estatal, etc. En cada una de ellas y junto a nuestro equipo multidisciplinar, formado por profesionales de diversas disciplinas como bellas artes, psicología, magisterio, logopedia y filosofía, hemos puesto en marcha experiencias adaptadas llevadas a cabo tanto en las sedes de los centros como en el mismo recinto museístico. Actualmente nuestro trabajo se enmarca dentro de los siguientes objetivos:

- Facilitar el acceso al conocimiento y a la cultura.
- Cumplir con la vocación didáctica del museo, a través de acciones que despierten el interés por el conocimiento a través del patrimonio artístico que alberga.
- Potenciar el desarrollo cognitivo-emocional y creativo través de propuestas pedagógicas, artísticas y de estimulación cognitiva, adaptadas a las características de los visitantes.
- Brindar un recurso que impulse a los diversos centros, a los profesionales y a sus usuarios a hacer uso del arte como medio de conocimiento, de expresión, de crecimiento personal, de estimulación y de integración.
- Favorecer la diversidad de lecturas, de apreciación, de disfrute, de experiencias en torno al arte.
- Normalizar las actividades del museo.
- Crear entornos favorables que faciliten una inclusión real a través de una mayor visibilidad de estos colectivos en la vida diaria, asumiendo una clara responsabilidad ética y social.

## Metodología de trabajo. ¿Qué hacemos?

A lo largo de los años nuestras acciones se han ido encaminando principalmente hacia claros objetivos didácticos fundamentados en la evidente capacidad de aprendizaje de estos públicos y en nuestro marco referencial al pertenecer al área educativa del museo. Hablamos de educación en la diversidad.

Intentamos que los profesionales, como intermediarios que son, puedan encontrar en el museo un

aliado como recurso de conocimiento y de disfrute para sus usuarios. Se trata pues de iniciar experiencias que generen a su vez nuevas experiencias que reflejen las que proponemos. Asumimos de esta forma nuestra responsabilidad y nuestra capacidad para generar y formular desde ideas hasta proyectos de trabajo a largo plazo que reconfiguren la imagen del museo, generando nuevas formas de conocimiento, convirtiendo la colección en narrativas culturales que produzcan puntos de vistas del pasado traídas a nuestro presente. (Hooper-Greenhill, 2007:2)

Precisamente, desde el inicio y de forma empírica hemos trabajado con propuestas participativas buscando educar desde la óptica postmoderna “reflejando el pasado en el presente, la existencia de múltiples interpretaciones, diferencias y conexiones entre culturas” (Efland, Freedman y Stuhr, 2003:92) sin olvidar las aportaciones precedentes vinculadas a la educación artística.

Nuestra propuesta metodológica está basada en la creación de prácticas en las que otorgamos y cedemos el protagonismo a quien Dewey llama “criatura viviente”<sup>1</sup>, la persona, el sujeto con raciocinio y sentido reflexivo, capacidad que el museo ayudará a construir desde una perspectiva cercana y útil insertando la experiencia artística como continuación de los procesos y las funciones vitales básicas. (Aguirre, 2000:294)

Las actividades específicas se organizan en tres fases de igual importancia para lo cual la implicación de los centros o instituciones es imprescindible:

### Fase de preparación

Es la etapa de conocimiento entre cada uno de los centros y nosotros el museo. Nosotros somos quienes nos acercamos y vamos en busca de nuestros públicos, salimos de nuestro espacio formal hacia la comunidad, el museo se personifica, se humaniza en el educador quien más bien cumple el rol de mediador, de puente.

En estos encuentros conocemos las expectativas y las experiencias previas con arte y museos. Compartimos dudas, ideas y también miedos. Conocemos además las características, intereses y la experiencia de vida de cada grupo para adaptar las actividades, los conceptos, el diálogo y los materiales. Por ello,

<sup>1</sup> Término utilizado por Dewey para referirse a la persona, que al tener un estrecho contacto con su entorno, es capaz de crear arte como prueba concreta de su capacidad para equilibrar su instinto (criatura) y razonamiento (viviente y consciente) (Dewey, 2008).

siempre buscamos que el grupo dentro de sus particularidades sea homogéneo, que sus miembros estén acostumbrados a trabajar habitualmente en dinámicas similares lo que permita al educador poder articular y dirigir la actividad creando experiencias en los que todos en menor o mayor medida puedan participar, no solamente de forma oral, sino también de forma gestual, corporal... Se trata de dar cabida a toda la diversidad de aportaciones.

Además de las cuestiones de índoles más organizativas, es primordial valorar la oportunidad que esta fase tiene para los centros, ya que es en este momento en el que se pueden proponer y sugerir diversas acciones vinculadas por ejemplo al currículo escolar en los centros educativos o a la programación habitual de cada centro ocupacional. En otras palabras, intentamos, desde que nos ponemos en contacto con ellos, recordar que nuestra propuesta didáctica no es concluyente, sino por el contrario puede adaptarse en la medida de lo posible a las necesidades de cada centro. Así, se fomenta un trabajo colaborativo continuado y transversal. Ejemplo de ello es la actual colaboración entre el museo y la asociación Pauta que detallaremos más adelante. Resumiendo, esta etapa es de conocimiento, de personificación, diálogo, adaptación, y de transformación de la propuesta de ser un gran relato a la de pequeño relato (Efland, Freedmand y Stuhr, 2003:189).

### Fase de ejecución

En esta fase hacemos tangible lo concertado en la fase anterior. Trabajamos en dos sesiones o jornadas articuladas por un hilo conductor secuencial, coherente y complementario, lo que aporta mayor significación y lo más importante, en estos públicos, otorga mayor continuidad, siendo pedagógicamente más efectivo. Así, se crean vínculos sustanciosos tanto cognitivos como emocionales, entre el museo y los participantes.

#### Día 1. Actividades en los centros

Esta primera actividad que se realiza en las diversas sedes es crucial y determinante. Los participantes se emocionan, se sorprenden, se cuestionan al vernos en su centro habitual. El simple hecho de salir y de ir a su encuentro nos abre a la comunidad. La imagen del museo como institución seria y formal es transformada, es apropiada en múltiples visiones alejadas de esa seriedad. El museo se desmitifica, ejerce su carácter público, que se interesa por dar pero sobre todo por recibir.

Lo que ocurre en cada centro es un cúmulo de momentos únicos, de situaciones en los que se comparten pensamientos, emociones, sensaciones, todas espontáneas, libres. El museo es recurso, Velázquez y Goya son compañeros de trabajo, reviven. Son sus obras los puentes para significar y empatizar.

Trabajamos desde conceptos genéricos vinculados con el continente y contenido del museo para posteriormente adentrarse al tema de cada propuesta temática relacionada con las vivencias y motivaciones de los participantes. En la propuesta didáctica "Espacios con Rojos", por ejemplo, partimos del concepto del lugar y del espacio del museo, vemos su exterior e interior, vamos construyendo y personificando su pasado y presente, a quienes lo crearon y a quienes hoy trabajan en él, transformando el algo en alguien. También en esa misma propuesta, enlazamos el espacio con la potencia del color rojo en los espacios reales como en los representados, buscamos su significado denotativo y connotativo, aprendemos a leer arte, a explorar, a observar.

Nos adentramos en las historias de los cuadros, se comentan, se cuestionan, despiertan recuerdos, memorias. Entre comentarios, diálogos y conversaciones se va construyendo el conocimiento a través de simples preguntas: ¿qué veis?, ¿qué hay allí?, ¿qué creéis?, poniendo en valor sus palabras. También se va ejercitando la memoria, la asociación de conceptos, el lenguaje, la atención y concentración... todas ellas habilidades que en algunos grupos se han ido debilitando.

Proponemos actividades creativas sean plásticas o de estimulación cognitiva relacionadas con los conceptos tratados en la primera parte. La expresión artística es parte esencial en los procesos de aprendizaje puesto que aprendemos haciendo. Damos libertad y al mismo tiempo pautamos, este equilibrio es el reto de cada día. No pretendemos ser Diego Velázquez, pero sí podremos aprender de su inspiración de artista y de su capacidad creadora, del proceso.

Partimos del conocimiento pero éste se transforma hacia algo personal. Creamos infinidad de relatos, de Meninas únicas cuyos artistas son capaces de experimentar, explorar, crear y sobre todo de creer en sí mismos.

En otra de nuestras propuestas, en "Espacios y Escenarios", dirigida a personas con Alzheimer, trabajamos en torno a una intervención de reminiscencia. A través de *El Baile* de Valeriano Domínguez Bécquer tramamos historias del pasado, recuerdos entrañables que los participantes van relacionando con su presente. El pueblo, las costumbres, los objetos –algunos ya obsoletos– son nuestros aliados protagonistas de

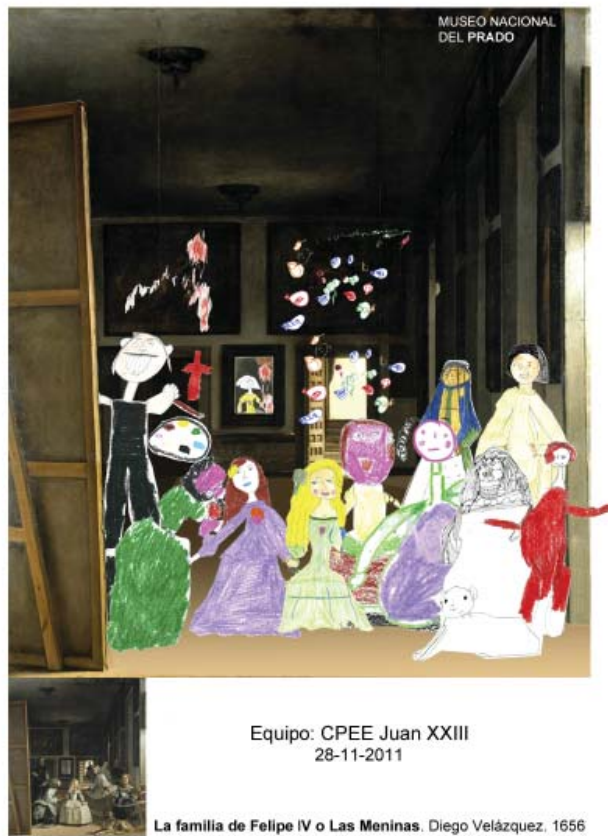


Figura 1. Retrato grupal de Las Meninas con los trabajos artísticos de un centro participante. Museo Nacional del Prado.

nuestros viajes. Tocamos un mortero, un molinillo de café, una plancha de esas antiguas, un guarda llaves y así vamos recordando, rememorando cómo eran esos tiempos, imaginamos a los campesinos representados a nuestro lado. Se nos vienen a la mente personajes como los serenos, las recetas antiguas, canciones añejas de siempre. Incluso hacemos música, bailamos. El museo es a veces un medio para olvidar por un momento realidades no tan amables, y de paso aprendemos algo nuevo, “bonito”, “lindo”, términos que a veces rechinan o que parecen vacíos pero que en los participantes y para nosotros están llenos de sentido.

## Día 2. Actividades en el museo

Las actividades en el museo no son meras visitas didácticas. Si bien se articulan a través de realizar un recorrido por diversas salas, es en realidad mucho más que eso. Es acercarse al lugar donde poder comprobar los conocimientos adquiridos el primer día, es

el lugar donde poder sentirse parte de una sociedad plural y diversa, es el lugar donde poder disfrutar de un bien común, es el lugar donde descubrir sensaciones nuevas, es otra realidad fuera de la rutina.

El recorrido por las salas se realiza no sin antes fomentar, recordar y motivar al grupo a sentirse cómodos, invitamos a explorar y a estar atentos a lo que nos dicen las obras.

El tiempo transcurre entre momentos que nos llevan al pasado con instantes presentes que surgen de interactuar en el espacio-museo. Vamos conociendo sus espacios, su realidad cotidiana, la gente que lo visita y la gente que trabaja allí, la vida que transcurre en este lugar apropiado. Observar, no sólo ver, y encontrar conexiones con el presente. Para ello, nosotros somos compañeros de viajes y ayudamos a ir tramando nuestros relatos.

Nos ayudamos con recursos elaborados para nuestras propuestas como por ejemplo nuestro mapa adaptado, material que nos ayuda a situarnos, nos orienta y también nos servirá para volver a andar en otro momento por esas huellas que vamos dejando en las salas. Eso queremos, que los participantes puedan regresar con familiares o amigos a disfrutar, a mostrar y demostrar lo vivido en el Prado. Precisamente, los recursos han formado y seguirán formando parte del programa porque nos ayudan a centrar la atención.

Seguimos avanzando y entre la multitud encontramos a *Adán y Eva* de Durero. Conmueven, asombran, desconciertan. ¿Por qué están desnudos? pregunta alguien. Comentamos entre todos la representación. Recordamos la historia, cuestionamos incluso las creencias religiosas. Vamos desvelando al artista que hay detrás, quién era, por qué los representó así. Vamos conduciendo la mirada por todos los detalles de las



Figura 2. Utilizando el recurso de Las Meninas en sala. Museo Nacional del Prado.

obras, desde los pies hasta la cabeza, aprendemos todos y descubrimos incluso detalles de los que no nos habíamos percatado. Aquel escorzo del codo de Eva es impresionante. Jugamos a situarnos como Adán y Eva para propiciar otra forma al aprendizaje, esta vez por otro camino para estimular nuestros sentidos.

Seguimos nuestro recorrido, un viaje por personas, por lugares, por siglos y épocas lejanas pero que ahora mismo tenemos delante de nuestros ojos. Los comprendemos porque aprendemos a ver y porque nos sentimos cómodos.

Ahora vamos con un grupo de personas mayores con Alzheimer. Invitamos al diálogo recordando el museo de ayer. Anécdotas relacionadas con el Prado y aquellas épocas pasadas: “¡Cómo ha cambiado este lugar!” exclama una mujer al llegar y ver la fachada de la puerta de Jerónimos, nuestro acceso. Otros con gestos de cariño nos hacen notar que nos recuerdan de la sesión anterior. Están cansados ya (comprendamos que llegar es un verdadero logro para algunos, es ejercicio físico y mental), sin embargo están emocionados, unos se visten con sus mejores galas para la visita. Eso llena de sentido el trabajo que algunos denominan visitas guiadas y que nosotros llamamos experiencias significativas.

Nos adentramos en las obras, recordamos lo vivido previamente en el centro y estimulamos así la memoria a corto plazo. Nos situamos, descansamos en los bancos, nos preparamos para andar. Trabajamos la percepción, la comprensión desde la obra pero sin olvidar nunca que por sobre todo es una experiencia de disfrute y evocadora de recuerdos propios y ajenos, los plasmados en las obras.

Es interesante comprobar la forma en el que los profesionales muchos rendidos por la rutina laboral van descubriendo las capacidades que creían perdidas en sus usuarios. Se ve en sus rostros la sorpresa y al mismo tiempo alegría porque son sus visitantes los que responden de forma natural y sin darse cuenta, muestran la parte menos deteriorada, su parte sana. Saben mucho más de lo que creían. En ese camino queremos seguir, en conseguir una estimulación cognitiva diluida en momentos más grandiosos. Los profesionales ven que sus usuarios pueden reconocer y reconocerse, que los hemos despertado al menos por un momento. Así pues, el museo abre caminos y es fuente de información para tratamientos psicosociales y cognitivos más ambiciosos y duraderos en el tiempo.

Al final de todos nuestros recorridos volvemos al lugar desde donde empezamos, a nuestro mostrador. Allí descansamos, dejamos por un momento reposar y liberar todo lo vivido. Por aquello de apropiarse

de algo físico para recordar lo pasado y revivirlo, entregamos a cada grupo un recuerdo tangible. En algunos son sus trabajos artísticos insertados como ilustraciones en un cuento. En ellos se reconocen y no lo pueden creer todavía. A nuestros mayores les dejamos un libro del recuerdo con el que puedan recordarnos. A otros grupos entregamos un retrato grupal de sus Meninas. Éstas llegan a ser nuestro vínculo y recuerdo para ellos. Son incluso un recuerdo de viaje y de equipaje, como cuando un participante se lo pidió a su profesor como postal de su vida en España antes de volver a su país.

### Fase de valoración

Esta fase suele ser la que más relegamos, sin embargo es la que nos ayuda a avanzar. Es la etapa para recoger, apuntar y rehacer-nos. Además de los métodos convencionales de valoración, buscamos conocer de primera mano la opinión crítica de los profesionales que trabajan de forma más continuada con nuestros públicos. Como forma de impulsar precisamente ese intercambio, en este último curso hemos llevado encuentros entre profesionales. Han sido momentos para ver y reconocernos entre ellos, para compartir y para formular vías y formas de trabajo, todas válidas si se potencia el factor humano, la cercanía, la continuidad, el diálogo. Muchas ideas y proyectos en proceso de reflexión y concreción.

### Recursos a través de proyectos específicos

Como consecuencia del trabajo de estos años, nos hemos ido planteado nuevos retos enfocados a la creación y desarrollo de recursos y materiales adaptados. Ejemplo de ello son los pictogramas y las guías visuales sobre nuestras Meninas, mapas con recorridos adaptados, fichas de obras trabajadas, cuadernos del recuerdo, etc. cada uno de ellos diferente según los requerimientos de los participantes.

Ésta es la línea en la que seguimos trabajando con el propósito de que los centros puedan ampliar el alcance de la experiencia en el museo a otros usuarios, lo que a su vez vaya generando y propiciando una mayor autonomía y apoyo a los profesionales. Precisamente a ellos ofrecemos asesoramiento continuado como parte del trabajo diario. Profesionales entusiastas con los que compartir e intercambiar nuestro trabajo.





Figura 3. Viñeta con ilustraciones de los 9 co-autores de la guía visual sobre el museo. Museo Nacional del Prado.

Un proyecto que ejemplifica esta labor es el que llevamos a cabo en colaboración con la Asociación Psicopedagogía del Autismo y Trastornos Asociados, PAUTA. Desde el 2010 estamos elaborando una guía visual que recoja la experiencia de 9 personas con autismo en el Museo del Prado. En este trabajo las personas con autismo son parte activa de todo el proceso desde la fase de preparación. Sus comentarios, vivencias e ilustraciones formarán parte del contenido. De esta forma, queremos que el material sirva como recurso de referencia y de apoyo en entornos educativos así como de recurso autónomo contribuyendo a la normalización, a la concienciación y sobre todo a la diversidad de apreciaciones y percepciones en torno al arte.

Para ello, hemos realizado una serie de actividades y experiencias con el grupo en las que hemos abordado diversos aspectos relacionados con el museo: su entorno, su arquitectura, sus accesos, sus colecciones, visitantes...implicando a los profesionales que trabajan en él (vigilantes de seguridad, de sala, restauradores, copistas, educadores...). Hemos vivido

cada experiencia para luego transferirla y convertirla en nuestra material. Estamos en ese proceso.

Precisamente, la vídeo-instalación *Spectaculum Spectatoris* de la exposición “El Prado por Francesco Jodice” fue el referente utilizado con el grupo durante la última experiencia. A través de ella, pudimos adentrarnos hacia la diversidad de visitantes que acuden al museo, trabajar la forma en que el artista rememora a los antiguos fotógrafos y transforma al visitante en protagonista convirtiéndolo en obra de arte. ¿Y cómo lo hicimos? Conociéndolo a través de la utilización de pictogramas, recreando su proceso creativo y realizando diversos trabajos artísticos los mismos que formarán parte de la guía visual del Prado. Finalmente pudimos visitar la muestra acompañados del propio artista con quien realizamos diversos vídeos<sup>2</sup>. Fue pues un trabajo producto de la implicación de diversas áreas o departamentos del museo. Una oportunidad para conocer y extrapolar las estelas, la marca dejada por el trabajo colaborativo dentro de nuestra casa.

<sup>2</sup>Para mayor información: [www.asociacionpauta.org](http://www.asociacionpauta.org)

## Esbozadas conclusiones finales

Estamos convencidos de que el contenido artístico y cultural del museo es el instrumento perfecto y el principal motivador para despertar en nuestros públicos el interés por el conocimiento y por el arte, haciendo de las obras verdaderos recursos útiles y sobre todo contemporáneos que contribuyan a fomentar la capacidad expresiva además de favorecer la integración en nuestra comunidad.

Hemos aprendido y seguimos aprendiendo de cada uno de los profesionales y de los participantes de nuestras propuestas. Nosotros como programa somos resultado de este cúmulo de vivencias. Nuestro reto además de propiciar esas presencias tan necesarias es el de reflexionar sobre cómo a través del museo como micro-mundo se pueda ir transfiriendo, redefiniendo y representando la discapacidad transformándola en diversidad. (VV, AA, 2008)

Proponemos el museo como lugar vivo, donde confluyen diversos aprendizajes y múltiples encuentros, a partir de los que propiciar una cada vez mayor relación entre la persona y su entorno social. Se trata de integrarnos no sólo en el mismo espacio sino de incluirnos con miras a conocernos y hacernos partícipes de lo que acontece en el museo.

En este sentido, asumimos la inclusión como la facultad que tenemos de poder disfrutar de una cultura compartida y construida con y para todos, en donde hoy por hoy, el simple hecho de no proponer oportunidades o posibilidades de participación al alcance de todos es establecer barreras.

## Referencias bibliográficas

AGUIRRE, I. (2000): *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la expresión estética*. Universidad Pública de Navarra, Pamplona.

AUGÉ, M. (1998): "Lugares y no lugares de la ciudad", en Maderuelo (dir.): *Desde la ciudad. Arte y Naturaleza*, Huesca. 237 -248

CULBARD, K. (2009): *Explore Handbook. Improving Access to Galleries for Disabled and Deaf People*. Eileen Daly, Londres.

EFLAND, A.; FREEDMAN, K., y STUHR, P. (2003): *La educación en el arte postmoderno*. Paidós Arte y Estética, Barcelona.

DEWEY, J. (2008): *El arte como experiencia*. Paidós Estética 45, Barcelona.

HOOPER-GREENHILL, E. (2007): *Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance*. Routledge, Londres.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2011): *Informe Mundial sobre discapacidad*. OMS

Rivière, G. (1993): *La museología. Curso de museología/Textos y testimonios*. Akal, Madrid.

VV.AA. (2008): *Rethinking Disability Representation in Museums and Galleries*. RCMG, Leicester.

VV.AA (2010): *Re-presenting Disability. Activism and Agency in the Museum*. Routledge, Londres.

# Contenidos, metodologías y prácticas: formación de profesores como agentes de valoración del patrimonio cultural

Samira Bueno Chahin

Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad de São Paulo

samira\_chahin@yahoo.com.br

## Resumen

La comunicación presenta los pormenores del contexto de la política de valoración realizada en el CPC-USP y de las características metodológicas desarrolladas en el trabajo de formación de profesores, con objetivo de exponer la propuesta en marcha y cambiar experiencias con otras prácticas presentadas en el Congreso.

## Palabras clave

Formación de profesores, patrimonio cultural, metodología de educación, extensión universitaria.

## Abstract

This paper presents the details of the policy context of the valuation made at the CPC-USP and methodological characteristics developed in the work of teacher training, aiming to present the proposal up and exchange experiences with other practices introduced in this Congress.

## Keywords

Teacher training, cultural heritage, education methodology, university extension.

El CPC (Centro de Preservação Cultural), de la Universidad de São Paulo, fue creado a finales de los años 80<sup>1</sup> con el objetivo de organizar un programa integrado de preservación y restauración del patrimonio cultural de la Universidad que poseía un conjunto valorable de bienes hasta entonces insuficientemente protegidos o casi abandonados. Entre ellos, se destacaba la reciente descubierta de pinturas parietales de la Casa de Dona Yayá<sup>2</sup> desde donde se ha originado el proyecto Canteiro Escola que, además de la restauración de las pinturas del bien, se ha dedicado a la formación de mano de obra especializada para la conservación y restauración de los bienes universitario a través de la concesión de becas a alumnos interesados en este tipo de formación profesional. Otra de sus principales acciones iniciales, fue la organización del inventario de bienes muebles de la Universidad que ha resultado en la catalogación del conjunto de obras raras de las

1 Entre 1886 y 2002, el CPC fue llamado como Comissão de Patrimônio Cultural. Aunque hay habido cambio de su nombre, el regimiento del centro y también su subordinación a la Rectoría de Cultural y Extensión Universitaria se mantuvieron desde su creación (CPC USP, 2002).

2La Universidad posee diecisiete edificios considerados bienes de interés cultural por los institutos oficiales de preservación y valoración de patrimonio en São Paulo: el DPH, Departamento del Patrimonio Histórico de la ciudad de São Paulo, y el CONDEPHAAT, Comisión de Defesa del Patrimonio Histórico y Artístico, de la provincia de São Paulo (CPC, 2002).

bibliotecas universitarias y en la realización de un curso de formación para los agentes bibliotecarios (CPC, 2002).

Desde su fundación, el Centro se ha dedicado a la manutención y difusión de sus bienes culturales, postulando como una de sus responsabilidades la extensión de los conocimientos universitarios sobre preservación y valoración del patrimonio cultural. De esta manera, hoy el CPC es un espacio para la elaboración de reflexiones y acciones sobre investigación, conservación, experimentación y comunicación de los testigos culturales pertenecientes a la Universidad de São Paulo. Sus cuatro programas<sup>3</sup>, en marcha, se vuelven al diálogo público con la sociedad civil atribuyendo al Centro un papel diferencial en la estructura de la universidad.

Inserido en el programa memoria y uso calificado del patrimonio, el proyecto de educación patrimonial<sup>4</sup> realizado en el espacio de la “Casa de Dona Yayá” se responsabiliza por la organización de visitas y actividades educativas, actuando junto a escuelas y otras instituciones e involucrando las distintas franjas etarias. Su estructura se ha organizado inicialmente en dos ejes: 1. visitas guiadas al bien seguidas de actividades lúdico-educativas realizables en los jardines de la Casa; 2. talleres temáticos sobre patrimonio cultural junto a las escuelas del barrio.

La demanda de visitantes –o mismo de grupos de personas reunidas por proyectos, trabajos o investigaciones en general– interesados en conocer detalles sobre las características y datos históricos del bien ha originado las acciones del primer eje. El objetivo de su realización es el reconocimiento de la Casa por sus características diferenciales que la configura como un bien de interés cultural, dando a conocer el edificio e insiriéndolo en la historia y en las redes de valor cultural presentes en el cotidiano de los visitantes. Es decir, una práctica de atención al público común entre las institucionales culturales que suelen

tener personal y material informativo especializado para la recepción de visitantes y otros interesados, como investigadores y escuelas.

El según eje de actuación, la realización de talleres educativos específicos para las escuelas del barrio<sup>5</sup>, fue desarrollado con la finalidad de involucrar la comunidad local en acciones de valoración cultural. Sus proyectos de trabajo, elaborados en conjunto con los coordinadores pedagógicos de las escuelas, son anuales y desarrollados en ocho encuentros que ocurren entre los espacios de la Casa de Dona Yayá, la escuela y sitios de interés cultural de la ciudad.

Desde los análisis de los resultados obtenidos con las acciones de los dos ejes presentados, la inhabilidad de los responsables comunitarios por los grupos (profesores, coordinadores etc.) en el trato con el patrimonio cultural, desde cuestiones conceptuales a cuestiones prácticas, fue identificada como una debilidad para el éxito de grande parte de las actividades educativas. Además, la exploración del espacio escolar como generador de acciones de valoración cultural fue percibida como una potencialidad para lograr los objetivos centrales del CPC que ha identificado como una carencia de los programas de formación permanente para los profesores de la enseñanza básica la inexistencia de reflexiones sobre el patrimonio cultural como un campo específico de trabajo y no solamente un tema complementario de las disciplinas escolares.

Desde tal identificación y partiendo del cumplimiento de la función social de la Universidad de São Paulo como articuladora entre investigación académica y extensión de los conocimientos a la sociedad, a los dos ejes iniciales del proyecto de educación patrimonial del Centro se ha añadido un tercer: un proyecto especial para la formación de profesores y otros agentes involucrados en la valoración patrimonial.

## Un curso para formación de profesores

En el contexto de la progresión entre las acciones de valoración del patrimonio cultural universitario ubicadas en el programa del Centro de Preservación Cultural –sobre todo como resultado de las visitas orientadas en la Casa de Dona Yayá y del trabajo junto a las escuelas del barrio– fue identificada como una di-

3 Los programas en marcha son: reflexiones sobre patrimonio cultural; conservación y restauración de bienes arquitectónicos e integrados; banco de datos sobre patrimonio cultural; memoria y uso calificado del patrimonio cultural. En la página web del Centro es posible obtener informaciones más detalladas: [www.usp.br/cpc](http://www.usp.br/cpc).

4 La Educación Patrimonial como acción de valoración del patrimonio ha emergido en Brasil junto a las discusiones sobre la importancia de la institucionalización y profundización de los conocimientos y prácticas de preservación del patrimonio. En 1983 se han iniciado las acciones con el 1º Seminario “Uso Educativo de Museus e Monumentos”, que tuvo plaza en el Museo Imperial, en la ciudad de Petrópolis, Rio de Janeiro. Además, los Parámetros Curriculares Nacionales (MEC, 1997) hechos como orientación para la educación brasileña a finales de los años 90 prevé la Educación Patrimonial como tema transversal de clases de Historia (HORTA, 1999).

5 Para cada una de las tres escuelas seleccionadas anualmente es desarrollado un proyecto de trabajo distinto, en acuerdo con la demanda curricular presentada al Centro por los coordinadores pedagógicos.

ficultad para el éxito de estos proyectos el bajo nivel de capacitación de algunos actores –monitores, profesores y otros agentes responsables por la interacción entre el bien y los visitantes– en el tratamiento de las cuestiones sobre el patrimonio. Personas, coordinadoras de grupos, intencionadas a trabajar con los bienes culturales pero sin formación técnica y específica sobre las dimensiones del patrimonio. Personas que, a menudo, reproducían discursos equivocados o llenos de imprecisiones sobre la constitución del bien (tangible o intangible) casi siempre restringiéndolo a la idea de monumento y rechazando grande parte de sus características fundamentales que hoy son cánones de la literatura sobre el concepto ampliado de patrimonio.

Con la identificación de esta nueva demanda, se puso en marcha un proyecto específico para la formación de estos agentes intermediarios que, por las limitaciones de capacidad de atendimento del Centro, fueran restringidos a profesores de la red pública de enseñanza. Un proyecto interdisciplinar, diseñado para profesionales de diversos campos (profesores de historia, geografía, matemáticas, artes etc.) y embebido en una directriz general desde la cual se ha planteado el abordaje educativo y patrimonial de los contenidos y métodos.

### Directriz general y objetivos del curso dentro del programa

El dibujo preliminar del proyecto ha partido de la afirmativa de que ni somos nuestras herencias, ni lo que adquirimos, pero la relación dinámica entre los dos procesos (FREIRE, 2011: 32). La valoración del patrimonio cultural, así, pasaría por el reconocimiento de las relaciones individuales cotidianas como parte de un sistema de cultura amplio que, entre muchas acciones, atribuye valor a las herencias que nos fueran dejadas por otras generaciones y que las preservamos como bienes culturales hoy. Un legado que en su tiempo hizo parte de un sistema cultural<sup>6</sup>, y que hoy hace parte del sistema actual como huella de una tradición o una experiencia.

6 O todavía hace parte de nuestro sistema cultural actual. En Brasil, por ejemplo, el Instituto del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional (IPHAN) ha registrado como bien cultural nacional el hacer del “queso mineiro”. El queso sigue haciendo parte de la tradición gastronómica brasileña, producido y consumido en el cotidiano de la región sudeste, principalmente. Para saber más acerca del “modo artesanal de fazer queijo de minas nas regiões do Serro, da Serra da Canastra e do Salitre”, consultar su ficha de registro en <<http://www.iphan.gov.br/bcrE/pages/folBemCulturalRegistroE.jsf>>

La ubicación de la cultura individual, y por supuesto colectiva, del ciudadano en el presente<sup>7</sup> fue el punto desde donde se salió para construir el diálogo sobre los bienes que nos fueran dejados y siguen siendo mantenidos como patrimonio social. La cuestión planteada fue ¿hasta qué punto algunas dimensiones del cotidiano que hoy vive el ciudadano podrá originar un bien protegido en el futuro? El proyecto, así, partió de la lectura de la cultura presente de cada uno de los participantes para lograr el entendimiento de los bienes como un legado que hace parte de un sistema cultural, aunque sea, en muchos casos, solamente como elemento representativo.

La directriz educativa, en primer momento, exigía instrumentos desde los cuales fuera posible la construcción de las nociones patrimoniales seleccionadas a partir de la experiencia de los participantes sin que hubiera una estructura didáctica jerarquizada y informativa, es decir, sin que se partiera de una comunicación previa sobre lo que es un bien según los criterios técnicos y científicos especializados<sup>8</sup>. Al revés, se planteaba que uno pudiera reconocer la importancia de los bienes desde sus propias referencias culturales. En consecuencia, la estructura conceptual y metodológica del curso fue organizada para lograr el cumplimiento de la directriz expuesta, además de un conjunto de objetivos generales planteados en acuerdo con la propuesta del programa del Centro:

- Contribución para la formación permanente de profesores de la red pública de enseñanza por

7 El entendimiento de la relación entre el tiempo y la constitución del patrimonio desde el cual se ha embebido el proyecto es explicada por una creencia en la condición humana que transformar el pasar del tiempo en una continuidad: “Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e a se fazem seres histórico-sociais. / Porque, ao contrário do animal, os homens podem tridimensionalizar o tempo (passado-presente-futuro) que, contudo, não são departamentos estanques, sua história, em função de suas mesmas criações, vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais. Estas, como o ontem, o hoje e o amanhã, não são como se fossem pedaços estanques de tempo que ficassem petrificados e nos quais os homens estivessem enclausurados. Se assim fosse, desaparecería uma condição fundamental da história: sua continuidade. As unidades epocais, pelo contrário, estão em relação umas com as outras na dinâmica da continuidade histórica.” (FREIRE, 2004: 92).

8 “Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.” FREIRE (2004: 83) apunta que la educación dialógica – es decir, embebida en el diálogo – no significa la negación o ausencia de un programa de contenidos, pero una inversión de la organización educativa tradicional que se principia, jerárquicamente, por la información de contenidos pre-determinados.

medio de la extensión de los resultados de las prácticas universitarias a la sociedad;

- Contribución para la capacitación de los profesores de la red pública de enseñanza como agentes de valoración del patrimonio;
- Incentivo al involucramiento del patrimonio cultural local como tema de proyectos didácticos en las escuelas del barrio; e incentivo a la ampliación del uso de las teorías, dimensiones y prácticas del campo del patrimonio cultural en la construcción de los proyectos didácticos;
- Valoración del patrimonio universitario (tangible e intangible) junto a la comunidad.

Los objetivos específicos fijados como metas para el aprendizaje de los participantes del curso fueran:

- Reflexión sobre los posibles significados del patrimonio cultural relacionándolos a posibilidades didácticas en el contexto del programa de educación formal;
- Caracterización de las dimensiones del patrimonio cultural y reflexión sobre las políticas públicas de su valoración;
- Conceptuación de educación patrimonial y de sus potencialidades didácticas en el cotidiano escolar;
- Elaboración de proyectos de trabajo en educación patrimonial específicos para las actividades desarrolladas en el programa de la escuela a cual pertenecen.

De esta manera, el proyecto del curso de formación pretendía hacer con que los profesores se volvieran agentes de la preservación orientando trabajos en nivel local y promoviendo interacción entre programa escolar y cultura, valorándola en el cotidiano de aprendizaje del alumno. El curso fue fundamentado en una estructura que ha enfatizado la concepción ampliada de patrimonio y ha utilizado el medio ambiente de la ciudad (Pelejero, 2003) como soporte para el desarrollo de los contenidos que fueran agrupados en cuatro dimensiones conceptuales<sup>9</sup>: bienes tangibles; bienes intangibles; institucionalización patrimonial; constitución y representación patrimonial.

### Marco conceptual y contenidos

La ampliación de la concepción de “patrimonio histórico y artístico” para “patrimonio cultural”, que ha ultrapasado los límites de la dimensión tangible pre-

sente en la idea de herencia cultural está prevista en la Constitución Federal brasileña, del 1988: el artículo 216 usa la expresión “patrimonio cultural” sustituyendo la expresión patrimonio histórico y artístico” del documento constitucional del 1937. En consecuencia, en finales de los años 90, la preservación de las manifestaciones culturales en Brasil empieza a incorporar, más allá de monumentos de “piedra y cal”, otros registros y expresiones culturales de las distintas etnias que constituyen la sociedad brasileña.

“... os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; e os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.” (Constituição Federal Brasileira, art. 216).

Los resultados de la renovación conceptual y legislativa alcanzan los trabajos de preservación contribuyendo para la asimilación de nuevas dimensiones intangibles a las políticas oficiales de salvaguarda del patrimonio nacional. La educación cultural, asumida por su característica sistémica, incorpora la exploración de las potencialidades interdisciplinarias del nuevo abordaje del campo del patrimonio en experiencias didácticas que se vuelven al programa de la enseñanza básica trayéndole a su universo la valoración de los aspectos intangibles, presentes en los saberes y haceres populares<sup>10</sup>.

De esta manera, la labor de educación patrimonial fue presentada a los profesores participantes del curso como un sistema de valoración desde lo cual los diversos agentes (escuelas, museos, centros culturales, institutos gubernamentales, medios de comunicación etc.) poseen papel fundamental para el éxito del reconocimiento y salvaguarda de la cultura, tangible e intangible del país.

<sup>10</sup> Según Furnari y Pelegrini (2006: 31): “A perspectiva reducionista inicial, que reconhecia o patrimônio apenas no âmbito histórico, circunscrito a recortes cronológicos arbitrários e permeados por episódios militares e personagens emblemáticos, acabou sendo, aos poucos, suplantada por uma visão muito mais abrangente. A definição de patrimônio passou a ser pautada pelos referenciais culturais dos povos, pela percepção dos bens culturais nas dimensões testemunhais do cotidiano e das realizações intangíveis”.

<sup>9</sup> Seleccionadas entre los muchos abordajes existentes y posibles.

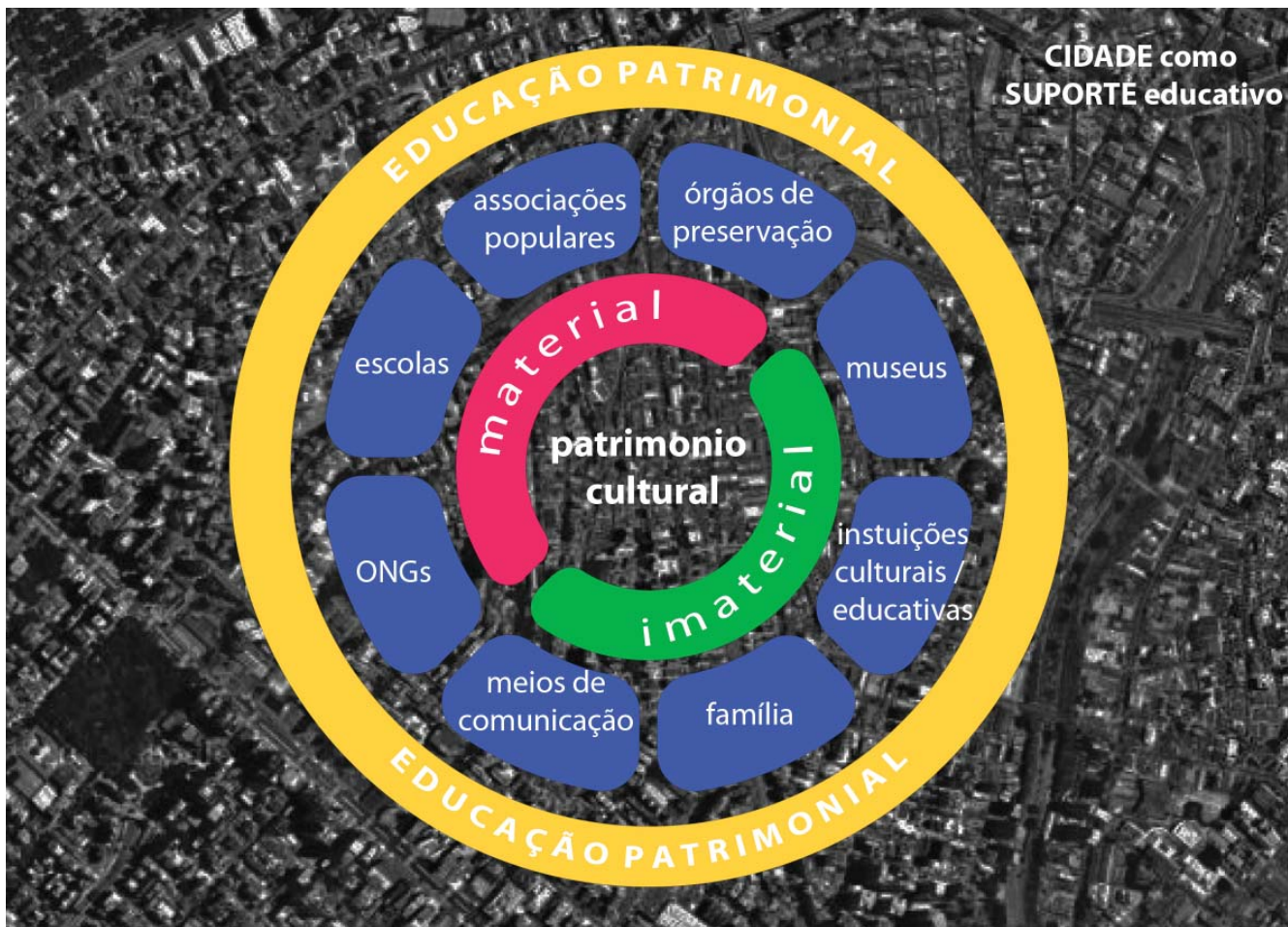


Figura 1. Educación Patrimonial como una labor colectiva e integrada de valoración.

La estrategia planteada ha asumido que los bienes patrimoniales no deberían ser interpretados exclusivamente por sus características peculiares, pero incluso por el contexto social en que se inserían. Para tal contexto la ciudad como ámbito educativo (PELEJERO, 2003) fue seleccionada como plan de mediatización y relativización para las lecturas sobre el patrimonio, siempre relacionándolo por sus características como objeto cultural a la vida social donde está ubicado.

“A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2004: 84)

El abordaje de los conceptos fundamentales y de los contenidos seleccionados fueron agrupados en cuatro módulos, llamados “itinerarios didácticos”, a partir de los cuales conceptos, metodologías y prácticas fueran reunidos en torno de una temática de trabajo que siempre enfatizaba la inserción del pa-

trimonio en la ciudad. La intención fue organizar caminos desde los cuales se pudiera tejer la trama de sistemas que componen el patrimonio como un organismo (FREIRE, 2004: 95) relacionando cada una de las dimensiones a prácticas comunes en acuerdo con la directriz general planteada para el proyecto: entendimiento de la cultura del individuo, en nivel local y en el presente, como un círculo más pequeño de un conjunto de anillos concéntricos que llegan, en sus diámetros más grandes, a los cánones universales propios del campo del patrimonio cultural en nuestra época.

Los “itinerarios didácticos” propuestos fueron:

#### **A.Ciudad | patrimonio | restauro.**

Entendimiento de la dimensión tangible del patrimonio cultural desde análisis y reflexiones sobre las características tectónicas de edificios restaurados contrapuestos a edificios todavía no restaurados, proble-

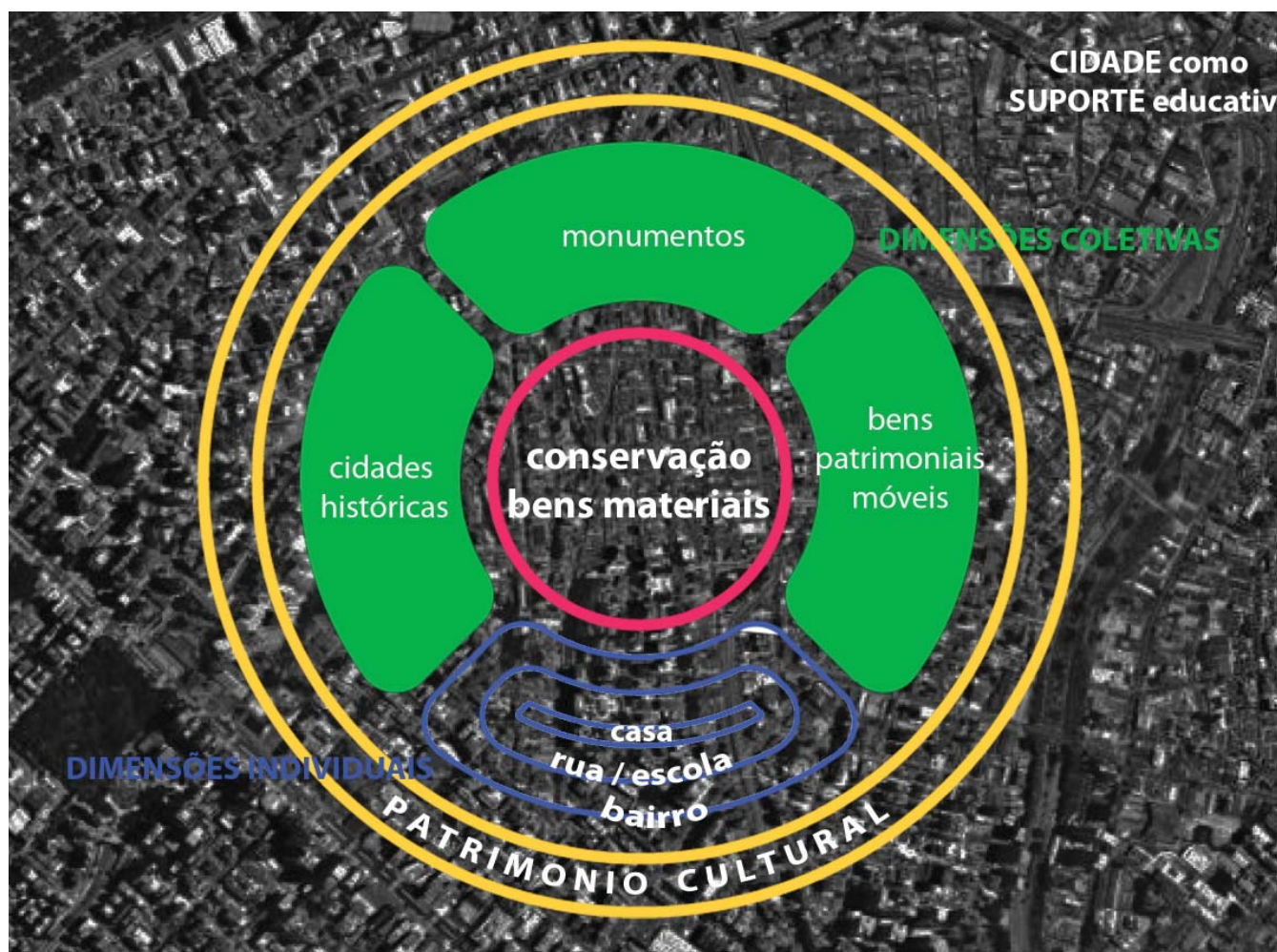


Figura 2. "Itinerario didáctico" ciudad|patrimonio|restauro.

matizando las intervenciones y las remociones de la pátina histórica de las arquitecturas.

### **B. Ciudad | patrimonio | música.**

Abordaje de la dimensión inmaterial del patrimonio a través de la expresión musical brasileña. Conceptuación de patrimonio intangible y de sus cuatro categorías de registro como bien nacional (formas de expresión, celebraciones, lugares y saberes).

### **C. Ciudad | patrimonio | museos.**

Reflexión sobre la constitución de los discursos oficiales del Estado que seleccionan y atribuyen valor al patrimonio cultural. Exploración de las posibilidades didácticas de los museos como espacios educativos a partir de debate sobre el valor y la producción de los documentos históricos.

### **D. ciudad | patrimonio | memoria.**

Reflexión sobre el registro y representación del patrimonio cultural como herencia y lugar de memoria. Identificación y observación de los distintos documentos de la herencia patrimonial (arquitecturas, objetos de arte y del cotidiano, cartas, fotografías, etc.). Decodificación de la ciudad como un objeto patrimonial vivo: observación directa de algunos momentos de su existencia a través de la percepción de los factores por medio de charlas informales con los habitantes, registro de expresiones y actitudes.

Esta organización de los contenidos ha resultado, no de una división temática, pero de la construcción de interfaces de trabajo con el patrimonio siendo cada uno de los "itinerarios didácticos" desarrollados como recorridos transversales por el sistema de relaciones presentes en el patrimonio cultural. El curso





Figuras 3 y 4. En la parte superior, "Itinerario didáctico" ciudad | patrimonio | música. En la parte inferior, lectura de un sistema: bienes como elementos de un organismo complejo.

defendió un abordaje que ha buscado inserir los elementos (bienes de interés cultural) en un organismo complejo (patrimonio cultural), tangible e intangible, constituido por distintas interferencias.

## Metodología

En acuerdo con el planteamiento conceptual del proyecto, la vinculación ciudad/patrimonio –ciudad como contexto del patrimonio y como ámbito educativo– ha creado como metodología la división en dos partes de cada uno de los “itinerarios didácticos”: aproximación conceptual y salida experimental.

En el primer momento, de aproximación conceptual, fueron trabajadas dos tipos de actividades: talleres temáticos y producción colectiva de material didáctico.

En momento posterior y finalizando el “itinerario didáctico”, las salidas experimentales.

El momento de aproximación conceptual ha expuesto las líneas generales sobre la producción investigativa, científica y institucional, sobre la temática relativa al “itinerario didáctico” en cuestión. En el taller temático fueron leídos textos y los participantes invitados a traer para la mesa de debates experiencias personales de sus prácticas educativas que tuvieran interfaces con la problemática expuesta. La finalización de este primer momento, fue hecha con la idealización colectiva de instrumentos y materiales didácticos que facilitarían el proceso de aprendizaje.

Como expuesto en la directriz general, el curso fue planteado como una vivencia de los contenidos de manera que las especificidades aportadas por cada uno fueran activas en la construcción del espacio de formación ofrecido por el curso que ha concentrado sus atenciones y esfuerzos en crear un ambiente de trabajo en lo cual los profesores desarrollaran programas y materiales específicos para sus propias actividades. Es decir, la estrategia de trabajo elegida fue la de no formular previamente los programas y materiales para que los profesores los usaran en sus actividades, pero al revés, incentivarles a hacerlos cada uno el suyo.

En el proceso de producción colectiva de los materiales didácticos, ha sido organizado un conjunto de referencias sobre productos de diversos proyectos de educación patrimonial. La “mesa de referencias” con los materiales seleccionados fue discutida durante los encuentros con el objetivo de hacer lecturas sobre otras realidades de proyectos de trabajo percibiendo el contexto en el cual cada uno fue concebido e identificándolos por sus características esenciales. El objetivo de estas actividades fue la problematización

del uso (o adaptación) generalizado de materiales sin que hubiera una identificación del cuadro cultural propio del colectivo de personas participantes de las actividades de educación patrimonial, alertando a los profesores sobre los riesgos de alejamiento y pasteurización de los valores patrimoniales crecientes en la importación de modelos insensibles a las particularidades culturales local.

En consecuencia, las propuestas individuales fueran proyectadas desde la intersección entre las informaciones obtenidas en el taller temático y las experiencias del contexto escolar que han sido traídas por los profesores participantes de manera que los productos finales fueran múltiples y específicos a cada una de las realidades.

Las salidas experimentales fueran planteadas como momentos de observación de como los contenidos presentados y debatidos en cada uno de los “itinerarios didácticos” podrían ser sostenidos en las dinámicas de la ciudad invitando a los participantes a experimentaren el patrimonio en el cotidiano de su realización además de lo observaren como tema de trabajo. Para cada uno de los módulos fue concebida una salida específica y adecuada a la temática del “itinerario didáctico”<sup>11</sup>.

Con la finalidad de involucrar los participantes en investigaciones y en el cambio de materiales e informaciones, el proyecto ha utilizado una página web<sup>12</sup> como apoyo para las actividades extra-aula.

## Resultados obtenidos

El cumplimiento de las metas fijadas como objetivos específicos fue casi satisfactorio. La participación de los profesores con reflexiones y contribuciones para las actividades en general fue demostrada con la cantidad de aportaciones y, sobre todo, con la realización de los proyectos didácticos individuales. Así que la reflexión sobre el patrimonio cultural y las posibilidades didácticas presentes en el contexto de la educación formal, la conceptualización de educación patrimonial y la elaboración de proyectos individuales fueran metas logradas.

<sup>11</sup>Las salidas fueron: caminata por el centro histórico de la ciudad de São Paulo con parada en puntos seleccionados, como actividad final del primer “itinerario didáctico”; visita a la celebración a Ogun hecha para marcar el inicio de las actividades de la “escuela de samba” Vai-Vai, finalizando los debates sobre patrimonio tangible del segundo “itinerario didáctico”; visita al Museo Paulista, en el tercero “itinerario didáctico” sobre institucionalización del patrimonio; visita a la ciudad histórica Santana de Parnaíba como finalización del cuarto “itinerario didáctico”.

<sup>12</sup> [www.formacaoemeducaopatrimonial.blog.com](http://www.formacaoemeducaopatrimonial.blog.com).

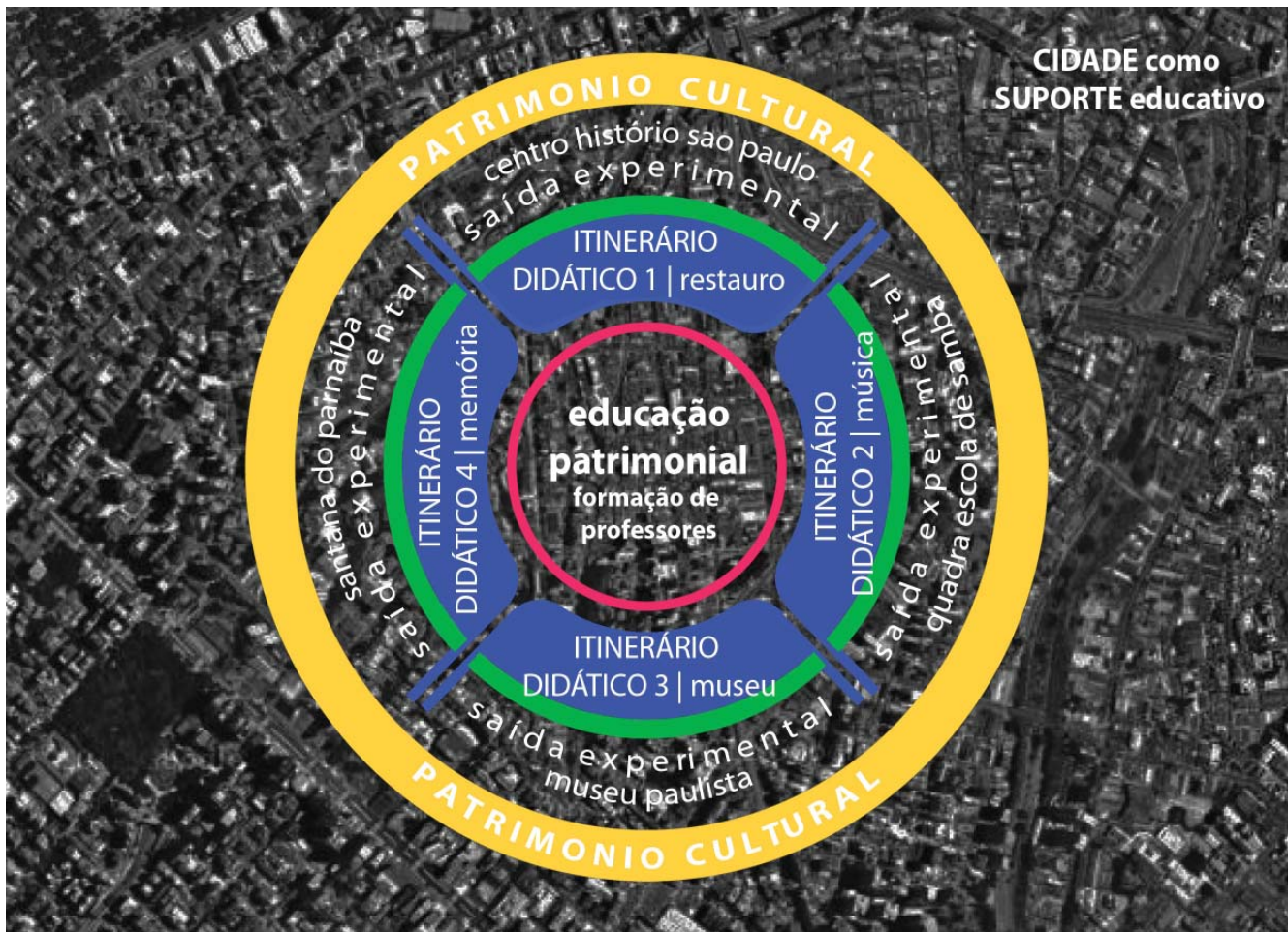


Figura 5. Estructura metodológica del curso.

Entre las hablas de finalización se destacaron las que identificaron el conjunto de encuentros como un proceso en lo cual estaban todos contribuyendo con sus proyectos específicos para un trabajo interdisciplinar, y que se percibían como futuros agentes de amplificación de esta labor en sus escuelas.

Sin embargo, la evaluación del proceso ha identificado como debilidad la pequeña profundización en los conocimientos específicos canonizados en el campo del patrimonio cultural. Aunque tenga sido posible percibir el avance de los participantes en el uso de las dimensiones calificativas del patrimonio, no fue posible que se detuvieran en lecturas y discusiones específicas. La principal razón que puede ser apuntada para esta debilidad del curso, entre otras, es la escasez de tiempo necesario para el abordaje profundizado de los contenidos utilizando la metodología dialógica y considerando el pequeño conocimiento previo de los participantes.

## Referencias bibliográficas

- ASCENCIO, M., y POL, E. (2003): "Aprender en el museo" *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36: 62-77.
- AZANHA, JOSÉ MARIO PIRES (2006). *A formação do professor e outros escritos*. SENAC, São Paulo.
- CASCO, ANA CARMEM AMORIM JARA (2006): "Sociedade e Educação Patrimonial. Patrimônio", *Revista Eletrônica do Iphan. Dossiê Educação Patrimonial*, 3 <<http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/secao.php?id=1&ds=20>> [1-12-11].
- CHOAY, F. (2001): *A alegoria do patrimônio*. UNESP, São Paulo.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (1988).

CPC USP (2002): *Bens imóveis tombados ou em processo de tombamento da USP*. EDUSP, São Paulo.

CURY, Isabelle (org.) (1999): *Cartas patrimoniais*. IPHAN, Rio de Janeiro.

FREIRE, PAULO (2003): *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra, São Paulo.

— (2005): *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra, São Paulo.

— (2004): *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, São Paulo.

— (2011): “Oitava Carta. Patrimônio cultural e educação”, *Educação patrimonial: orientações ao professor*. IPHAN-PB, João Pessoa: 32-35.

FUNARI, P. P.; PELEGRINI, S. (2006). *Patrimônio Histórico e Cultural*. Jorge Zahar, Rio de Janeiro.

HEREDUC (2002): *Heritage in the classroom. A practical manual for teachers*. Comenius Programme, Bruxelles.

HORTA, M. DE L.; GRUNBERG, E., y MONTEIRO, A. Q. (1999): *Guia Básico de Educação Patrimonial*. IPHAN, Brasília.

MEC (1997): *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Fundamental. MEC/SEF: Brasília.

MENEZES, ULPIANO BEZERRA (1992): “A história, cativa da memória?”, *Revista Instituto Estudos Brasileiros*, 34: 9-24.

PELEJERO, MONTSERRAT MORALES (1984). *El niño y el medio ambiente: orientaciones y actividades para la primera infancia*. Colección Didáctica del Medio Ambiente. Série C1. Oikos Tau, Barcelona.

— (2003). *La ciudad como ámbito educativo*. Editorial Planeta, Barcelona.

PAOLI, M. C.; ALMEIDA, M. A.: “Memória, cidadania, cultura popular”, *Revista do IPHAN*, 24: 185-193.

THORNBERG, JOSEP MUNTAÑOLA (1980): *Didáctica medioambiental: fundamentos y posibilidades*. Colección Didáctica del Medio Ambiente. Oikos Tau, Barcelona.

— (1984a): *El niño y la arquitectura: manual introductorio de la enseñanza de la arquitectura y del urbanismo en las escuelas*. Colección Didáctica del Medio Ambiente. Série B5. Oikos Tau, Barcelona.

— (198b): *El niño y el medio ambiente: orientaciones para los niños de 7 a 10 años de edad*. Colección Didáctica del Medio Ambiente. Série C2. Oikos Tau, Barcelona.

— (1984c): *Adolescencia y arquitectura: actividades didácticas sobre el medio ambiente para los 12-17 años de edad*. Colección Didáctica del Medio Ambiente. Série C4. Oikos Tau, Barcelona.

THORNBERG, J. M., y SÁEZ, H. C (1981): *Actividades didácticas para los 8-12 años de edad*. Colección Didáctica del Medio Ambiente. Série C3. Oikos Tau, Barcelona.

## Datos del proyecto

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: conteúdos, metodologia e práticas.

Centro de Preservação Cultural – Universidad de São Paulo [www.usp.br/cpc].

Proyecto y coordinación de las actividades: Arq. Samira Bueno Chahin, investigadora en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de São Paulo.

Apoyo general: Arq. Gabriel de Andrade Fernandes, técnico especialista en el Centro de Preservación Cultural de la Universidad de São Paulo.

Responsable institucional: Prof. Dr. José Tavares de Lira.

Número de participantes: 31 profesores de la enseñanza básica.

Duración: 36 horas, entre mayo y junio de 2012.

# Un punto de encuentro entre los que trabajan con el patrimonio y los que proyectan y reflexionan sobre él: el Máster de Rehabilitación de la UAX

María Isabel Sardón de Taboada

Escuela Politécnica Superior. Universidad Alfonso X el Sabio

msarddet@uax.es

## Resumen

Esta ponencia recoge el trabajo de 70 profesores y 130 alumnos del Programa de Máster Universitario en Rehabilitación, mantenimiento y recuperación de la Edificación de la UAX, que durante los 5 años de existencia ha podido experimentar una manera distinta de enfocar la formación en este campo, y que a través de él han ofrecido atractivos proyectos de rehabilitación, de muy variados temas, y desde los distintos enfoques profesionales, muchas veces cooperantes entre sí, a la par que un universo de investigaciones en temas puntuales un tanto olvidados. Todos ellos recogen mucho del panorama actual de esta actividad en nuestro país, y cuentan con la metodología y el sello común del Programa, enfrentando profesionalmente un quehacer tan actual e importante como el de la Rehabilitación de la Arquitectura con mirada hacia el futuro.

## Palabras clave

Patrimonio, formación, conocimiento, intervención, preservación.

## Abstract

This paper collects the work of 70 teachers and 130 students in the Master's Degree Program in Rehabilitation, maintenance and recovery of the UAX Building, which during the 5 years it has been able to experience a different way to approach training in

this field, and through it have offered attractive rehabilitation projects, a wide variety of topics and from different professional approaches, often cooperating with each other, at the same time a universe of research on specific topics rather forgotten. They gather much of the current landscape of this activity in our country, and have the methodology and the common seal of the program, dealing professionally present a truly remarkable and important as the Rehabilitation of Architecture with a look toward the future.

## Keywords

Heritage, training, knowledge, intervention, preservation.

## Introducción

Ante el auge y la actualidad de la actividad constructiva orientada hacia la recuperación de la edificación, tanto en el campo del Patrimonio, como en el de la Edificación existente, la Universidad Alfonso X el Sabio se planteó, hace 5 años, tratar de responder a la pregunta que da título a esta ponencia y que supone el eje central de un documento que analiza, decide y dirige toda intervención en dicha arquitectura; convirtiéndose con ello en el gran regulador de esa actividad profesional.

La respuesta llegó mediante la creación de un Programa de Postgrado a nivel de Máster, que sirviera

por un lado, para completar la formación profesional básica de los participantes en la creación del mencionado documento: arquitectos y arquitectos técnicos, y por otro que realmente facultara y entrenara a dichos profesionales en éste ámbito del quehacer arquitectónico que requería aprender a trabajar en un equipo multidisciplinar en el que los responsables del Proyecto deben de partir de los testimonios que, sobre el hecho arquitectónico, les otorguen otros profesionales que analizaran y descubren los diferentes aspectos que formaron parte de la idea primigenia del edificio, ayudándoles así a entenderlo en tal profundidad, que luego puedan tomar decisiones que les lleven a su mejor recuperación y puesta en valor.

Como el Programa nació de esta pregunta, el final y la conclusión lógica del Máster debía de ser la redacción exquisita de un Proyecto de éstas características. Los Proyectos Finales de Máster presentados a lo largo de éstos 5 años, resumen la búsqueda de esas condiciones óptimas perseguidas en todo el Programa a través de las premisas metodológicas y conceptuales planteadas por los distintos profesores del Máster, alrededor de 70 profesionales consagrados en este campo, que durante estos 5 años brindaron su experiencia y punto de vista, compatibilizándola con la diversidad de aspectos y temas arquitectónicos que engloba este campo. Esto ha dado como resultado una riqueza y variedad en los temas propuestos, realmente representativa e interesante. A lo que se suma la singularidad y el sello propio de cada uno de sus autores: 130 jóvenes profesionales venidos de las diversas realidades constructivas y patrimoniales de toda España.

¿Habremos con ello contestado la pregunta?, lo que sabemos, es que hemos reflexionado muy a fon-

do sobre ella, buscando la mejor respuesta técnica y conceptual para este Patrimonio. Y que el resultado ha sido más que interesante (fig. 1)...

## Objetivos

Desde un primer momento, el programa del Máster estuvo enfocado a trabajar con dos tipos de profesionales muy diferentes entre sí y que solían ser los que actuaban en los edificios: los primeros, profesionales con una formación de alto nivel académico pero escasa en cuanto a la gestión y a la realidad práctica de la obra, y los segundos, con una formación tan vinculada al ejercicio práctico que carecía de bases teóricas para sustentarla. Por lo que las obras de Rehabilitación se convertían muchas veces en “elefantes blancos” interminables y otras, en meras actuaciones de “reforma”, perdiéndose en el camino piezas y espacios originales que hubieran puesto en valor el edificio, mucho más allá de su mero cumplimiento funcional.

El programa se planteó entonces estos dos objetivos:

- Completar la formación de profesionales vinculados a este campo con una amplia base teórico-conceptual, histórica, normativa y científica que tomen decisiones sobre soluciones constructivas y de recuperación arquitectónica, con un conocimiento profundo sobre el objeto real en el que intervienen: el edificio con su tipología arquitectónica, su historia constructiva, sus técnicas y sistemas constructivos, su entorno urbano y sus circunstancias económicas y de uso; así como sobre lo que le pasa; es decir las patologías que sufre dicha edificación, elemento a elemento, localizando causas y alcance de los daños para aplicar las soluciones.
- Adquirir un conjunto de técnicas y metodologías, así como un acercamiento a los últimos materiales y adelantos existentes en el mercado para una aplicación idónea de soluciones constructivas a la realidad analizada del estado de la edificación, así como a su gestión y puesta en obra.

Se trataba finalmente de especializar al profesional y profesionalizar al especialista. Por lo que abrió su universo de trabajo a dos profesiones que representaban, en cierta medida, estas dos realidades: arquitectos y arquitectos técnicos, aceptando la participación de otras disciplinas vinculadas a las intervenciones de



Figura 1. Clase teórica del MUR en Espacio “Di Vino”. Toro. Autora: I. Sardón

edificios, como podían ser los ingenieros, arqueólogos, restauradores o historiadores (fig. 2).

## Novedades del programa

### Un mismo punto de partida para los trabajos de Patrimonio y Edificación

El programa del master no diferencia el enfoque del trabajo por el valor patrimonial que pueda tener el edificio a intervenir. Lo aborda como un mismo problema, y si lo diferencia de la obra nueva, en nuestro caso se trata de “pintar sobre un lienzo ya trazado, con unas pautas y unas leyes que no fueron aportadas por nosotros, que hay que descubrir para recuperar lo valioso y adaptarlo al futuro”. Toda edificación existente merece una reflexión previa, incluso la arquitectura popular y la vernácula, esa reflexión es la que nos lleva a su puesta en valor. Toda pieza, por más pequeña e insignificante que sea es parte fundamental de la recuperación de un conjunto histórico pues califica y define al mismo. Por lo tanto, no hay gran arquitectura o pequeña arquitectura, a la hora de intervenirla, lo que hay es “buena” o “mala” arquitectura, en la tipología que sea. Y por lo tanto nos podemos encontrar con tipologías grandilocuentes que no nos aporten nada histórica y técnicamente o nos podemos encontrar con “pequeñas” arquitecturas que sean una joya como testimonio histórico y arquitectónico de su época.

### Vinculación estrecha con el quehacer profesional real de los alumnos

El master propone constantemente, a través de su metodología, una reflexión y un acercamiento en cada uno de los temas de sus asignaturas, a la realidad profesional que enfrenta cada alumno. Por lo que los temas de análisis son siempre abiertos y sugeridos, aceptando en gran medida sugerencias de temas, que por una razón u otra pudieran estar más cerca del conocimiento de los alumnos. Se trata entonces, de terminar de formar a los alumnos de cara a la experiencia previa que puedan aportar y de cara a las exigencias que su ejercicio profesional pueda estar solicitándoles. Por ello, en algunos de los temas de investigación se aceptan casos de encargos profesionales reales. El Máster aporta su metodología, su consulta o corrección, pero no hace



**Figura2.** Visita a la Empresa de Restauración de Madera REARASA. Zamora. Autora: I. Sardón

que partan de cero. La idea es que el año que estén vinculados al programa no detengan o paralizen sus actividades profesionales relacionadas con el tema central del Máster, sino todo lo contrario, que lo potencien y lo depuren.

### Fomento de la multidisciplinaredad y de la colaboración profesional

El programa sugiere, y brinda facilidades para la formación de grupos de trabajo multidisciplinar, fomentando con ello la creación de vínculos profesionales entre los alumnos, para que mantengan una estrecha cooperación. Además promueve la formación de una red profesional en el contacto con los especialistas y profesores, tratando de extender ese contacto más allá del programa. Por otro lado el universo de alumnos con los que ha contado, abarca todo el territorio nacional, por lo que la red es nacional y, en algunos casos, internacional.

### Compartir el conocimiento

El universo de alumnos con los que ha contado el Máster, abarca todo el territorio nacional y en algunos casos, incluso, se han traspasado fronteras. Por ello, al fomentar compartir los conocimientos de las investigaciones individuales realizadas por los alumnos, se permite que los resultados de las mismas se amplíen a dimensiones mayores, abarcando problemáticas más extensas y variadas. Esta innovación ha tenido



**Figura 3:** Visita de Obra a la Restauración de las Fachadas de la Colegiata de Toro. Autora: I. Sardón

dos resultados muy positivos: primero el ampliar los horizontes de conocimientos específicos de nuestros alumnos y segundo elevar el nivel de la investigación de los mismos, ya que al conocer que se trataría de trabajos que finalmente se harían públicos el nivel de exigencia es mayor (fig. 3)

## Estructura del programa

Teniendo en cuenta los objetivos y las novedades propuestas por el Máster, se estructuró un Programa que recogiera 3 grandes campos o aspectos de esta labor profesional:

- La primera, dirigida hacia la formación teórica y metodológica que tiene que ver con la primera fase de acercamiento a una arquitectura ya existente: todo lo que tuviera que ver con la realidad presente del edificio: lo cuál nos lleva a tratar temas de localización geográfica y socio-económica, entorno, normativa urbanística y de protección, tipología e historia constructiva del edificio, entendimiento del sistema constructivo original y los oficios presentes, patologías y estado de deterioro, etc. En consecuencia, todo aquello que permitiera establecer un Diagnóstico, lo más acertado posible, sobre el aprendizaje global del edificio y su estado actual. Para que la futura intervención tuviera el fundamento adecuado.
- La segunda, se dirige directamente a lograr establecer una metodología o una forma de trabajo para esa intervención, tanto en la fase de Proyecto, como en la de Ejecución de Obra. Por lo que abarca temas que van desde el planteamiento

- to del proyecto, partes, metodología, desarrollo de soluciones constructivas, utilización de materiales específicos, presupuesto y puesta en obra.
- Para terminar en una tercera, que lo que busca es lograr tener contacto y contar con la información adecuada para localizar los distintos campos de especialización o entornos de trabajo profesional que se generan alrededor de éste campo, brindando con ello la posibilidad de establecer una red profesional relacionada con la Intervención en la Arquitectura.

Todas las asignaturas en el Programa dan el contenido a estos tres campos.

## Metodología

### Clases presenciales

Que permiten al alumno el contacto directo con expertos de reconocida trayectoria y experiencia en cada tema, quienes alternan sus sesiones teóricas con análisis de casos reales de su bagaje profesional.

### Trabajos prácticos

Tienen por objeto la profundización de los conocimientos expresados en cada asignatura, por los ponentes, mediante el desarrollo de Trabajos Monográficos de investigación sobre determinados temas propuestos en cada asignatura y realizados de forma individual por el alumno. El tema elegido deberá tener estrecha relación con la realidad profesional y/o personal del alumno, es decir deberá tratar temas reales de problemas enfrentados profesionalmente o temas vinculados a su lugar de origen o del lugar donde ejerce profesionalmente. Para ello cuentan con un guión del mismo, al comenzar cada una de las asignaturas, para que la base del análisis sea la misma para todos los alumnos, y una vez terminados los mismos, la información de los temas tratados por todos pueda ser compartida.

### Clases de demostración

Dadas por especialistas en oficios tradicionales que cada vez se van perdiendo más, en el ámbito de la construcción. Lo que permite a los alumnos un ade-



cuando acercamiento a la ejecución y puesta en obra de dichas actividades.

### Prácticas de Laboratorio

Que permiten a los alumnos una visión más directa de los distintos ensayos que se pueden realizar en el ámbito del diagnóstico de patologías en edificios y de que manera estos ensayos químicos y físicos nos ayudan a determinar claramente un diagnóstico final en el estado actual del edificio.

### Visitas de Obra

Visitas a obras abiertas con los técnicos responsables de las mismas, para apreciar en vivo y en directo la labor de intervención sobre el edificio y los criterios tomados por la Dirección.

### Prácticas en Empresa

Para finalizar el programa formativo, los alumnos realizan una incursión en una empresa especializada en rehabilitación o restauración de edificios, permitiéndoles con ello ver por dentro el funcionamiento de la misma y los posibles puestos que un profesional con su formación puede alcanzar.

### Red de contacto profesional

En el último módulo, el Máster dedica aun tiempo a conferencias de profesionales y empresarios de distintos campos y tipos de empresas, así como instituciones estatales relacionadas con el campo de la rehabilitación y restauración de edificios, con el ánimo de que muestren a los alumnos su “experiencia vital” para llegar a los puestos que ocupan. No hay contenidos teóricos, no hay parte formativa, lo que tenemos es el “qué hacer, o cómo hacer” para llegar a esos campos.

### Módulo de Optatividad

También se ofrece dentro del Máster dos módulos optativos dirigidos uno a la Sostenibilidad y Gestión de Residuos de una obra de esta categoría, requerimientos actuales para cualquier proyecto, y a la



**Figura 4:** Clase de demostración de Revocos a la Cal por Oriol García. Madrid Autora: I. Sardón.

Valoración económica del Patrimonio arquitectónico que se interviene, también de vital actualidad (fig. 4).

## Trabajos prácticos

### Trabajos de Investigación de las Asignaturas

Los trabajos de investigación completan la formación teórica y práctica de los estudiantes, en la visión de que el conocimiento adquirido mediante recursos propios, es un conocimiento de gran valor y con la visión de integrar en su formación la experiencia profesional previa o la familiarización que pudieran tener con algún tema a analizar por residencia.

Durante el desarrollo de las asignaturas, los estudiantes trabajaron en los siguientes temas:

- TP1. Asignatura: Conceptos, normativa y gestión urbanística: Tema de trabajo: “Análisis del Plan Especial del Casco Histórico de distintas ciudades españolas”. En actualidad se han revisado cerca de 50 Planes Especiales, comenzando por las ciudades de residencia de los alumnos, como entorno natural de trabajo, y siguiendo con ciudades capitales como Madrid o Barcelona, ciudades intermedias como Sevilla, Valencia o Bilbao y ciudades con “encanto” como Jerez de la Frontera o Toro.
- TP2. Asignatura: Sistemas constructivos y oficios tradicionales: Tema de trabajo: “Monográfico sobre un Sistema constructivo u Oficio tradicional”. Los temas analizados en este campo han sido muy variados, desde los Sistemas con Tierra de

España, Entramados Españoles, Bóvedas y Cúpulas españolas, Sistemas de Forjados de Madera, etc. hasta los Esgrafiados Segovianos, Revocos Madrileños, Azulejos de Cuerda Sevillanos, etc.

- TP3. Asignatura: Análisis de Patologías Constructivas: Tema de trabajo: “Investigación y clasificación de una Patología constructiva”. Los temas presentados se han relacionado con los temas investigados en el TP2, así ante un trabajo sobre Muros de Entramados de madera, se ha estudiado la patología que se puede observar en los mismos, o ante el trabajo de Bóvedas, las patologías que las mismas presentan. Presentando también Monográficos sobre Patologías de la Piedra, Humedades, Ataques Químicos, etc.
- TP4. Asignatura: Inspección Técnica de Edificios: Tema de trabajo: “Realización de una ITE” En este caso el trabajo a desarrollar es directamente la realización de una Inspección Técnica real a un Edificio.
- TP5. Asignatura: Proyecto de Rehabilitación: Metodología y Gestión: Tema de trabajo: “Estado Actual del Edificio elegido para el PFM”. Otro trabajo de aplicación práctica, constituye los Estudios Previos del Edificio elegido para ser Rehabilitado o Restaurado mediante el Proyecto Final del Máster.
- TP6. Asignatura: Soluciones Constructivas para Dirección de Obra: Tema de trabajo: “Diseño de una Solución Constructiva para una Patología específica”. Este trabajo se vuelve a vincular con los temas del TP2 y el TP3, pudiendo continuar con la línea de investigación en un sistema constructivo, con su patología y finalmente el diseño de su solución constructiva.
- TP7. Asignatura: Materiales para Rehabilitación: Tema de trabajo: “Búsqueda de nuevos materiales para la Solución Constructiva diseñada”. Se enlaza nuevamente con el tema del TP6 y los anteriores, constituyendo la guinda del análisis del sistema constructivo elegido en un principio.

En el resto de Asignaturas pendientes: Campos Profesionales y Especialización y las dos Optativas, se realizan ejercicios vinculados al tema de la asignatura y que sirvan para apoyar la idea concreta del posible campo de especialización del alumno, así como de su tema de PFM, así por ejemplo en Campos Profesionales se hace un Plan Estratégico para una posible empresa de Rehabilitación, en Sostenibilidad, se hace el Plan de Residuos para el PFM y en Valoraciones se trata el Edificio del PFM.

La variedad de estos trabajos, constituye la riqueza del Máster y el resultado obtenido en estos cinco años ha sido estupendo.

## Participantes del programa

### Alumnos

Podemos observar en la siguiente relación la diversidad del origen de cada uno de los participantes en el programa, lo que permite esa diversidad de criterios y resultados en los trabajos y Proyectos Finales presentados:

- Curso 07/08: 20 alumnos. Perfil: 7 ARQ. 9 AQT. 1 ITI.  
Procedencia: 4 Madrid, 3 Granada, 2 Huesca, 1 Jaén, Sevilla, Segovia, Ciudad Real, Vigo, Lugo, Zamora, Tenerife, Zaragoza, Vitoria.
- Curso 08/09: 29 alumnos. Perfil: 5 ARQ. 24 AQT.  
Procedencia: 6 Madrid, 3 Salamanca, 3 Valencia, 3 Coruña 2 Zaragoza, 2 Sevilla, 2 Granada, 1 Bilbao, San Sebastián, Sevilla, Segovia, Toledo, Las Palmas de Gran Canaria, Palma de Mallorca, Vitoria.
- Curso 09/10: 41 alumnos. Perfil: 8 ARQ. 33 AQT.  
Procedencia: 18 Madrid, 2 Alcalá de Henares, 3 Sevilla, 2 Valencia, 1 Coruña, 3 Zaragoza, 2 Alicante, 2 Granada, 1 Burgos, 1 San Sebastián, 4 Las Palmas de Gran Canaria, 1 Valladolid, 1 Portugal.
- Curso 10/11: 28 alumnos. Perfil: 10 ARQ. 18 AQT.  
Procedencia: 8 Madrid, 2 Alicante, 3 Málaga, 1 Bilbao, 2 Valencia, 3 Sevilla, 2 Granada, 4 Las Palmas de Gran Canaria, 3 Salamanca.
- Curso 11/12: 12 alumnos. Perfil: 4 ARQ. 8 AQT.  
Procedencia: 4 Madrid, 1 Alcalá de Henares, 1 Toledo, 1 Bilbao, 1 Valencia, 1 Sevilla, 1 Burgos, 1 Las Palmas de Gran Canaria, 1 Salamanca.

### Profesores

El cuerpo docente está formado alrededor de unos 70 profesionales entre arquitectos, químicos, ingenieros de minas, aparejadores, carpinteros, estucadores, empresarios, consultores, promotores, investigadores e historiadores. Todos ellos miembros destacados de la red profesional que trabaja con el Patrimonio y la Edificación. Cuenta, a su vez, con un conjunto de presti-

giosos catedráticos, doctores y profesores universitarios que completan el aspecto académico y brindan las metodologías para las posibles investigaciones. Tomado en cuenta, finalmente, las relaciones con la Administración, que se ven representadas por importantes funcionarios de diversas instituciones públicas relacionadas con este campo de trabajo y que completan el contexto profesional que hay que conocer.

## Asesores

El Programa del Máster contó, desde el principio, con la asesoría de profesionales relacionados con asociaciones ligadas al trabajo con el Patrimonio: la Asociación Española de Gestores del Patrimonio Cultural (AEGPC) y la Asociación de Empresas de Restauración del Patrimonio de España (ARESPA). Cuyo conocimiento de ésta realidad y patrocinio han permitido este acercamiento vital a la realidad empresarial y económica del trabajo en Patrimonio y Rehabilitación (fig. 5).

## Proyecto final de máster

Finalmente, y tratando de contestar la pregunta planteada al inicio, se concreta la formación recibida en el Máster, presentando y defendiendo un Proyecto Final de Máster, que consiste en desarrollar un Proyecto de Rehabilitación completo, sobre un tema elegido por cada alumno y aprobado por la Dirección del Máster. El desarrollo de dicho Proyecto es tutorizado por profesores y debe de tener la documentación real que se tendría que presentar para cualquier encargo profesional de esta magnitud. Se exige la realización de Estudios Previos y de una toma de decisiones consensuada con la dirección del Máster, para finalmente desarrollar el Proyecto de Ejecución de manera individual y libre, terminando con una defensa del Proyecto presentado, como si de un Concurso o una Licitación se tratara.

## Metodología del Proyecto

La metodología propuesta por el Máster ordena tanto la parte formal del Proyecto, como su contenido. Y fija como objetivo el desarrollo completo de este documento vital. Resaltando el trabajo en dos aspectos que muchas veces son escasos o están



**Figura 5.** Visita de Obra a la Rehabilitación de la Plaza de Toros de Toro.  
Autora: I. Sardón

presentes como cumplimiento, pero alejados de la realidad de la Ejecución y la economía del Proyecto: Se trata de los Estudios Previos en los Proyectos de Rehabilitación de escala menor, y del tema de la Seguridad, Gestión de Residuos, y demás documentos dirigidos a la Gestión de esa Ejecución. En éste último caso, son los Proyectos de gran envergadura los que por encargarse la Ejecución a otros responsables de esta fase terminan desarrollando ellos el Proyecto en esta parte; reforzando la idea de que los Proyectos son un mero trámite y no el Documento Vital para acometer cualquier intervención de este tipo.

Por lo tanto, el esquema metodológico propuesto para la Fase de Elaboración del Proyecto es la siguiente:

### Primera parte de estudios, diagnóstico y planificación

#### 1. Información y toma de contacto

Objetivos:

- Marco Real: Entendimiento de las características y circunstancias del edificio.
- Estudio de la Tipología: Encontrar bases y puntos de apoyo para la toma de decisiones de Proyecto.
- historia del Edificio: Entender la evolución constructiva del mismo, así como la naturaleza de todas sus intervenciones.

#### 2. Análisis patológico

Objetivos:

- Trabajo de campo
- Observación directa del edificio
- Personalización el edificio, entendimiento de sus condiciones

## 3. Diagnóstico

## Objetivos:

- Entendimiento del problema específico
- Evaluación del Estado Real

## 4. Propuestas de actuación

- Descripción del Estado Actual del Edificio:
- Exposición de lo que quiero hacer:

## Objetivos:

- Magnitud del Problema
- Planificación del Proyecto
- Valoración de la Obra

**Segunda parte de desarrollo del proyecto**

- Descripción y explicación de lo que haré:
- Mediante las Memorias correspondientes
- Planos del Estado Reformado
- Documentos de la Puesta en Obra:
  - Mediciones y Presupuesto
  - Pliego de Condiciones
  - Planificación de Obra
  - Estudio de Seguridad (medidas)
  - Control de Calidad
  - Gestión de Residuos
  - Manual de Uso y Mantenimiento

**Proyectos presentados**

Los temas elegidos a lo largo de estos años han sido muy variados, lo que ha constituido una variedad sin precedentes de posibilidades y maneras de abordar el tema de la Rehabilitación de Edificios y la Restauración de Patrimonio. Entre los más singulares podemos mencionar:

1. "Plan Director de los Talleres y Depósitos Ferroviarios de Cajo (Santander). Proyecto de Rehabilitación de Edificio de la Rotonda".  
Autora: M. Blanco Puente. Aqt. Alumna del MUR  
Una propuesta de recuperación de una arquitectura industrial olvidada en un espacio urbano recuperable para la ciudad. Un exquisito trabajo de detalle en el edificio singular de la rotonda: el lugar del mantenimiento de las locomotoras (figs. 6 y 7).
2. "Rehabilitación de Secadero de Tabaco en la Vega de Granada".  
Autora: K. Medina Granados. Arq. Alumna del MUR.  
Un exquisito trabajo en el intento de recuperar una ruta que pusiera en valor los últimos edificios testimoniales de la actividad del secado del tabaco en la Vega de Granada. Un proyecto que resuelve un nuevo uso para estos edificios "coladera".
3. "Proyecto de Restauración y Recuperación de la Iglesia de Iznalloz (Granada)".  
Autor: J. Guzmán Fernández. Arq. Alumno del MUR.  
Un análisis completo sobre la arquitectura renacentista andaluza para hallar las bases que le permitieran realizar una propuesta personal y arriesgada para completar una iglesia que nunca fue completada por circunstancias históricas (figs 8 y 9 ).
4. "Proyecto de Rehabilitación de Edificio de Viviendas en Lisboa".  
Autor: G.F. Freire Capelo Tavares. Arq. Alumno del MUR.  
Magistral ejemplo de redacción de Proyecto para la recuperación de un edificio de estructura "pombalina", en una de las zonas históricas de Lisboa, y claro ejemplo de los puntos en común en la recuperación de los Centros Históricos europeos.
5. "Rehabilitación y puesta en valor de la Iglesia de San Luis (Granada)".  
Autora: M. Maldonado Montávez. Arq. Alumna del MUR.  
Un Proyecto que plantea no sólo la recuperación de una Iglesia, sino de todo un entorno cultural, con la propuesta global de su conjunto y la solución detallada de su torre (figs. 10 y 11).
6. "Plan Director y Proyecto de Rehabilitación de la Fachada de la Casa-Asilo San José en la Playa de las Canteras (Las Palmas de Gran Canaria)".  
Autora: I., Díaz Bolaños. Arq. Alumna del MUR  
La recuperación de una arquitectura maltratada por las constantes intervenciones de adaptación a su uso social, y un proyecto sensible y actual que recobra una arquitectura original escrita con letras mayúsculas (figs. 12 y 13).
7. "Restauración de Cubiertas y Fachada de Villa Urbana Regionalista en el Centro Histórico de Salamanca".  
Autora: M.J. Materos Pérez. Aqt. Alumna del MUR.

05. planos del estado reformado

secciones

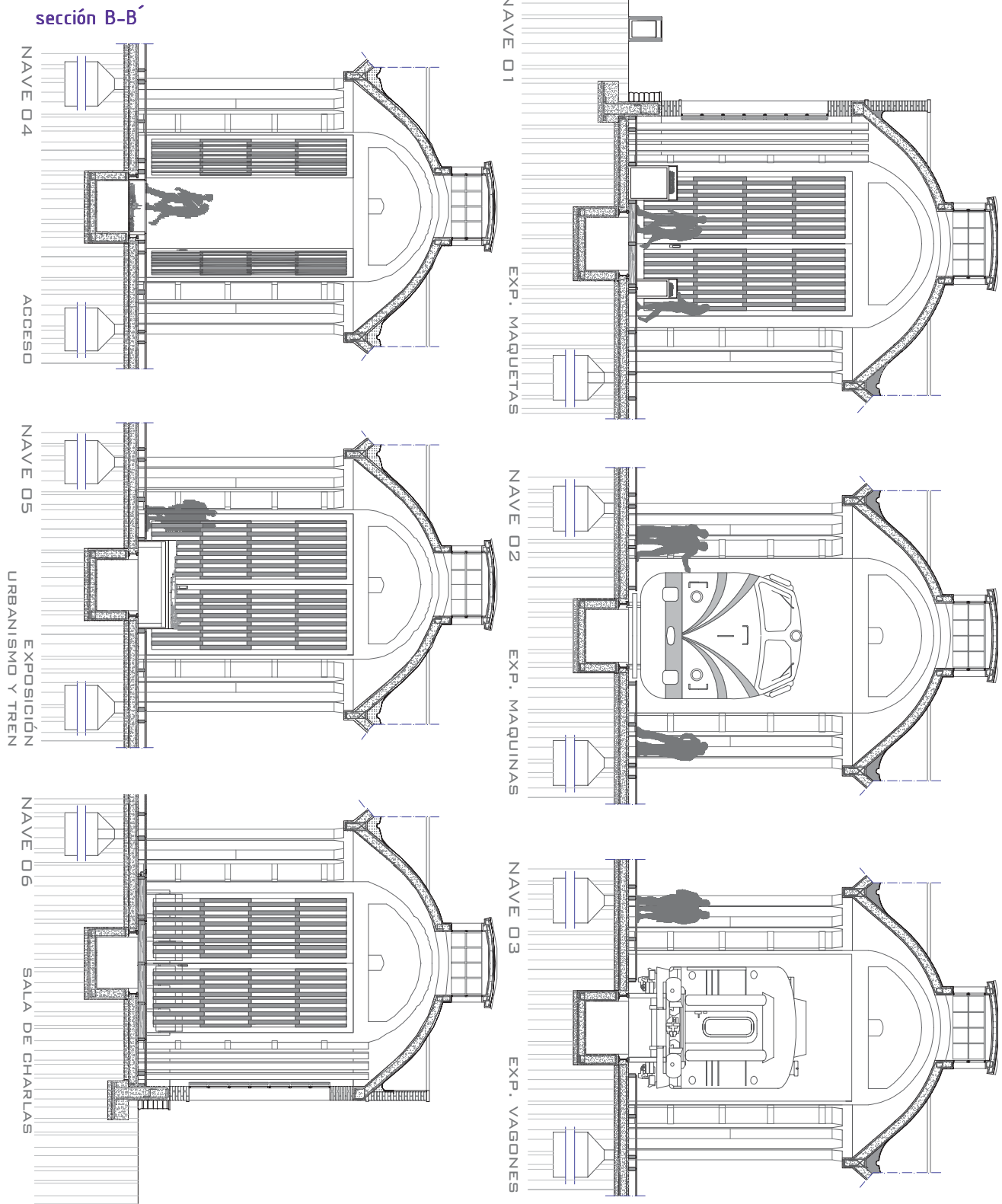


Figura 6. Propuesta de Actuación Rehabilitación de los Talleres y Depósitos Ferroviarios de Cajo (Santander). Autora: M. Blanco Puente. Alumna del MUR

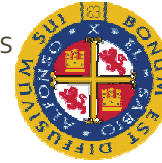
## 06. plan director-propuesta de actuación

plano de ordenación



Figura 7. Estado Reformado Rehabilitación del Edificio de la Rotonda. Talleres y Depósitos Ferroviarios de Cajo (Santander). Autora: M. Blanco Puente. Alumna del MUR.

MASTER OFICIAL: REHABILITACIÓN, MANTENIMIENTO Y RECUPERACIÓN DE EDIFICIOS  
 UAX UNIVERSIDAD ALFONSO X EL SABIO. Instituto de Postgrado. MADRID



# PROYECTO DE RESTAURACIÓN Y RECUPERACIÓN IGLESIA PARROQUIAL DE NUESTRA SEÑORA DE LOS REMEDIOS ESTUDIOS PREVIOS

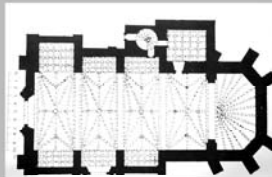
IZNALLOZ (GRANADA)



GUZMÁN FERNÁNDEZ, José V. arquitecto  
 Mayo 2008 Curso 2007- 2008

MO.REHA

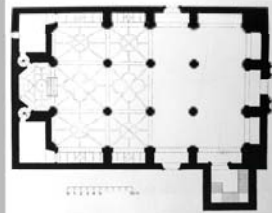
UAX Madrid



(1541)

PARROQUIAL DE ILLORA

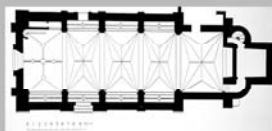
**NAVE:** una rectangular  
**CAPILLA MAYOR:** rectangular con arco carpanel poco profundo para cobijar retablo  
**CAPILLAS LATERALES:** hornacinas poco profundas alojadas entre contrafuertes abiertas por arcos de medio punto y cubiertas con cañón decorados.  
**ORDEN:** toscano con tramos de pilastras que rematan cornisa  
**BOVEDAS:** sexpartitas con tarceletes peraltados sobre un somero rebanco  
**CONTRAFUERTE:** trioscuadros en la parte inferior y sobreesalen y delimitan tramos y capillas en el cuerpo superior.  
**TORRE:** situada tras la capilla mayor. Original de Siloe.  
**EXTERIOR:** sobrio y monumental  
**PORTADAS:** trazadas por Maeda bajo el diseño de Siloe. La de los pies es el precedente siloesco de la Iglesia de San Gil.



(1549-50)

PARROQUIAL DE IZNALLOZ

**NAVE:** rectangular con 3 naves rectangulares  
**CAPILLA MAYOR:** ochavada cubierta en dos partes, una primera con medio cañón y, adosados después, tres cascos o triángulos con recuadros.  
**CAPILLAS LATERALES:** hornacinas poco profundas alojadas entre contrafuertes abiertas por arcos de medio punto y cubiertas con cañón decorados.  
**ORDEN:** toscano con tramos de pilastras que rematan cornisa  
**BOVEDAS:** poidas  
**CONTRAFUERTE:** ausentes en la parte inferior y sobresalen y delimitan tramos y capillas en el cuerpo superior.  
**TORRE:** situada tras la parte de los pies. Original de Ambrosio de Vico  
**EXTERIOR:** sobrio y monumental  
**PORTADAS:** trazadas por Maeda bajo el diseño de Siloe la primera, el resto son posteriores



(1548-49)

PARROQUIAL DE MONTEFRIO

**NAVE:** rectangular con una sola nave y cuatro tramos. Planta irregular  
**CAPILLA MAYOR:** poligonal, como resultado de ochavar las esquinas de una hipotética planta rectangular, siendo los lados desiguales y testero más ancho. Se cubre con una preciosa vena de lencas de nervios que se giran de una gran elegancia.  
**CAPILLAS LATERALES:** tres capillas hornacinas poco profundas salvo una. Alojadas entre contrafuertes abiertas por arcos de medio punto y cubiertas con cañón decorados.  
**ORDEN:** corintio con tramos de pilastras que rematan cornisa  
**BOVEDAS:** de cruzería y fuertes reminiscencias góticas.  
**CONTRAFUERTE:** en la parte inferior y exterior, y en la cabecera adquieren protagonismo recurriendo a la mediana.  
**TORRE:** situada en un lateral cerca de la cabecera  
**EXTERIOR:** sobrio y espectacular su emplazamiento

Figuras 8 y 9. Estudios Previos (superior) y análisis de antecedentes (inferior). Proyecto de Restauración y Recuperación de la Iglesia de Iznalloz (Granada). Autor: J. Guzmán Fernández. Alumno del MUR.



Figura 10. Propuesta de Rehabilitación y puesta en valor de la Iglesia de San Luis (Granada). Autora: M. Maldonado Montávez. Alumna del MUR.



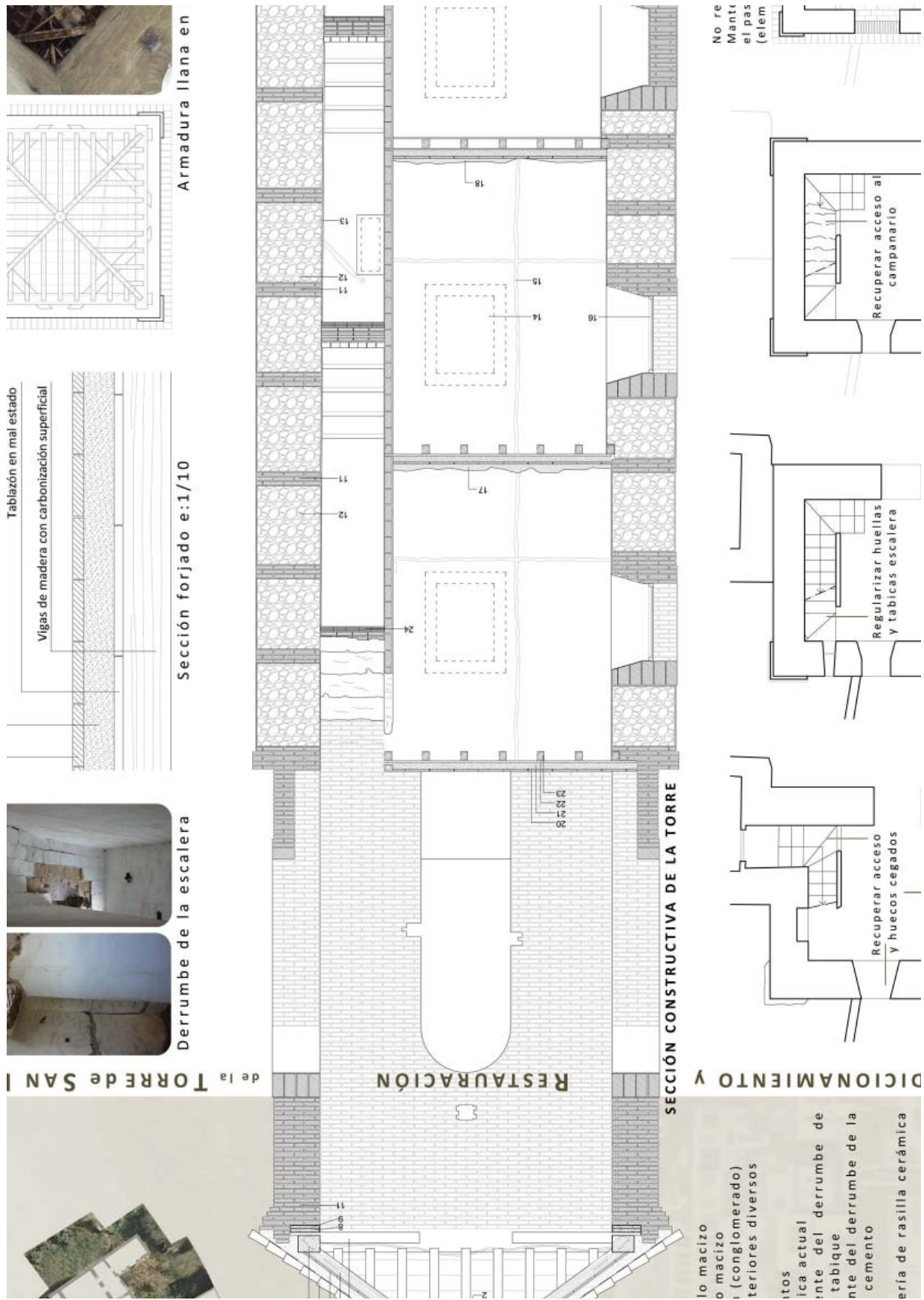


Figura 11. Detalle de Ejecución de Rehabilitación y puesta en valor de la Iglesia de San Luis (Granada). Autora: M. Maldonado Montávez. Alumna del MUR.

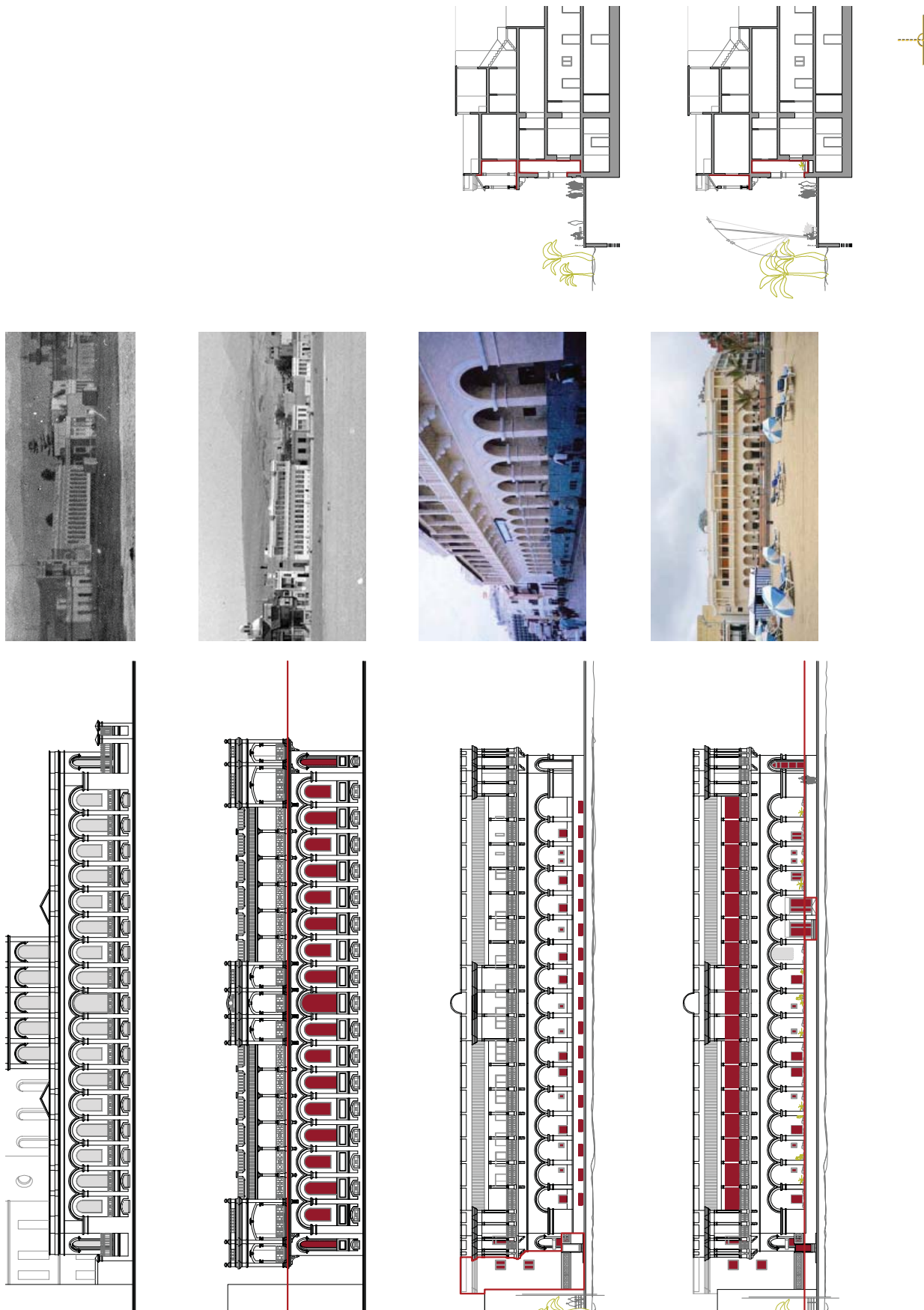
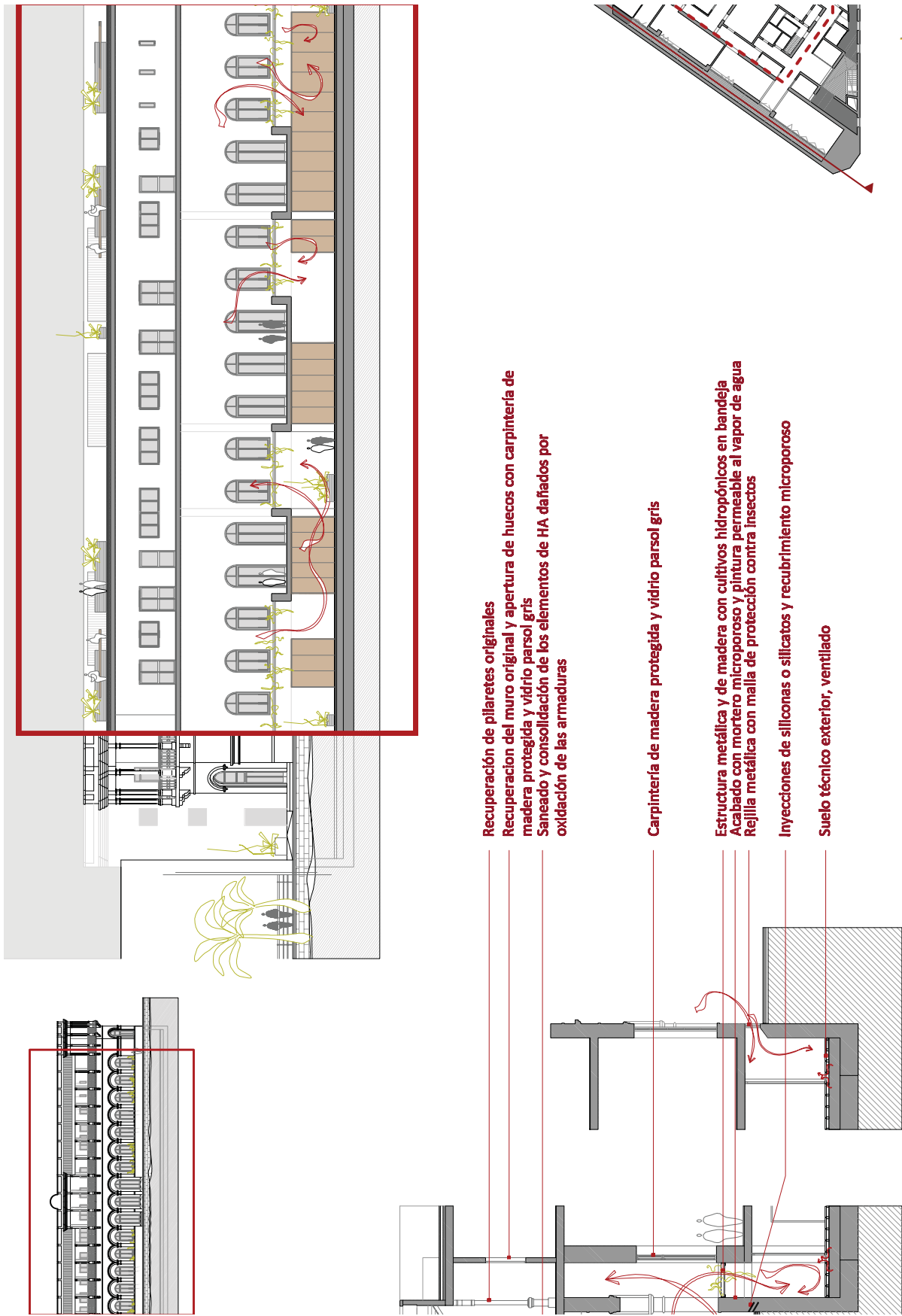
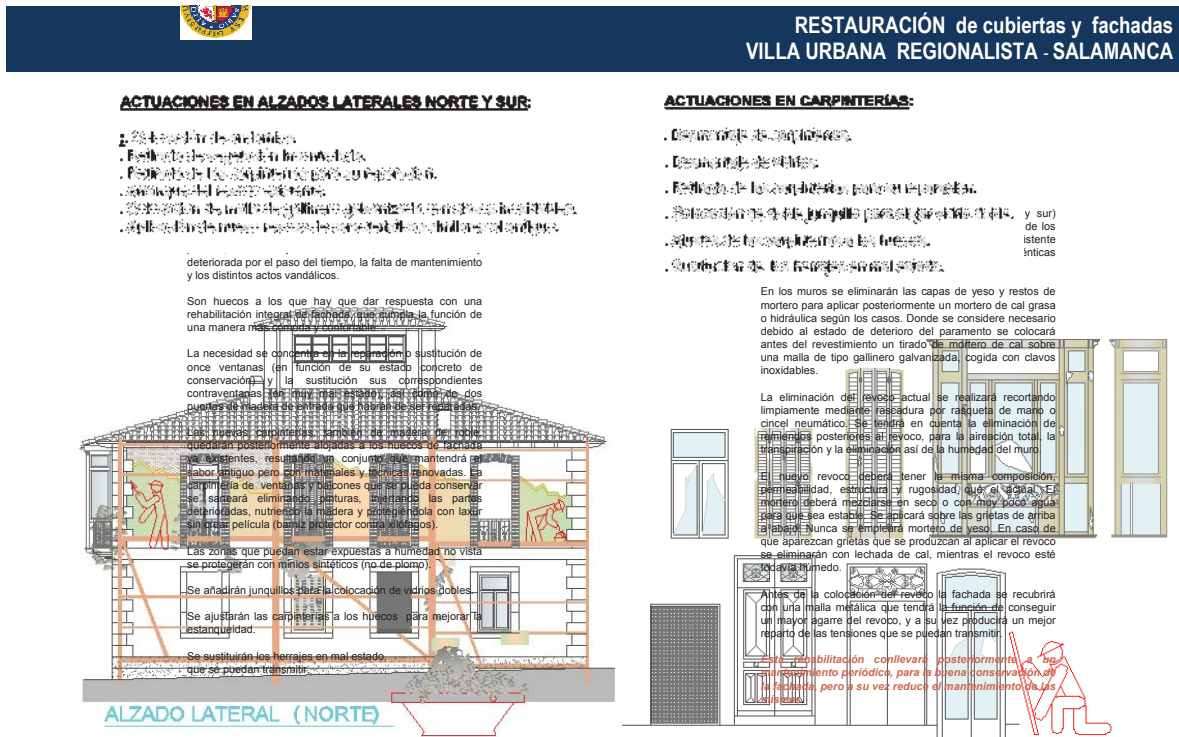


Figura 12. Antecedentes. Proyecto de Rehabilitación de Fachada de la Casa-Asilo San José. Playa de las Canteras (Las Palmas de G.C. Autora: I. Díaz Bolaños. Alumna del MUR



**Figura 13.** Detalle. Proyecto de Rehabilitación de Fachada de la Casa-Asilo San José. Playa de las Canteras (Las Palmas de G.C. Autora: I. Díaz Bolaños. Alumna del MUR.



Figuras 14 y 15. Restauración de Cubiertas y Fachada de Villa Urbana Regionalista. Centro Histórico de Salamanca: Patologías (superior) y actuaciones (inferior). Autora: M.J. Mateos Pérez. Alumna del MUR

Ejemplo de un Proyecto de Rehabilitación que no trata sólo los grandes temas, sino también de la puesta en valor de los oficios, cuando éstos fueron resueltos de forma magistral, como los que encontramos en esta casa regional olvidada en medio de una ciudad histórica (figs. 14 y 15)

## Conclusiones

Creemos haber alcanzado un tipo de profesional más completo en el ámbito de la Intervención en el Patrimonio construido:

- Por un lado, se les ha propuesto acercarse a cualquier nivel de edificio, para que mediante su estudio puedan situar: su tipología arquitectónica, su historia constructiva, sus técnicas y sistemas constructivos tradicionales, su entorno urbano y sus circunstancias actuales.
- Se les ha dado una metodología para analizar y diagnosticar el estado actual y las patologías que sufre la edificación, elemento a elemento, causas a causa, daño a daño para que con la profunda comprensión del mismo, posteriormente, se busquen las soluciones adecuadas.
- Se les ha preparado para tomar decisiones efectivas y reales, basadas en una metodología y en

una técnica que respalde su trabajo de proyecto y ejecución, así como un acercamiento a los últimos materiales y sistemas constructivos existentes en el mercado consiguiendo, con ello, la aplicación idónea de soluciones arquitectónicas para una edificación ya existente, proveniente de otra época y realidad.

- Se ha remarcado las metodologías de organización de su puesta en obra y de gestión y defensa económica de la misma.

Todo ello, bajo una misma pauta, en la que lo más importante debe de ser el correcto diagnóstico del estado del edificio, que nos permita una posterior intervención adecuada a su puesta en valor, recobrando la importancia de la redacción de un Proyecto, correcto, completo y definido hasta el detalle. Que abarque los temas de la puesta en obra y los temas económicos, tanto como los conceptuales. Sin diferenciar escala o categorías definidas por sus valores histórico-artísticos, sino bajo la premisa de entender al patrimonio arquitectónico con una visión final de conjunto, que independientemente de sus valores, requiere que aportemos soluciones técnicas y científicas para su recuperación. Entendiendo a la arquitectura como hecho cultural, que, sin desconocer sus tipologías y escalas, nos permite a todos, reconocerlos en ella como sociedad.

# Realidad aumentada y educación patrimonial

Remedios Moril Valle  
Universidad Católica “San Vicente Mártir”. Valencia

Javier Campos LLeó  
Ediam Sistemas

438

## Objetivos de la comunicación

Esta comunicación refleja la puesta en marcha de una iniciativa para introducir la utilización de la novedosa tecnología de la Realidad Aumentada (RA) en el campo de la educación patrimonial y de su didáctica específica.

En ella, se proponen el uso de dispositivos móviles para el aprendizaje de los contenidos patrimoniales, basándonos en el hecho de que cada vez se demanda más que el aprendizaje pueda llevarse a cabo en cualquier lugar y momento, ya sea de manera real o virtual. Las actitudes actuales de los estudiantes ante el conocimiento se han modificado y el tipo de percepción y de relaciones que establecen con los contenidos educativos son diferentes. Nos encontramos ante un tipo de alumnado, que se ha denominado “generación móvil” por su rápida integración en este tipo de tecnología.

## Posible índice o estructura de la misma

La Realidad Aumentada como una tecnología con aplicación en la educación patrimonial. La denominada Realidad Aumentada es aquella tecnología que permite a las personas ver información virtual sobre un mundo real, una especie de realidad mixta que integra el espacio real y el virtual. Ésta permite trabajar imágenes, animaciones, objetos en 3D, videos y también textos. Este tipo de tecnología nos permite aumentar nuestro grado de información a través de la utilización de elementos multimedia.

Entre los recursos que se podrían utilizar estarían:

- a) Los códigos QR: son un sistema de codificación en 2D que pueden vincular contenidos *on line* para ofrecer una mayor información. En educación patrimonial presentan la ventaja de agilizar el acceso a direcciones web o vídeos. Se trata de una manera de conectar fácilmente el patrimonio *off line* con ese otro patrimonio recogido *on line*.
- b) Entornos 360: visitas virtuales mediante un dispositivo móvil. Los entornos 360 permiten al usuario disfrutar de una experiencia “inmersiva” en un entorno en el que físicamente no está. De esta manera, el alumno/profesor puede enriquecerse de dicha información visual, textual o auditiva tanto para el aprendizaje, como para la preparación y mejora de contenidos didácticos.
- c) Guías didácticas de geolocalización. La realidad aumentada y los códigos QR son las tecnologías más apropiadas para este tipo de didáctica. Por ejemplo, podemos visualizar a través del dispositivo móvil, estructuras en 3D que estuvieron ahí hace 200 años o visualizar o escuchar contenidos web relacionados con una calle en la que estamos.
- d) Sistemas de Audio: La adición del audio como soporte de ayuda a la accesibilidad de la información sobre el patrimonio a cualquier persona (audio guías, personas con discapacidad...), permite al usuario obtener información tanto de localización como del entorno que le rodea. Tecnologías como el GeoAudio ofrecen información, a través de las coordenadas del GPS, sobre elementos del patrimonio cultural.
- e) Reconstrucciones de objetos patrimoniales en 3D. Podremos partir de información visual (fo-

tos, dibujos, etc.) para que el sistema genere contenidos 3D que es posible categorizar en bases de datos y de esa forma visualizar cómo eran los edificios antiguamente.

- f) Traducciones a través de los dispositivos móviles. La accesibilidad a los contenidos podrá ser mejorada con los sistemas de traducción en tiempo real que en la actualidad se están diseñando y creando dentro de la Realidad Aumentada, de manera que los visitantes que quieran acceder a información sobre cualquier elemento patrimonial, podrán conocer en su propio idioma, dichas fuentes de información.

### Experiencias prácticas

Se llevará a cabo una demostración de cómo se pueden utilizar las tecnologías señaladas como recurso

didáctico en la educación patrimonial y una visión de cómo, aunando la tecnología de la RA y los conocimientos de la didáctica del patrimonio, se puede ofrecer a los docentes recursos motivadores e innovadores para la enseñanza de estos contenidos.

### Conclusiones

- El aprendizaje sobre los contenidos patrimoniales actualmente no tiene fronteras ni horarios.
- Se demuestra la potencialidad del uso de la realidad aumentada en la educación en general, siendo uno de los entornos con mayores posibilidades didácticas, la educación patrimonial.
- Con estos recursos se genera una herencia cultural digital para las generaciones venideras, que permitirán en el futuro, nuevas formas de enseñar y de aprender.

# En crisis permanente: cuando la accesibilidad del Patrimonio depende de otros condicionantes distintos a los exclusivamente económicos. Arte y discapacidad en el Museo de Bellas Artes de Granada.

Josefa Cano García  
Facultad de Bellas Artes de Málaga  
p.cano@uma.es

Gema Rocío Guerrero Higuera  
Museo de Bellas Artes de Granada  
gghiguera@yahoo.es

## Resumen

La Red de Museos Públicos Andaluces no contempla programas específicos que atiendan a los sujetos con algún tipo de discapacidad, imposibilitando el disfrute de la experiencia estética y su participación social de un modo normalizado.

Nuestra entidad venía concertando visitas didácticas semanales durante el curso escolar desde el año 2006, con centros educativos y distintas etapas. Desde el Departamento de Difusión del Museo de Bellas Artes de Granada, se apuesta en el año 2010 hasta hoy por una serie de experiencias con Centros Ocupacionales de Granada y provincia.

Incluir en nuestra propuesta a sujetos con discapacidad funcional suponía un interesante reto profesional, a la vez de un requerimiento moral y perceptivo obviado. La presente propuesta de comunicación es el relato de las limitaciones y dudas que existieron al inicio, de las experiencias culturales realizadas y de las conclusiones extraídas por parte de todos los que participaron en ellas.

## Palabras clave

Arte, Educación, Discapacidad.

## Abstract

The Network of Public Andalusian Museums does not contemplate specific programs that attend to the subjects with any type of disability, disabling the enjoyment of the aesthetic experience and his social participation of a normalized way. Our entity was coming coordinating didactic weekly visits during the school course from the year 2006, with educational centers and different stages. From the Department of Diffusion of the Museum of Fine arts of Granada, he competes in the year 2010 up to today for a series of experiences with Occupational Centers of Granada and province. To include in our offer to subjects with functional disability supposed an interesting professional challenge, simultaneously of a moral and perceptible obviated requirement. The present offer of communication is the statement of the limitations and doubts that existed to the beginning, of the cultural realized experiences and of the conclusions extracted on the part of all those who took part in them.

## Keywords

Art, Education, Disability.



“Recuerde el lector aquel significativo diálogo entre el elefante y la hormiga acomplejada.  
 – ¿Cuántos años tienes, elefante?, pregunta la hormiga.  
 – Yo tres. ¿Y tú?  
 – Yo también tengo tres, pero es que he estado malita.” (Santos, 2006)

## Nunca llega: la accesibilidad cultural es sólo teórica

¿Cuándo llegara de facto la filosofía de la diversidad a las instituciones culturales?

¿Por qué no se plasma accesible el patrimonio? ¿Que impide que las exposiciones o los planteamientos museísticos contemplen ese requerimiento ético, ya advertido legislativamente?

La normativa es clara, existe, está presente: ¿Qué obstaculiza su ejecución?

Todo está en crisis: hablamos de dificultades económicas mundiales, recortes sociales, laborales.... Los valores democráticos en plena transformación....pero ¿y antes? En tiempos menos aciagos... ¿Por qué se seguía obviando la accesibilidad, disfrazada de buenas intenciones políticas?

“El Arte es para todos”, nos vienen contando desde hace tiempo. Bonita idea...

“Pero ¿qué ocurre cuando las instituciones propugnan leyes sociales que hagan accesibles y normalizados espacios y recursos y son ellos más tarde los primeros en incumplirlas? Las estadísticas lo confirman. El público que acude de modo mayoritario a un museo representa a un tipo concreto de sociedad: nivel cultural medio, medio-alto con tiempo de ocio respaldado por un nivel económico y profesional también elevado.

Asumimos desde pequeños que los museos (y por ende gran parte los recursos culturales de nuestro entorno) son lugares aburridos, téticos, pesados y lo que parece más importante: incomprensibles. Espacios en los que no nos suponemos reflejados y a los que sentimos no pertenecer. La apreciación de obras relacionadas con la propia cultura y características del visitante al museo influye en su aceptación, pero mucho más aún en su comprensión y valoración por el hecho de encontrarse más próximos y, a su vez, sentirse identificados con lo que quieren dar a conocer. Un lugar para “mayores muy listos” al que no es imprescindible ir. Asu-

mido este velado principio de comportamiento social ¿Quién acaba accediendo finalmente por tanto al “éxtasis artístico”? ¿Por qué no acude a nuestras propuestas museísticas colectivos inmigrantes, asociaciones no gubernamentales, discapacitados...? ¿Por qué no acuden los alumnos más que de modo “obligado” en las salidas escolares? ¿No les gusta el Arte o no hacemos nada porque les interese? ¿Quién es representado y de que modo en las exposiciones y planteamientos estéticos, en una sociedad que propugna la tolerancia, la pluralidad y la diversidad como aspecto positivo a impulsar?

Los datos vuelven a confirmar nuestras sospechas: muchos de los museos y espacios expositivos no tienen en cuenta dentro de sus programas educativos y resto de ofrecimientos de difusión, colectivos poco relacionados con el “entendimiento artístico” (Guerrero, 2011: 1-2).

¿Es una cuestión meramente económica o hay algo más?

Quizás encubra una intención más “indecente”: ¿Para qué? ¿Qué van a aprender?

Puede que el argumento más correcto debiera formularse de este modo: ¿Van a aprender lo que nosotros deseamos que aprendan: fechas, estilos, autores...? ¿Que no es más que lo que legitimamos desde nuestra óptica del “entendido” del “cultivado” del experto...?

Si no son capaces de fijar estos datos ¿Para que nos vamos ha “molestar” en adaptar nada? Total son una minoría....que patatea veces....pero pocos a lo sumo.

“Sería justo organizar una carrera en la que participase un cojo, un enfermo con tendinitis en el quinto metatarsiano, un atleta, un corredor con una bola de hierro atada al pie, otro con el pie sujeto a una estaca...? Sería una grave injusticia comparar los resultados y atribuirlos al mérito exclusivo del esfuerzo de cada uno. No se puede cerrar los ojos a la diversidad. No se puede actuar de espaldas a ella, si se quiere tener éxito y, sobre todo, si se quiere actuar conforme a la equidad. Cada persona es única, irrepetible e irremplazable (...) Una evaluación idéntica, en la que todos tengan que demostrar lo que han aprendido, no es precisamente la más justa. Nadie se imagina un consultorio médico en el que el profesional atienda simultáneamente a veinticinco pacientes. No sería ni siquiera imaginable que pretenda aplicar un mismo tipo de receta a todos, después de un diagnóstico visual” (Santos: 2005)

El concepto de Cultura Visual deja en evidencia tales planteamos. En las imágenes hay mucho más de lo que formalmente podamos extraer. Nos interesa ampliar el objeto de nuestra atención. Analizamos y reflexionamos ante las piezas (o debiéramos hacerlo) desde otra posición, buscando nuevas relaciones, nuevos interrogantes y nuevas respuestas.

“El Arte no sólo tiene que ver con los efectos aislados de las cualidades formales y existen diversas teorías estéticas que pueden y deberían inspirar la enseñanza (...) Las concepciones posmodernas de la estética entonces, implican una relación social entre las personas mediada por la cultura visual. Dewey tenía razón: llegamos a conocer el arte a través de la dinámica de la experiencia; pero la experiencia ha cambiado” (Freedman, 2006: 71-72)

La educación a través del Arte avanza inexorablemente por otros caminos.... muchas veces en sentidos opuestos a los que transitan los conservadores de museos (especialmente si estos pertenecen a instituciones públicas....pero eso sería otro largo debate).

## Todos somos diversos

“La palabra “DISCAPACIDAD” de por sí denomina algo negativo, carente, “NO CAPÁZ DE...”, si a ello le sumamos toda la carga social que implica dicho rótulo, tenemos como resultado algo que podría asociarse con una especie de “estigma” (cuyo significado es: Marca o señal en el cuerpo. Señal de deshonra)

En general las personas tienen dos tipos de reacciones básicas frente a un sujeto con algún tipo de discapacidad visible: rechazo y exclusión, o lástima.

Todos nosotros somos capaces para algunas cosas e incapaces para otras tantas, sin embargo como esas “no capacidades” no son “visibles” al resto de la sociedad las escondemos, no asumiendo nuestras limitaciones, nos dedicamos a “Mostrar” nuestras capacidades, lo que encierra una trampa compartida y consensuada. ¿Pero que sucede con las personas cuya no capacidad es visible?”(Llompart, 2007: 2)

¿Cómo podemos hacer accesible y visible de forma educativa las manifestaciones culturales atendiendo a la diversidad del que nos visita sin dejar de in-

corporar y menospreciar el acceso de estos colectivos ahora “disimulados”? (Nos referimos en este punto a lo “disimulado” y no ocultado, que puesto los museos como advertimos con anterioridad, insisten en el Arte como patrimonio público y para todos, pese a que éste interesante objetivo no se concrete en la realidad).

“Cuando se habla de diversidad se reconoce la identidad de cada persona. Si, por el contrario, se establece un prototipo de normalidad, todas las variaciones respecto al mismo se convierten en defectuosas. Un camello es un camello. Perfecto. No es un animal que tenga que catalogarse por su semejanza a un modelo. ¿Qué pensar de quien considerase deforme a un dromedario por tener dos jorobas en lugar de una sola como le sucede al camello? ¿Sería lógico que pretendiese eliminar una de ellas para que se asemejase al deseado modelo? ¿Sería justo que maltratase al animal con golpes, insultos y exigencias a las que no puede responder? ¿Sería justo que le castigase por su “maldita diferencia”? Lo mismo podríamos decir de quien pensase que la gallina es un águila defectuosa y pretendiese hacerla volar a base de un absurdo y estéril adiestramiento. Un camello es un camello. Un dromedario es un dromedario. Una gallina es una gallina. Un águila es un águila. Estas afirmaciones que parecen obviedades cercanas al ridículo están frecuentemente negadas cuando, en la escuela por ejemplo, tratamos a los niños y a las niñas como si fuesen iguales, como si tuviesen que acomodarse a un prototipo.

Quienes se alejan de ese modelo, de ese arquetipo, parece que tienen alguna deficiencia, alguna tara. Son, por consiguiente, niños defectuosos” (Santos, 2006).

## Cómo trabajar la diversidad. Pretensiones desde nuestra institución y limitaciones previas

### Pretensiones

#### Educar como modo de integración cultural y personal

“Se trata de la integración del hombre, único ser capaz de cultura y educación. El concepto

implica dos caras de un mismo proceso. Por un lado es la integración (incorporación) del hombre a la cultura; por otro el de integración de la cultura misma. No es mas que una interacción: al recibir la cultura el hombre se integra en ella, pasa a formar parte de de ella: pero como al mismo tiempo es capaz de reelaborarla y de crear mas cultura, se va formando e integrando a si mismo como persona.” (Nassif, 1975: 30).

“La manera en que los estudiantes ven y experimentan el mundo depende no sólo del mundo, sino también de lo que ellos aportan al mundo (...) si las artes se ocupan de algo, es de asegurar, desde lo que vemos, cierta cualidad a la experiencia humana. La visión es puesta al servicio del sentimiento. A veces el sentimiento es delicioso. A veces es doloroso. Pero siempre es, en su mejor logro, emocionante (...) En cuatro palabras, la educación artística trata del enriquecimiento de la vida” (Eisner, 2002: 54)

El sujeto siente que pertenece a esa cultura cuando ésta le tiene en cuenta. Cuando requiere de su participación, de su ilusión. La cultura por su parte requiere del sujeto para reconstruirse y perpetuarse. Es la clave de la socialización. Tu me das yo te doy. Tú me aportas, me reconoces, me sigues....yo a la inversa. ¿Qué ocurre cuando el camino es unidireccional? Yo propongo, impongo, decido...tu acatas o simplemente estas fuera.

“Las barreras sociales implican la exclusión porque, de modo más o menos encubierto y siendo o no conscientes de ello –tanto la institución como quienes la visitan–, las personas que no encajan en lo que entendemos por “normal” quedan fuera del público objetivo para el que se diseña un espacio o actividad. Es decir, mientras en teoría se potencia y valora la participación en actos sociales y culturales, en la práctica asociaciones e instituciones ponen trabas al acceso a sus actividades de personas con capacidades diferentes (Alberich, Aldaz y Fernández, 1996: 116-120).

### **Participar, interaccionar y desempeñar roles sociales**

El rol social deberá ser ajustado a las actividades que sean las normales para un grupo específico de edad: aspectos personales, escolares, laborales, comunita-

rios, afectivos, espirituales, etc. Se orienta a la participación del alumno o alumna y a la ejecución de tareas en situaciones de la vida real.

“La realidad bruta es inhabitable. Solo podemos vivir en una realidad interpretada, convertida en casa, dotada de sentido, humanizada. El agua es H<sub>2</sub>O, pero para nosotros, que sentimos sed, posee un sentido nuevo. Es motivo, preocupación, espejismo, metáfora. La sed transfigura un fragmento de la realidad, permitiendo que el agua aparezca dotada de un valor. En un planeta muerto, sin bebiente alguno, el agua habría perdido todas sus propiedades vitales, los valores que muestra pavoneándose ante nuestra conciencia sentimental” (Marina, 1996: 17).

¿Cómo debe sentirse alguien que no puede acceder a algo que le satisface simplemente porque nadie ha pensado en “invitarle”? Todos recordaremos en algún momento de nuestra infancia haber sentido ese desplazamiento involuntario: juegos en los que no fuimos elegidos los primeros o fiestas a las que nadie nos advirtió que podíamos ir....Ahora que somos sujetos bien posicionados intelectualmente, olvidamos con facilidad la empatía del momento infantil.

### **Desarrollar habilidades artísticas en las personas con discapacidad**

Para aquellas personas a las que les resulta difícil transmitir sus ideas, expresar sentimientos o entablar relaciones, las actividades artísticas pueden ofrecer un medio ideal para ello. Por ejemplo, un sujeto con problemas de lenguaje puede descubrir en la pintura un medio adecuado para transmitir aquello que le es difícil comunicar verbalmente, y por lo tanto, restablecer sus vínculos sociales.

“La diversidad no es una desgracia, ni una lacra, ni un lastre, ni un problema o una maldición. Hay que considerar la diversidad como una ocasión de enriquecimiento, como una oportunidad de aprendizaje, como una bendición de los dioses. Afortunadamente somos diferentes, aunque tengamos la misma dignidad de personas y los mismos derechos como ciudadanos...Para atender la diversidad es necesario modificar las concepciones y las actitudes de los profesionales, largamente habituados a un planteamiento homogeneizador. Pero es necesario también contar con los medios necesarios

para actuar de una manera flexible, adaptada y oportuna que se convierta en eficaz” (Santos, 2005).

Pero la persona con alguna discapacidad, muchas veces se ve privada en mayor o menor medida -sobre todo por una subvaloración de su persona- de actividades normalizadas para el resto, como aquellas relacionadas con el arte y la cultura.

De acuerdo con lo expuesto, una de nuestras intenciones a través del desarrollo de este programa educativo, es facilitar la libre accesibilidad, democratizada en todo caso, al disfrute de la experiencia y la sensibilización artística en actitud de contemplación y reflexión (adaptando el lenguaje a las necesidades específicas de los alumnos y alumnas) de las obras del museo.

“Se trata de poner el acento en lo singular de cada uno, valorar al artista teniendo siempre presente que se es artista independientemente de la discapacidad, y con esto no se trata de negar sino de correr el “foco” y comenzar a ver a la persona en su totalidad” (Llompert, 2007: 3).

Centro Ocupacionales de Granada y provincia demandaban desde hace años una atención educativa por parte de nuestra institución. El Museo de Bellas Artes de Granada venía concertando visitas educativas durante todo el curso escolar de lunes a viernes desde el año 2006 con centros educativos y distintas etapas: Educación Infantil de Segundo Ciclo, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Incluir en nuestra propuesta educativa sujetos con discapacidad intelectual suponía un interesante reto profesional junto a un requerimiento ético. En numerosas ocasiones nos han planteado la necesidad de ser atendidos de forma educativa y lúdica de manera continuada, lo que incrementa de modo positivo su integración social y su autoestima personal al sentirse incluidos en la oferta cultural de nuestra comunidad.

“La situación existencial de las personas con déficits en algún campo de su desarrollo presenta, en general, graves carencias. Su personalidad se desarrolla según las experiencias y vivencias que experimente y generalmente su desarrollo es limitado e incompleto. Si bien muchos niños y niñas están escolarizados en instituciones más o menos adecuadas, permanecen en ellas hasta los 16 años, luego de los cuales y en la gran mayoría de los casos, se abre para estas personas un periodo de menor contacto con el mundo exterior y con otros pares, cuando no de soledad y falta de estímulos” (Polo, 2002: 408).

## Limitaciones previas

La Discapacidad Intelectual es definida hoy día como una entidad que se caracteriza por la presencia de:

- Limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual
- Limitaciones significativas en la conducta adaptativa
- Una edad de aparición anterior a los 18 años.
- Al identificar las capacidades y debilidades, los puntos fuertes y débiles de la persona en una serie de áreas o dimensiones que abarcan aspectos diferentes, tanto de la persona como del ambiente en que se encuentra. Estas dimensiones o áreas son las siguientes:
- Las capacidades más estrictamente intelectuales.
- La conducta adaptativa, tanto en el campo intelectual como en el ámbito social, o en las habilidades de la vida diaria.
- La participación, las interacciones con los demás y los papeles sociales que la persona desempeña.

La única característica que coliga a los usuarios que atendemos de centros ocupacionales es su discapacidad intelectual (en mayor o menor grado) A esto debemos unir las características propias de los visitantes (como sujetos antes que discapacitados) y los derivados de otras discapacidades asociadas (autismo, discapacidad motórica...) e incluso enfermedades mentales (esquizofrenia...)

La situación se complicaba por tanto a medida que avanzábamos en nuestra intención.

Algunas de las cuestiones surgidas durante la gestación del proyecto son las que siguen:

*¿Sólo atenderíamos a sujetos con discapacidad intelectual? ¿No atenderíamos en consecuencia a los que presentan plurideficiencias?*

Advirtamos que a los centros ocupacionales llegan mayoritariamente sujetos que tras haber finalizado la escolaridad obligatoria en Centros de Educación Especial (ya que su elevado grado de discapacidad y/o por requerir determinados equipamientos así como sus limitadas posibilidades de socialización, su integración en distintas modalidades de escolarización en un centro ordinario, no se aconseja) no pueden incorporarse Centros Especiales de Empleo, en los que progresarían de este modo en una vida, aunque supervisada, pero en mayor grado autonomía. Desde el cierre de muchos centros psiquiátricos gran parte de los que fueron sus usuarios, ante la imposibilidad de ser atendidos asistencial y familiarmente, también vienen acudiendo a los centros ocupacionales, cu-

briendo de este modo dichas instituciones en una mínima parte las necesidades afectivas y relacionales de estos sujetos.

*¿Debíamos agrupar a los sujetos por el tipo o grado de Discapacidad que presentasen?*

Desde los Centros Ocupacionales con los que contactamos nos advirtieron que los usuarios se agrupan en talleres (lavandería, artes gráficas, manufactura...) donde desarrollan trabajos externos supervisados, que les reportan bienes económicos. La organización de los mismos obedece a criterios más afines a sus potencialidades y formas de socialización que al hecho de presentar tal o cual dificultad. Es un principio de actuación positivo que convenimos respetar puesto que “la creatividad y la experiencia estética y artística no sólo se centran en aptitudes y categorías exclusivamente intelectuales, pues atienden a aspectos que afloran y residen directamente en la emoción y en los aspectos socioculturales vividos. “(...) de todas nuestras capacidades cognitivas, la imaginación es precisamente la que nos permite dar crédito a las realidades alternativas. Nos capacita para romper con lo que damos por asumido, para dejar a un lado las distinciones y las definiciones con las que estamos familiarizados” (Greene, 2005: 50)

Tras múltiples contactos entre los responsables de dichos centros y nuestra institución, concretamos ciertas observaciones a tener en cuenta:

- El número de asistentes a las actividades programadas habría de ser reducido.
- Dos educadoras del museo más los acompañantes-monitores de los centros divididos en dos grupos.

Nuestra institución (fig. 1) se encuentra en la planta primera del Palacio de Carlos V (Recinto de la Alhambra y el Generalife), visitada al mes por entre 15.000 y 27.000 personas en los meses estivales. El flujo es continuo. Las diez salas expositivas presentan en algunos de los casos dimensiones bastantes reducidas.

- Tendríamos que contar forzosamente con la autonomía motórica de los participantes. El Palacio de Carlos V no cuenta con ningún elevador. Los escalones son pronunciados. El proyecto de un ascensor dentro del propio edificio o situado en una de las caras de su exterior nunca llega a formalizarse.
- Misma secuencia de trabajo en sentido inverso. Una de las educadoras iniciaría la secuencia en la Sala I. (fig. 2) (Un nuevo orden, un nuevo arte: Con la caída del reino nazarí, Granada entra en la órbita del arte cristiano occidental. El

nuevo orden político, social y religioso precisaba imágenes y símbolos que lo identificaran. Para satisfacerlos, los nuevos pobladores tuvieron que recurrir a la importación de obras de arte y de artistas foráneos, algunos de los cuales se establecerían definitivamente en Granada, sentando las bases sobre las que surgirán los primeros artistas netamente granadinos de la siguiente generación. Se trata de piezas pictóricas y escultóricas del SXV hasta el SVII)

La otra educadora por la Sala X. La última sala es prolongación de la anterior aunque se centra, fundamentalmente en la segunda mitad del siglo XX. Agrupa a artistas que, nacidos en los últimos años del siglo XIX, como Ismael González de la Serna o Manuel Ángeles Ortiz, o en las primeras



**Figura 1.** Primera planta del Palacio de Carlos V, donde se encuentra el Museo de Bellas Artes de Granada. Fotografía: Josefa Cano.



**Figura 2.** “El entierro de Cristo” de Jacobo Florentino. 1520. Sala I del Museo del Museo de Bellas Artes de Granada. . Fotografía: Josefa Cano.

décadas del XX, Manuel Rivera o José Rivera o José Guerrero, apostaron decididamente por la apertura de su arte a las corrientes artísticas renovadas. (Arte Contemporáneo)

El Museo mantiene un discurso expositivo ordenado en el tiempo, albergando principalmente a artistas granadinos o en relación de uno u otro modo con Granada y su provincia.

A media mañana concretamos un descanso para el desayuno. Tras el mismo regresaríamos a las salas para continuar. La experiencia se extiende temporalmente desde las 10.00 horas (con la llegada de los usuarios al parking de la Alhambra situado aproximadamente a un kilómetro y medio del Palacio de Carlos V), visita a las salas expositivas, descanso (sobre las 11.30) vuelta a la institución y despedida (alrededor de las 13.30 horas).

## Experiencias accesibles

“Amo los museos, y no soy el único que encuentra que cada día que pasa nos hacen más felices. Me tomo los museos muy en serio (...) La medida del éxito de un museo no debería estribar en su capacidad para representar un estado, una nación o una empresa, o una determinada historia. Donde debería estribar es en su capacidad para revelar la humanidad de los individuos” (Pamuk, 2012).

### Experiencia 1. “Las casas negras”. Septiembre de 2010

“Hasta hace poco tiempo, los museos han mantenido y aceptado esa coexistencia entre el modelo comunicativo representando por las exposiciones tradicionales que hemos denominado modelo de comunicación de masas, y el modelo de comunicación interpersonal o interactivo representado por las exposiciones con una preocupación o enfoque didáctico. Sin embargo, coincidimos a menudo con la paradoja de encontrarnos con exposiciones para el público en general, diseñadas por expertos en el contenido del museo de acuerdo con las pautas del primer modelo, y a, posteriori, al personal educativo buscando maneras de hacer interesantes y accesibles las exposiciones con una preocupación o enfoque didáctico, buscando

maneras de hacer interesantes y accesibles las exposiciones de los distintos grupos que no han sido tenidos en cuenta en la planificación y montaje de las mismas, es decir intentando reconvertir en lo posible un tipo de comunicación de masas, en un tipo de comunicación mas interactiva” (Pastor, 2004:51)

Visita a las diez salas expositivas deteniéndonos en al menos una pieza de cada una de ellas. Las barreras cognitivas son amplias. Los usuarios intentan leer las cartelas, (cometido laborioso hasta para quien está habituado a hacerlo: las cartelas suelen situarse a una altura molesta para quien se desplaza en silla de ruedas, la tipografía es pequeña, los datos excesivamente técnicos...

“A pesar de su trascendencia, estas barreras apenas se tienen en cuenta y suelen enmascararse con explicaciones poco realistas, que trasladan la responsabilidad de la comunicación al público y tienen un efecto muy desmotivador. A veces, cuando visitamos un espacio patrimonial no comprendemos que no se ha producido el acercamiento personal necesario, o no hemos captado su mensaje –como al valorar una pintura en función de su parecido con la realidad–; otras, somos conscientes pero, en vez de buscar explicación en un hecho externo –mal diseño del mensaje o del mediador que nos debería facilitar el acercamiento–, creemos que nuestras capacidades personales no bastan para entenderlo” (Gómez, 2002: 79)

Mantener su curiosidad resulta una tarea complicada. Un grupo de ellos/as siguen a la educadora preguntando constantemente. Algunos deciden aplicarse en otras piezas por su cuenta. En líneas generales llama su atención las imágenes religiosas (no olvidemos que gran parte de estos usuarios proceden de familias en las que sus progenitores (de avanzada edad pues a su vez muchos de ellos superan la cuarentena) les han inculcado la devoción por este tipo de obras. Resulta curioso como reconocen el título de la pieza religiosa con solo prestar un poco de atención a la iconografía que portan.

La actividad plástica planteada se formula a los usuarios tras el análisis y contemplación la obra “Albaycín (1958) del artista Manuel Ángeles Ortiz (fig. 3). Se trata de la abstracción que el pintor jiennense elaboró de este singular lugar. Los participantes pueden interpretarla con distintos materiales del modo en que ellos mismos decidan.

El propio Ortiz realizó múltiples ejecuciones del mismo lugar. Parte de esta serie pertenece al Museo de Bellas Artes de Granada y al menos dos obras de la misma están expuestas una junto a la otra habitualmente. Se indica tal circunstancia. Tantos lugares dentro de un mismo lugar. Para ellos, granadinos, la imagen de este popular barrio es algo propio, no ajeno. En el desayuno, la zona reservada a tal fin dentro del recinto de la Alhambra y el Generalife, frente a la Alcazaba, permite contemplar el Albaycín. Son estos entre otros, los motivos los que determinaron la selección de esta pieza para el trabajo plástico.

Las versiones ofrecidas por los asistentes responden claramente a sus posibilidades cognitivas y motoras, así como a su sentido estético y sus preferencias cromáticas y formales. Las habilidades manuales determinan el uso de materiales prescindibles o la exclusividad de pegatinas.

La indicación es mínima. Algunos usuarios deciden no acometer la tarea plástica sugerida sino emprender la creación de una nueva obra libre. Se les alienta a ello. “Creo que las personas tienen que aprender a pensar por sí mismas, a decidir por sí mismas, a asumir sus propias responsabilidades. Lo cual exige una costosa declaración de independencia de los padres y educadores y una asunción no menos costosa de autonomía responsable de los hijos y alumnos. El aprendizaje del sentido del deber (...)”

Lo que los hijos y los alumnos nos piden y nos exigen a los padres y educadores, es sencilla y llanamente lo siguiente: “Ayúdame a hacerlo solo”. (Santos: 2007)

Apostamos firmemente por entender que “la imaginación puede ser un nuevo modo de des-centrarse, de romper con un confinamiento excesivo en lo privado y en la autoestima personal para salir a un espacio en el que podamos contactar cara a cara con otras personas y decir bien alto: “aquí estamos nosotras” (Greene, 2005: 55)

Debemos recordar que no disponemos de una sala exclusiva dentro de nuestra sede expositiva para el uso múltiple de actividades. Trabajamos junto a las obras por lo que la utilización de materiales que puedan deteriorar las piezas queda condicionado.

La sede administrativa del Museo de Bellas Artes de Granada junto a los almacenes, talleres de restauración y resto de dependencias se alejan un kilómetro y medio del Palacio de Carlos V (dentro del propio recinto de la Alhambra y el Generalife)

Esta sede, también visitable lunes y martes por los alumnos acogidos al Programa Educativo Con-Arte, es la elegida en nuestra segunda experiencia con este colectivo.

## Experiencia 2: “Buenos deseos”. Diciembre 2010- Enero 2011

¿Por qué nadie me pregunta cuales son mis deseos?  
¿Por qué nadie entiende que yo también los tengo?

Tradicionalmente a los sujetos con discapacidad se les ha educado y atendido en la formación de habilidades manuales básicas y en el respeto por normas básicas de convivencia más que en la expresión de sus propias inquietudes. Estas han sido obviadas en pro del adiestramiento de sujetos casi mecánicos que dejando de ser elementos “disruptivos” para la sociedad han tenido que renunciar a la expresión de sus deseos y emociones. No tan lejano en el tiempo es la denominación de “Defectología” en lugar de Educación Especial o la consideración de sujetos no educables sino adiestrables cuando su retraso mental (ahora denominado discapacidad intelectual o diversidad funcional) aparecía catalogada por puntuaciones estandarizadas elevadas.

“La diferencias de las personas puede ser entendidas y vividas como una riqueza o como una carga. Si esas diferencias se respetan y se comparten son un tesoro; si se utilizan para discriminar, excluir y dominar se convierte en una lacra. No hay educación si no se produce un ajuste de la propuesta a las características del educando. Sólo hay educación cuando un individuo concreto crece y se desarrolla al máximo según sus posibilidades. La psicología dice que es preciso acomodar la enseñanza a los conocimientos previos de los alumnos. ¿Cómo puede hacerse en un grupo actuando como si todos tuviesen los mismos datos en la cabeza, los mismos deseos e intereses en el corazón?” (Santos: 2006)



**Figura 3.** “Paseo de los Cipreses” y dos obras de la serie “Albaicines” (de derecha a izquierda). Todas de Manuel Ángeles Ortiz. Museo del Museo de Bellas Artes de Granada. Fotografía: Josefa Cano

Tras observar y analizar algunas piezas en los espacios de acceso restringido –almacenes (fig. 4) y talleres de restauración– acompañados por las educadoras, que adaptaron cada una de las explicaciones a las características específicas del colectivo y sus intereses, los participantes recibieron impresas algunas de las imágenes anteriormente consideradas. De forma plástica, para lo que contaron con material diverso, relataron los buenos deseos para el año nuevo que imaginaron para estos personajes y más tarde para ellos mismos.

### Experiencia 3: “Rutas del Arte Contemporáneo II”. Junio de 2011

La visita a la exposición temporal “Rutas del Arte Contemporáneo II” suponía un segundo acercamiento a usuarios conocidos (procedentes de centros ocupacionales de Granada que nos habían acompañado anteriormente) pero a su vez un gran reto: presentar exclusivamente elementos plásticos abstraídos de la propia realidad, insólitos formatos, inesperados materiales...

De modo que nos planteamos:

- Seleccionar piezas en las que lo figurativo siguiese presente al menos en parte importante de la pieza
- Optar por secuencias de abstracción completas: por ejemplo, el proceso de transformación por parte del artista Manuel Ángeles Ortiz de la obra “Paseo de los Cipreses”. Situadas todas las obras de dicha serie en orden cronológico de producción, simplificaría la complejidad cognitiva de las piezas.
- Elaborar por parte de las educadoras la imagen figurativa de la que se desprenden determinadas abstracciones presentes en la exposición.



**Figura 4.** Almacén V del Museo del Museo de Bellas Artes de Granada. Fotografía: Josefa Cano.

Pese a la estrategia facilitadora que suponía el conocimiento del Museo y de las Educadoras por parte de los usuarios (lo que facilitó la interacción personal ante el espacio) la actividad resultó realmente compleja. Al no comprender de forma sencilla el significado de las abstracciones, (fig. 5) y prefiriendo de modo constante las obras más figurativas, mantener su atención y motivarlos a la creación plástica resultó una dura tarea.

### Conclusiones

Las obras de arte son poliedros irregulares. Cada una de sus múltiples caras es distinta y parece en consecuencia, un objeto y objetivo didáctico diferente.

Para entender esa “figura geométrica” debemos intentar conocer cuantas más caras mejor; precisaremos de análisis complementarios (a veces opuestos) si deseamos evitar visiones distorsionadas.

¿Que hay del espectador? ¿Cuántas caras contiene ese poliedro? ¿Por qué sus caras de según que espectadores son menos interesantes, menos válidas que las de la imagen que le presentamos? El visitante atesora una imagen (de sí mismo, de quién o qué le rodea y a lo peor ni siquiera se da cuenta de que la constru-



**Figura 5.** Trabajando con la obra de Albaicin de Manuel Ángel Ortiz en la sala VI del Museo del Museo de Bellas Artes de Granada. Fotografía: Josefa Cano.



ye veladamente sin intervención, sin crítica) ¿Cómo elabora esa imagen utilizando la que tiene enfrente? ¿Por qué eso es obviado? La selección cultural ya está determinada. El museo propone y el conservador dispone. ¿Qué papel tiene entonces el visitante? Las teorías pedagógicas y psicológicas vigentes le atribuyen la de ser el constructor insustituible de su propio aprendizaje ¿Pero que espacio le admitimos en esa construcción si de antemano hemos decidido que no podrá aprender?

¿Qué es esa imagen que se presenta ante mí? Nadie lo pregunta. Debo aprender quién la hizo, de qué forma, con qué material o intención, a qué etapa histórica corresponde (política, económica...) y hasta si puedo o “me dejan” reinterpretarla (obviemos la copia) y disfrutarla estéticamente. Todo ello si me lo permiten, claro está.

Pero ¿Quién soy yo ante esa imagen? ¿Cómo mi Yo condiciona lo que veo o quizás más interesante aún: como lo que veo condiciona mi Yo (actual y futuro)?

“Con el tiempo, como muchos de nosotros sabemos, esas obras de arte pueden llegar a irradiarse a través de nuestros mundos diversamente vividos dejando expuestas las luces y sombras, las heridas o cicatrices y las zonas ya curadas, los recipientes vacíos y los rebosantes, los rostros que normalmente se pierden en las multitudes” (Greene, M. 52)

Ójala sea así.

## Referencias bibliográficas

- ALBERICH, T., ALDAZ, J., y FERNÁNDEZ, Y. (1996): “Orientación y movilidad con deficientes mentales”, en: *Actas del Congreso Estatal sobre Prestación de Servicios para Personas Ciegas y Deficientes Visuales: Madrid, septiembre de 1994*, V, ONCE, Madrid: 116-120.
- (1996): “Accesibilidad e inclusión en espacios de arte: ¿Cómo materializar la utopía?” en Gómez del Águila, L. M.: *Arte, Individuo y Sociedad* 2012, 24 (1) 77-90.
- EISNER, E. (2002): “Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales”, *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, Anejo I: 54.
- FREEDMAN, K. (2006): *Enseñar la Cultura Visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Octaedro, Barcelona: 71-72.
- GREENE, M. (2005): *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Grao, Barcelona: 50-52.
- GÓMEZ, M. L. (2012): “Accesibilidad e inclusión en espacios de arte: ¿Cómo materializar la utopía?”, *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, 24 (1): 77-90.
- GUERRERO, G. (2011): “El Arte no es para todos: De cómo abordar desde una perspectiva educativa y social la atención a la diversidad, utilizando como vehículo el Arte”, *Revista Temas para la Educación*, n.º 14 Mayo de 2011: 1-2.
- LLOMPART, P. (2006): “Discapacidad, arte e integración social” <http://www.calidadmayor.com.ar/referencias/ivjornadasunidisca/Trabajoscompletos/fomacionacademicaestereotiposprofesionales/LlompartTC.doc>. [consultado 30 de Marzo de 2012]
- MARINA, J. A. (1996): *El laberinto sentimental*. Editorial Anagrama S.A., Barcelona: 17.
- NASSIF, R. (1975): *Pedagogía General*. Editorial Cíncel, Madrid: 30.
- PASTOR, I. (2004): *Pedagogía Museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Ariel Patrimonio, Barcelona: 51.
- PAMUK, O. (2012): “Modesto manifiesto por los museos” [http://cultura.elpais.com/cultura/2012/04/27/actualidad/1335549833\\_020916.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2012/04/27/actualidad/1335549833_020916.html) [consultado 27 de Abril de 2012].
- POLO, L. (2002): “Yo puedo, tú puedes...La Expresión Artística como puente de comunicación para personas con discapacidad”, *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, Anejo I: 401-409)
- SANTOS, M. A. (2005): “El lecho de Procusto”. <http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2005/10/01/el-lecho-de-procusto/> [consultado 1 de Abril de 2012].
- (2006): “La gallina no es un águila fallida”. <http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2006/02/04/la-gallina-no-es-un-aguila-fallida-z/> [consultado 1 de Abril de 2012].
- (2007): “Yo sola”. <http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2007/02/17/yo-sola/> [consultado 28 de Marzo de 2012].

# El arte contemporáneo como herramienta para la integración social.

## Tres casos prácticos en Sala Rekalde

Eztizen Esesumaga Salsidua  
Sala Rekalde. Bilbao  
esztizen.esesumaga@bizkaia.net

450

### Resumen

Sala Rekalde se piensa como un lugar en el que poder poner en común aspectos clave que atañen al significado de la producción artística, a las diferentes formas de presentación y representación de la misma y a su capacidad de dialogar con diferentes públicos. El espacio expositivo se concibe como un lugar público, de encuentro, donde se dan experiencias enriquecedoras a través de la visita a las exposiciones temporales.

Partiendo de la idea de que las actividades de Sala Rekalde son “de todos y para todos”, vimos que había que procurar que la experiencia en la sala fuera totalmente accesible. No solo atendiendo a la posible diversidad funcional de cada visitante, si no elaborando una oferta de experiencias hechas a medida, que nos permitiera llegar realmente a TODOS los públicos.

### Palabras Clave

Arte contemporáneo, integración social, prácticas colaborativas, accesibilidad.

### Abstract

Sala Rekalde is thought as a place in which to put in common key aspects affecting the meaning of the artistic production, different forms of presentation and representation of the same and their capacity for dialogue with various publics. The exhibition space conceived as a public place of meeting where they occur to enriching experiences through the visit to the temporary exhibitions. On the basis of the idea that Sala Rekalde activities are “of all and for all,” we saw that we had to ensure that the experience

in the room was fully accessible. Not only attending the possible functional diversity of each visitor, if not preparing a range of experiences made to measure, which allowed us to really reach all audiences

### Keywords

Contemporary art, social inclusion, collaborative practices, accessibility.

### Introducción a Sala Rekalde y el programa de actividades educativas

Situada en la planta baja de un céntrico edificio de la Diputación Foral de Bizkaia en Bilbao, la Sala Rekalde abrió sus puertas en 1991. Desde entonces ha dedicado todo su esfuerzo a la producción, exposición y divulgación de los nuevos lenguajes, formatos e intereses discursivos del arte contemporáneo.

La trayectoria de este espacio, dependiente del Departamento de Cultura de la Diputación Foral de Bizkaia, ha estado destinada a investigar la producción artística contemporánea fuera y dentro de nuestras fronteras, mediante propuestas de trabajo capaces de hacerse eco de los debates en torno a los que gira el arte de hoy.

Sala Rekalde está concebida como un lugar en el que poder poner en común aspectos clave que atañen al significado de la producción artística, a las diferentes formas de presentación y representación de la misma y a su capacidad de dialogar con diferentes públicos a través de numerosas y variadas exposiciones, la

publicación de catálogos de las exposiciones, la organización de conferencias de artistas, historiadores del arte, productores y gestores de arte contemporáneo.

Sala Rekalde funciona a varias velocidades, profundizando en los diferentes formatos de trabajo, desde la exposición, proyectos puntuales de presentación de obras, sesiones de debate, conferencias o publicaciones.

Sala Rekalde quiere ser un “espacio” que se constituye entre todos los que quieren participar en un debate abierto sobre los distintos lenguajes de la cultura.

Desde octubre de 2009, e incluido en su nuevo plan estratégico, se ha creado una línea de actuación denominada “Hezkuntza Rekalde Educación” que completa y refuerza el objetivo de crear un espacio expositivo que se concibe como un lugar público, de encuentro, donde se dan experiencias enriquecedoras a través de la visita a las exposiciones temporales. La educación es uno de los ejes fundamentales de la sala de exposiciones queriendo llegar a todos los públicos con la oferta, no sólo de actividades pensadas para los visitantes, sino compartiendo experiencias “con” todos.

Desde Sala Rekalde se diseñan actividades dirigidas al público escolar, académico, familias y público en general, contando con una gran variedad de actividades didácticas.

Una de las características fundamentales de las actividades didácticas de Sala Rekalde, es precisamente recoger la voz de los participantes. De esta manera podemos organizar y plantear maneras de acercarnos a las exposiciones temporales que más se adecúen a los intereses y necesidades de los grupos y los individuos que los forman.

Desde la puesta en marcha de las actividades educativas hace ya tres años, han sido múltiples los grupos de personas en riesgo o situación de exclusión social los que se han interesado en visitar la sala y en participar activamente en las actividades propuestas. Es ésta demanda inicial la que nos hizo prestar especial atención a la experiencia integradora que la sala de exposiciones pudiera ofrecer.

## Identificando el potencial del arte contemporáneo como herramienta para la inclusión social

Muchos son los programas que incluyen las prácticas artísticas con un objetivo terapéutico. Éste no es el caso de la práctica en Sala Rekalde. Nuestro mayor objetivo es potenciar el valor de la sala de exposicio-

nes, del arte contemporáneo en concreto y de las actividades que desarrollamos, como una herramienta más para la integración social.

Analizando las actividades inclusivas o las ofertas diseñadas para una visita accesible tanto a un lugar de interés patrimonial, como un museo o centro de arte, podemos observar que la mayoría de ellos se centran en atender la diversidad funcional del posible visitante. ¿Pero realmente la experiencia es accesible para todos? Es decir, ¿llegamos a acceder a la información, los objetos expuestos, los debates propuestos por comisarios o doctores en historia? Algunas de estas interrogantes han sido respondidas por los departamentos de educación de las instituciones dedicadas a la difusión del patrimonio y museos. Sin embargo ¿por qué un espacio público y gratuito sigue teniendo un público minoritario? Me remito ahora al caso de la Sala Rekalde.

En los últimos años, los centros de producción artística y espacios expositivos han prestado más atención al visitante procurando que la visita fuera lo más completa posible. También se ha diferenciado la relación que los usuarios de éstos centros tienen con las prácticas artísticas. Por un lado podríamos mencionar el arte contemporáneo como herramienta, como medio. Podríamos mencionar instituciones que acercan la práctica artística a aquellas personas que no tienen acceso directo a la creación. Se les facilita un espacio-taller, herramientas, y un foro donde poder poner en común sus creaciones. Uno de los ejemplos más interesantes que podemos mencionar a nivel estatal es el desarrollado por el colectivo Debajo del sombrero en el espacio Matadero de Madrid<sup>1</sup>, o el taller artístico dirigido por Begoña Intxaustegi en Bilbao amiarte<sup>2</sup> que proporciona materiales, estudio y espacio expositivo a personas sin recursos, en su gran mayoría inmigrantes y personas sin hogar.

La Fundación FIDIAS<sup>3</sup> es otro ejemplo más de cómo hacer uso de los procesos creativos y más concretamente del teatro y haciendo uso de metodolo-

1 DEBAJO DEL SOMBRERO es una plataforma para la creación, investigación, producción, y difusión de arte donde sus principales protagonistas son las personas con discapacidad intelectual. <http://www.debajodelsombrero.org/nuevaweb/informacion.html>

2 AmiArte es un taller de Creación Artística multidisciplinar en el que compartimos la experiencia creativa artistas, con personas que por motivos distintos en cada caso, han perdido el tren de vida y se encuentran en situación de exclusión social. En muchos casos, la emigración, la violencia de género, la cárcel, personas sin techo, emigrantes. El taller se encuentra situado en avenida San Adrian 27 bajo de Bilbao y es dirigido por artistas plásticos y profesionales del campo audiovisual, con el objetivo de desarrollar proyectos creativos para la comunidad. <http://www.begoña-intxaustegi.com/seccion4.html>

3 <http://fundacionfidias.org/>

gías muy relacionadas con el teatro del oprimido de Augusto Boal<sup>4</sup>, para proporcionar a adolescentes y preadolescentes sin recursos un espacio de encuentro y de ocio. Realizan actividades complementarias con salidas a funciones teatrales y visitas a exposiciones de arte contemporáneo.

Sin embargo desde Sala Rekalde identificamos otra manera de utilizar el arte contemporáneo como herramienta integradora. La propia relación con la obra, desde un punto de vista externo, sin tener que convertirnos en creadores sino en espectadores o “complementadores” de la obra. Podríamos denominar este uso del arte contemporáneo como una relación de consumo de arte. Pero el término “consumo” no implica necesariamente una relación bidireccional y es ésta precisamente la que buscamos a través de las actividades propuestas desde Sala Rekalde para las personas en riesgo o situación de exclusión social.

## Las prácticas colaborativas. Tres casos prácticos

Son muchas las asociaciones de personas en riesgo o situación de exclusión social que se acercan y, cada vez más, hacen uso de la Sala Rekalde como una actividad integradora más. Desde pisos tutelados, a residencias de personas mayores, asociaciones de personas con discapacidad intelectual o movilidad reducida.

Nos centramos en tres casos particulares para describir la labor integradora de la visita a Sala Rekalde.

### Rekalde-AVIFES, colaborando con el espacio creativo en los centros de día de la asociación vizcaína de enfermos mentales. La creatividad como instrumento integrador

Los usuarios de centros de día de Avifes en Bilbao eran visitantes asiduos a la Sala Rekalde, pero se limitaban a realizar una visita guiada a las exposiciones y a veces la experiencia no estaba mediada por ningún miembro de la plantilla de Sala Rekalde.

Tal y como podemos leer en su página web, “AVIFES es una entidad sin ánimo de lucro y declarada de utilidad pública. Nace como Asociación en el año 1986 a partir de la iniciati-

va de un grupo de familiares de personas con enfermedad mental que tras constatar la gran escasez de recursos destinados al ámbito de la Salud Mental, emprendieron la tarea de agruparse y reivindicar la generación de recursos y la eliminación del estigma social que padece este colectivo.

La misión de AVIFES es facilitar apoyos personalizados a lo largo de toda la vida a las personas con enfermedad mental de Bizkaia y a sus familias para alcanzar autonomía personal, calidad de vida e inclusión en la comunidad, asegurando su condición de ciudadano de pleno derecho”<sup>5</sup>.

En 2011, Sala Rekalde y AVIFES concretaron una colaboración para sacar mayor provecho a la experiencia en la sala de exposiciones, ligándola con su actividad en el mencionado espacio creativo.

Todos los centros de día de Bizkaia cuentan con unas mismas líneas generales para programar sus actividades en base a varios “espacios”. Unos de ellos es el espacio creativo. Las responsables de los grupos querían distanciarse de la producción de objetos artesanales, y centrarse en el poder creativo de los usuarios de los centros.

Se propuso utilizar las exposiciones temporales que programara Sala Rekalde para vertebrar las actividades del espacio creativo. Dar a conocer la obra y propuestas de artistas jóvenes y en activo.

En cada exposición los centros de día contarían con dos sesiones relacionadas con la Sala Rekalde, una primera en el espacio expositivo y una segunda en el propio centro de día. En la primera sesión el objetivo fundamental es el acceso a la obra original así como a la propuesta del artista o comisario de la exposición. En una segunda sesión se plantea un ejercicio más práctico que pueda desarrollar los planteamientos analizados en la primera sesión. Posteriormente, el espacio creativo de cada centro de día profundiza en la propuesta a través de diferentes actividades plásticas que faciliten una experiencia creativa.

Ésta colaboración entre la Asociación AVIFES y Sala Rekalde acaba de cumplir un año en julio de 2012. En éste periodo de tiempo hemos podido realizar ocho sesiones relacionadas con cuatro exposiciones: “Ignacio Uriarte. Works”.(21 de julio 16 de octubre); “John Gutmann” (21 de octubre 8 de enero); “Rufio Criado” (20 de enero 9 de abril) y “Vari Caramés” (20 de

4El Teatro del Oprimido nació en 1971 en Brasil bajo el nombre de Teatro Periódico, con el objetivo específico de trabajar con las problemáticas locales. Augusto, Boal (1993). *Theater of the Oppressed*. New York: Theatre Communications Group

5[http://www.avif.es/index.php?option=com\\_content&task=view&id=42&Itemid=76](http://www.avif.es/index.php?option=com_content&task=view&id=42&Itemid=76)

abril 8 de julio). Trabajando cada exposición hemos podido trabajar la visión crítica de la exposición, el análisis de las obras propuestas, hemos fomentado el empoderamiento del individuo a través de la visita comentada, y acercado espacios expositivos y propuestas artísticas contemporáneas a la actividad diaria de los participantes.

De manera más puntual, se han trabajado conceptos clave de técnicas o movimientos y estilos artísticos a través de las exposiciones temporales.

Tanto desde la dirección de AVIFES como desde Sala Rekalde, hemos comprobado que la fórmula planteada hace un año ha sido productiva y beneficiosa para ambas partes y que hemos podido cumplir los objetivos comunes que nos marcamos en un principio.

Hoy, nuestro interés es mantener la colaboración con los centros de día y sus usuarios, dando continuidad al proyecto comenzado en julio de 2011 e intentando mejorar las propuestas, comenzando por dar mayor voz en la programación de las sesiones a los propios usuarios. De esta manera conseguiremos responder cada vez mejor a sus intereses, inquietudes y necesidades.

### **Asociaciones de personas inmigrantes en situaciones de exclusión social (IZANGAI y LAGUN ARTEAN). La visita comentada como herramienta para el empoderamiento de la persona y el intercambio de conocimientos**

El segundo de los casos prácticos para el uso del arte contemporáneo como herramienta para la inclusión social, se centra en los grupos de personas en grave situación de exclusión social y más concretamente en grupos de personas inmigrantes.

El objetivo principal en las actividades dirigidas a este colectivo era principalmente proporcionar una experiencia en la que poder potenciar la voz de los participantes resaltando el empoderamiento de la persona.

Si con los usuarios de los centros de día de AVIFES introducíamos las sesiones realizadas en la Sala Rekalde en un programa ya existente, con los grupos de personas inmigrantes nuestro objetivo principal es procurar que la visita a la sala proporcione una experiencia enriquecedora e integradora incluso cuando ésta no tiene un seguimiento en los centros de día de las asociaciones.

Izangai y LagunArtean son dos de las múltiples asociaciones que actúan en el ámbito geográfico de la ciudad de Bilbao. Sus grupos llevan asistiendo a las

visitas comentadas de Sala Rekalde desde hace más de tres años. Las dos asociaciones tienen como objetivos comunes “atender y promocionar colectivos en situación de exclusión, generando itinerarios de incorporación social y laboral”<sup>6</sup>. La gran mayoría de estos grupos están compuestos por personas inmigrantes, en su mayoría procedentes del Norte de África (Marruecos y Argelia), varones en su totalidad y de entre 17 y 25 años de media de edad. El idioma es uno de los obstáculos en la comunicación verbal y escrita, que a veces se intenta suplir con otras maneras de comunicarnos en la visita (mímica/ dibujo, *collage*...)

Las visitas siempre comienzan con una introducción del espacio y presentación de la propuesta a realizar, así como una presentación de cada uno de los participantes. El mero hecho de tener que presentarse, hace que los participantes del grupo se sientan partícipes de la experiencia. Su opinión y sus intereses serán la base sobre la que construyamos la actividad.

Una de las dinámicas que mejor resultado ha proporcionado a la hora de crear un espacio para el empoderamiento de la persona se basa en la elección individual de algunas de las obras de la exposición temporal que visitemos en la propia Sala Rekalde. Introducimos al grupo en la sala sin proporcionar a los participantes información sobre la exposición ni el autor. De esta manera, intentamos no dirigir la mirada de los asistentes, dejando libre la elección de aquellos objetos, obras de arte que más les llamen la atención.

Es en base a esta primera vuelta por la sala que realizamos la visita comentada a la exposición. Realizamos de nuevo el recorrido, pero ésta vez lo hacemos en grupo y centrándonos en las imágenes que los participantes hayan seleccionado. A través de esta dinámica, fomentamos la comunicación entre el grupo, atendiendo al respeto de opiniones, a la vez que potenciamos el uso del idioma. Es interesante comprobar en el grupo, cómo nos acercamos al arte contemporáneo con nuestras experiencias, conocimientos, recuerdos e intereses. De esta manera, al conocer la elección de los participantes, también estamos conociendo cuáles han sido las razones de su elección y hasta llegamos a conocer datos interesantes respecto a algún aspecto de la obra seleccionada a través del conocimiento de la persona que la ha elegido.

Tras evaluar las experiencias en Sala Rekalde de los grupos anteriormente mencionados, se observa que la visita posibilita un espacio de diálogo y encuentro entre los participantes, voluntarios que los

<sup>6</sup>[http://www.izangai.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=7&Itemid=14&lang=es](http://www.izangai.org/index.php?option=com_content&view=article&id=7&Itemid=14&lang=es)

acompañan, los mediadores de Sala Rekalde y las propias obras de arte. Una experiencia positiva que procura momentos de reflexión y tolerancia hacia los demás, dejando por un momento de lado los problemas de cada uno de los participantes.

### **BIDESARI (integración-reinserción social), descentralizando las actividades de Sala Rekalde al centro penitenciario de Basauri. La puesta en marcha de una nueva colaboración**

Una de las colaboraciones más recientes ha sido la comenzada en marzo de 2012 con la asociación BIDESARI. La colaboración surge como fruto de la participación de ambos (Sala Rekalde y Bidesari) en la "IV Factoría Creativa Arte para la inclusión y transformación social" que tuvo lugar en Bilbao el 2 de noviembre y 1 de diciembre de 2011, en la que coincidimos en unos intereses comunes. Nuestro objetivo común era crear sinergias entre ambas partes e integrar el arte y la inclusión social de las personas en situación de exclusión.

BIDESARI es una asociación educativa, que nace en 1994, que pretende responder a las necesidades cambiantes de las personas presas, trabajando su educación e incorporación social. Cuenta con un itinerario de intervención socioeducativa que permite trabajar con las personas presas dentro y fuera de prisión para de este modo posibilitar su inserción social. En este caso el Proyecto de ASCP (Animación Sociocultural Penitenciaria) se encuentra ubicado en el Centro Penitenciario de Basauri y tiene como objetivo: "Dinamizar espacios socioeducativos liberados que promuevan el protagonismo y la responsabilidad de los internos para lograr una mejor autoestima y un mayor desarrollo personal"

Por primera vez queríamos extraer la experiencia de Sala Rekalde fuera de los muros del espacio expositivo.

Para poder definir bien cuáles eran los intereses de BIDESARI, conocer bien la propuesta de Sala Rekalde y el potencial de nuestra colaboración, comenzamos por sentarnos a dialogar, y ver cómo podíamos generar sinergias que nos enriquecieran a los dos.

Por un lado pensamos que la Sala Rekalde, debía y podía acercarse más a grupos que se encuentran en riesgo o situación de exclusión social, puesto que el arte forma parte de la cultura y debe llegar a todos los sectores de la sociedad. Especialmente cuando todas y todos creemos en una sociedad integradora.

Por otro lado, BIDESARI como asociación educativa que trabaja con personas presas, debe también dar

el paso y posibilitar que el arte (aquí entran todas sus exposiciones: pintura, fotografía, escultura, etcétera) llegue a las personas con las que trabaja. Es un aspecto más que favorece la normalización y su inclusión en la sociedad. Y que se debe potenciar, entre otras finalidades, como herramienta de ocio y tiempo libre.

Comenzamos por facilitar que los responsables de los grupos asistieran personalmente a una visita comentada y dinamizada para conocer de primera mano la metodología a seguir con los grupos. Las visitas comentadas y dinamizadas facilitan el diálogo entre visitante/participante y mediador.

Como ya se ha mencionado anteriormente en este texto, no se trata de visitas convencionales, sino que en estas propuestas nos vinculamos al arte desde algo lúdico, sencillo, donde cada persona se sitúa frente a la obra con lo que tiene y con lo que es: con su historia vital. Se tiene una visión crítica de la obra (expresando el gusto o disgusto frente a la obra), y a lo largo del recorrido se pueden conocer mejor las razones del artista y su obra, donde uno puede imaginar, oler, jugar, sentir... y acabar haciendo su propia obra, porque todo el mundo tiene la capacidad de ser creativo.

BIDESARI lleva mucho tiempo dinamizando a grupos de personas presas en el Centro Penitenciario de Basauri, es por ello que fue natural el querer seguir trabajando con ellos pero a través del arte contemporáneo. De este modo surge la propuesta de descentralizar la actividad de Sala Rekalde y trasladarla a la prisión. La propuesta de Sala Rekalde está concebida como el motor para generar dinámicas y prácticas que faciliten el empoderamiento de las personas y su capacidad de visión crítica de la realidad, al mismo tiempo que compartir puntos de vista y fomentar el diálogo entre distintos.

La propuesta se presentó a la dirección del Centro Penitenciario de Basauri y fue rápidamente aceptada por la dirección. Posteriormente, la oferta se trasladó a las personas presas, que al fin y al cabo son las interesadas y a quienes se dirige la actividad. Era muy importante conocer su interés. O la falta del mismo, a la hora de idear la metodología con la que acercarnos desde una propuesta creativa.

Con la aprobación del proyecto y el apoyo de la prisión y de las personas presas, en marzo de 2012 dimos comienzo al proyecto. Si un de los valores añadidos de la actividad en Sala Rekalde es tener frente a nosotros la obra original, en el caso de prisión, tenemos que hacer uso de las tecnologías para visionar las obras o instalaciones expuestas y poder trabajar sobre ellas interesándonos por las reflexiones y propuestas que pudiera generar el objeto artístico, en

mayor medida que por el objeto en sí. Esta opción también nos obliga a realizar una selección previa de las obras sobre las que se va a trabajar, escogiendo las más idóneas para su comentario o para fomentar la reflexión o el debate.

Establecimos una periodicidad a la visita en prisión. “El taller de Arte”, como fue denominado por los responsables de prisión, tiene lugar en el Centro Penitenciario el último miércoles del mes. La colaboración se plantea en formato de una sesión de hora y media. Tenemos total libertad para planificar las sesiones sin tener que depender del calendario de exposiciones de Sala Rekalde, ya que el material que utilizamos es digital.

Hasta la fecha llevamos cuatro sesiones, en las cuales hemos podido trabajar sobre las últimas exposiciones de Sala Rekalde. Intentamos siempre hacer un seguimiento a la valoración de la actividad por parte de los participantes. Les pasamos unos formularios de evaluación que nos permiten estar constantemente evaluando la actividad y mejorándola respecto a los intereses de las personas a las que va dirigida. La actividad ha sido valorada de manera muy positiva por las personas presas, proponiendo incluso duplicar las sesiones en el tiempo.

Nuestro propósito, tanto de BIDESARI como de la propia Sala Rekalde, es dar continuidad al proyecto añadiendo nuevas propuestas y actividades. Incluso y por petición de alguno de las personas que han participado en el taller, desde Sala Rekalde se ha hecho una donación de publicaciones a la biblioteca del centro. De esta manera podemos incluso hacer llegar información sobre arte contemporáneo a las personas que por algún motivo no hayan podido asistir a los talleres.

## Conclusiones y nuevos retos desde la educación del arte contemporáneo

Las experiencias anteriormente mencionadas en este texto, hacen referencia al interés de la Sala Rekalde de posibilitar la experiencia de la visita a la exposición de arte contemporáneo a TODOS los públicos, atendiendo a sus intereses y características particulares. Seguimos trabajando con todo tipo de públicos, grupos y asociaciones de personas mayores, grupos de personas en procesos de desintoxicación, centros de día de Hospitales Psiquiátricos, y un largo etcétera. Cada vez más grupos de personas con discapacidad intelectual, y asociaciones de personas con autismo empiezan a interesarse por las actividades a realizar en la Sala Rekalde. De esta manera seguiremos renovando nuestras propuestas y atendiendo a todo tipo de necesidades e intereses de los participantes en las actividades didácticas.

Tal es el interés de querer seguir colaborando y proporcionando herramientas y recursos para la inserción social, que hemos abierto una vía de diálogo con el Departamento de Acción Social de la Diputación Foral de Bizkaia. Nuestra intención es acercar el arte contemporáneo a la sociedad tal y como se especifica en las directrices estratégicas de la Sala Rekalde.

La pregunta que nos planteamos en estos momentos es: ¿hasta qué punto podemos considerar la experiencia en Sala Rekalde un recurso para la integración en el momento que estamos estableciendo una distinción en nuestros destinatarios y categorizándolos como “grupos en exclusión social”? El día que realmente logremos nuestros objetivos, será el día que no tengamos que ofertar “visitas especiales para grupos de personas en exclusión social”.

# El Máster Universitario en Educación y Museos. Patrimonio, Identidad y Mediación Cultural (eMus). Una propuesta para la formación interdisciplinar en educación patrimonial

Rosa M<sup>a</sup> Hervás Avilés  
Universidad de Murcia  
rhervas@um.es

Raquel Tudela Romero  
Universidad de Murcia  
raquel.tudela@um.es

Elena Tiburcio Sánchez  
Universidad de Murcia  
elena.t.s@um.es

José Mariano Luján González  
Universidad de Murcia  
jmariano@um.es

## Resumen

El Máster Universitario en “Educación y Museos: Patrimonio, Identidad y Mediación Cultural” (eMus)<sup>1</sup> se inicia en el curso 2010-2011 en la Universidad de Murcia. Se trata del primer título oficial online sobre Educación y Museos que se realizaba en España. Esta comunicación tiene como finalidad exponer las características de este máster, que recientemente ha obtenido la Mención de Honor en los premios TWSIA (Teaching With Sakai Innovation Award) por las innovaciones que incorpora. Consta de 13 asignaturas agrupadas en 6 materias y 60 ECTS que se imparten durante un curso académico. Se desarrolla en el “Aula Virtual” de la Universidad de Murcia que utiliza la plataforma de software libre Sakai. Tiene una orientación científico-investigadora y está asociado con estudios de Doctorado. Concretamente, el Programa de Doctorado en

<sup>1</sup> Este máster fue patrocinado por el Ministerio de Asuntos Exteriores de España a través de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)

Educación y Museos por la Universidad de Murcia, que en el año 2011 ha recibido el sello de excelencia de la Oficina Mediterránea de la Juventud (OMJ).

## Palabras Clave

Máster, educación, museos, orientación científico-investigadora, on-line.

## Abstract

In the 2010-2011 academic year was inaugurated the first edition of the Master's Degree in “Education and Museums: Heritage, Identity and Cultural Mediation” (eMus) by the University of Murcia. This is the first official online title in Education and Museums which was created in Spain. This paper aims to describe the characteristics of this master, who recently won an Honorable Mention in the TWSIA awards (Teaching With Sakai Innovation Award) because of the innovations which it incorporates. The master consists of



## MÁSTER EN EDUCACIÓN Y MUSEOS: PATRIMONIO, IDENTIDAD Y MEDIACIÓN CULTURAL (TOTAL 60 ECTS, 1500 Horas)

### 1. Materia: Patrimonio integral: conceptos, problemas y tendencias (12 ECTS)

- 1.1. Patrimonio integral e identidad. (6 ECTS) (Obligatoria)
- 1.2. Paisaje y patrimonio. (3 ECTS) (Obligatoria)
- 1.3. Administración y gestión del patrimonio integral. (3 ECTS) (Optativa)

### 2. Materia: Museología y Museografía (6 ECTS)

- 2.1. Museología. (3 ECTS) (Obligatoria)
- 2.2. Museografía didáctica. (3 ECTS) (Obligatoria)

### 3. Materia: Los museos en la educación (18 ECTS)

- 3.1. Aprender en los museos. (6 ECTS) (Obligatoria)
- 3.2. Estudios de visitantes. (3 ECTS) (Obligatoria)
- 3.3. Estrategias de comunicación y difusión. (6 ECTS) (Optativa)
- 3.4. Turismo, desarrollo local, educación y patrimonio. (3 ECTS) (Optativa)

### 4. Materia: Museos y mediación cultural (12 ECTS)

- 4.1. Los museos como agentes de cambio social y desarrollo. Aportaciones a la educación ciudadana. (6 ECTS) (Obligatoria)
- 4.2. El educador del museo como mediador cultural. Estrategias de inclusión social en los museos. (6 ECTS) (Optativa)

### 5. Materia: Estrategias para la ampliación del conocimiento científico en los museos (12 ECTS)

- 5.1. Estrategias de ampliación del conocimiento científico y su aplicación en la práctica museística. (6 ECTS) (Obligatoria)
- 5.2. Contribuciones de la investigación en patrimonio integral e identidad. (6 ECTS) (Optativa)

### 6. Trabajo fin del máster (TFM) (12 ECTS)

13 subjects divided into 6 matters and 60 ECTS which are taught during one academic year. It is developed in the “Aula Virtual” from the University of Murcia, which uses the open source platform Sakai. It has a research orientation and has linked PhD studies. Specifically, it has associated the PhD program in Education and Museums by the University of Murcia, which was awarded with the Mediterranean Office for Youth (MOY) excellence label.

## Keywords

Master, education, museums, research orientation, on-line.

## La educación interdisciplinar del patrimonio

El máster eMus tiene su origen en la ausencia en nuestro país de un título de máster oficial online interdisciplinar, relacionado con la educación, los museos, el patrimonio, la identidad y la mediación cultural. En este apartado se describen los contenidos de este título, desarrollado por expertos de diferentes disciplinas. El máster tiene un plan de estudios estructurado en seis materias tal y como se refleja en la figura 1.

La primera materia se denomina “Patrimonio integral. Conceptos problemas y tendencias”. En ella se aborda el patrimonio desde una perspectiva ecológica e integral relacionándolo con la identidad de los pueblos. Incluye tres asignaturas: “Patrimonio integral e identidad”, “Paisaje y patrimonio” y “Administración y gestión del patrimonio”. Se analiza el patrimonio natural y cultural, el concepto de paisaje y los elementos patrimoniales del mismo. Asimismo, se estudian las diferentes variables a tener en cuenta para la administración y gestión del patrimonio integral. Para su desarrollo han colaborado expertos en Historia del Arte, Antropología, Geografía, Prehistoria, Arqueología, Historia y Derecho.

La segunda materia “Museología y Museografía” ha sido construida con la participación de profesionales vinculados a las siguientes disciplinas: Historia del Arte, Historia Antigua y Arqueología, Pedagogía e Historia. Incluye dos asignaturas: “Museología” y “Museografía Didáctica”. Con esta materia se pretende que los estudiantes conozcan la función de los museos como instituciones para la conservación y gestión del patrimonio. Se estudia la evolución y desarrollo de las corrientes museológicas y las diferentes funcio-

nes y tipologías de los museos, la musealización del patrimonio y la elaboración de planes museológicos. Esta materia incluye contenidos relacionados con la museografía didáctica y la comunicación.

“Los museos en la educación” es la tercera materia, centrada en cómo se aprende en los museos. Se estructura en cuatro asignaturas: “Estudio de visitantes”, “Aprender en los museos”, “Turismo, desarrollo local, educación y patrimonio” y, “Estrategias de comunicación y difusión”. Con esta materia se pretende que los estudiantes adquieran una formación avanzada en aspectos relacionados con los procesos de aprendizaje en el ámbito formal y no formal, teniendo en cuenta la adquisición de habilidades y estrategias educativas. Se trabajan contenidos como estudios de público y la metodología asociada a los mismos. Asimismo, se pretende que los estudiantes conozcan diversas estrategias de comunicación y difusión, y se sensibilicen con la importancia del patrimonio y los museos, como elementos de desarrollo local sostenible a través del turismo. Profesorado de distintas disciplinas como Pedagogía, Historia, Bellas Artes, Turismo, Biología, Psicología, Arqueología, Historia y Magisterio colaboran en esta materia.

La cuarta materia es “Museos y mediación cultural” y consta de dos asignaturas: “Los museos como agentes de cambio social y desarrollo. Aportaciones a la educación ciudadana” y “El educador del museo como mediador cultural. Estrategias de inclusión social en los museos”. En esta materia se aborda la realidad del museo como agente de cambio e inclusión social. Se trabajan conceptos vinculados a la educación social en el ámbito cultural, el papel del educador social en la mediación cultural y el fortalecimiento personal. Se tratan aspectos relacionados con las sociedades pluriculturales y la ciudadanía, los museos como observatorios sociales y su importancia en el desarrollo económico social y los modelos y métodos de mediación cultural. Finalmente, se trata la importancia del museo en la educación ciudadana. Profesorado de Pedagogía, Psicología, Historia del Arte y Antropología concitan sus conocimientos en esta materia.

“Estrategias para la ampliación del conocimiento científico en los museos” es la quinta materia. Consta de dos asignaturas. “Estrategias para la ampliación del conocimiento científico y su aplicación a la práctica museística” y “Contribuciones de la investigación en patrimonio integral e identidad”. Ambas pretenden que los estudiantes adquieran conocimientos que les permitan realizar proyectos de investigación utilizando los métodos y técnicas pertinentes referidos a las

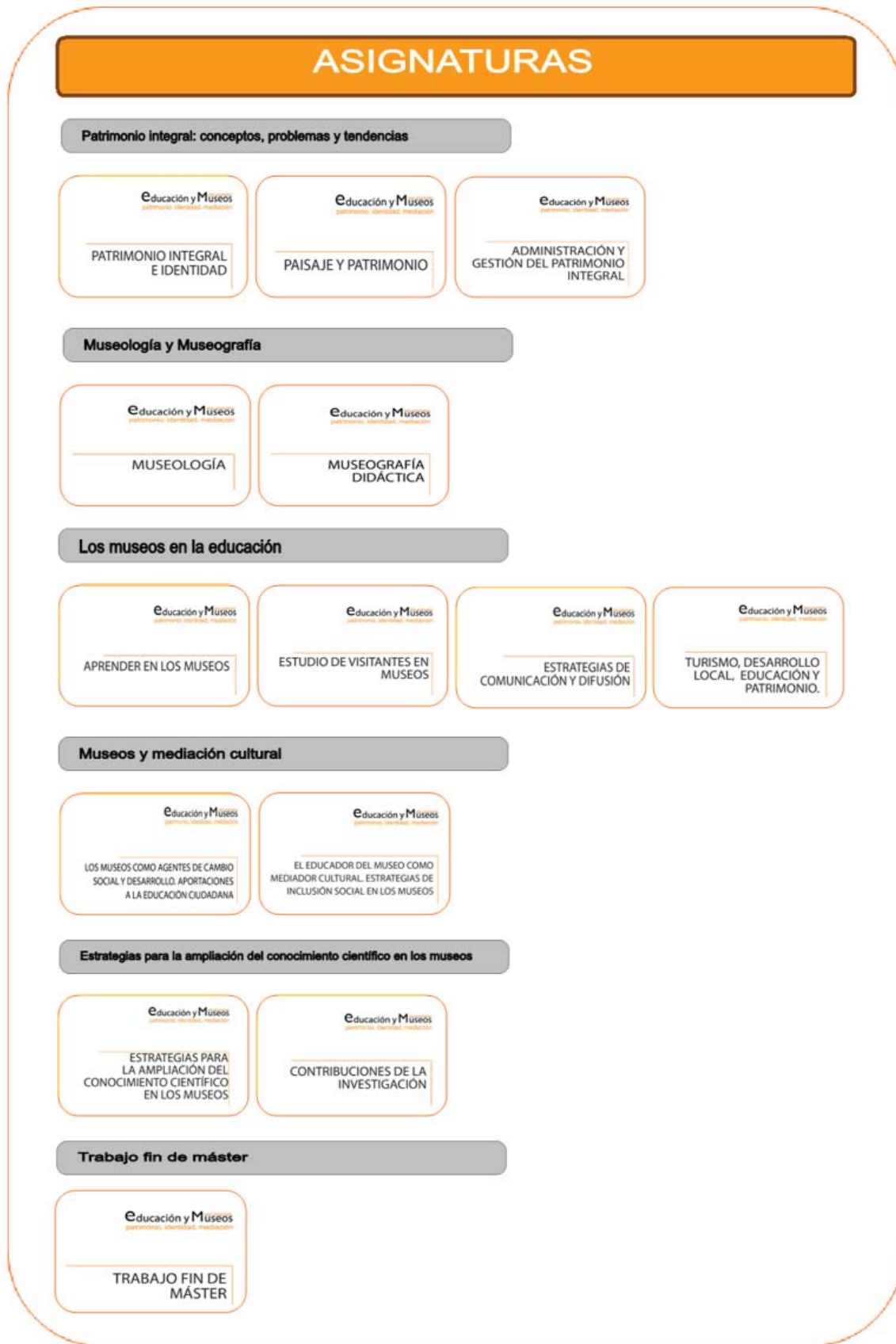


Figura 2. Asignaturas. Fotografía: Máster eMus.

dimensiones educativas que ofrecen los museos. Destacan el papel que juega el conocimiento científico y sus formas de investigación en cualquier promoción patrimonial así como el valor que los espacios museísticos tienen en la transmisión del conocimiento científico generado desde las distintas ciencias sociales y experimentales e integrado desde perspectivas multidisciplinares. Expertos en Sociología, Pedagogía, Arqueología, Psicología y Prehistoria han colaborado en el desarrollo de esta materia.

El “Trabajo fin de máster” es la última materia y la más interdisciplinar ya que en ella participan expertos de disciplinas muy diferentes dando respuesta a las demandas de un alumnado con un perfil amplio y variado (fig. 2).

El máster comienza con el curso 0 de introducción al Aula Virtual donde los estudiantes tienen la oportunidad de familiarizarse con el entorno virtual y practicar con las herramientas que deberán utilizar en su desarrollo. Durante una semana el alumnado, acompañado por el coordinador técnico conoce la funcionalidad de todos los recursos del Aula Virtual. Este curso permite a los estudiantes adaptarse a la enseñanza virtual a través de actividades que reproducen supuestos reales como entrega de tareas, creación de foros, utilizar recursos, etc.

## La importancia de la enseñanza virtual

El tránsito de una cultura basada en la oralidad y la memoria de los pueblos ágrafos a las transformaciones de la modernidad, con el nacimiento de la imprenta y de los libros, requirió la adaptación a procesos de pensamiento abstracto. En la actualidad, estamos asistiendo nuevamente al nacimiento y desarrollo de una nueva etapa en la que lo visual sustituye al libro y la virtualidad modifica las relaciones sociales y los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Una nueva cultura de aprendizaje a lo largo de la vida en la que la persona utiliza la información activamente, significativamente, generando nuevas formas de relacionarse con los datos más activas, significativas, colaborativas, constructivas y sociales.

Es evidente que el contexto socio cultural universitario ha cambiado en las últimas décadas y con él las necesidades formativas de los estudiantes reales y potenciales. La formación presencial tradicional ya no es la única forma de atender las demandas educativas universitarias. La tecnología de la información y de la comunicación está presente en la realidad de

nuestros alumnos, diríamos que es fundamental en su devenir cotidiano. Es por esta razón que la enseñanza universitaria no puede sino apropiarse de este valioso recurso para desarrollar una enseñanza virtual de calidad en la que se utilicen redes telemáticas diversas como elementos que ayuden en los procesos de cambio educativo que estamos viviendo (Carabantes, Carrasco y Alves, 2005: 108). Por otro lado, la enseñanza virtual requiere atender y tener en cuenta los cambios en los que está inmersa nuestra universidad, todos ellos relacionados con nuevas propuestas metodológicas, así como con el rápido e inexorable desarrollo de las TIC...

Diversos autores como Onrubia (2005:3) caracterizan el aprendizaje en entornos virtuales como un proceso de reconstrucción del conocimiento por parte de los estudiantes, mediante la reelaboración de la información en un proceso mediado por sus características cognitivas individuales como son: el conocimiento previo, sus habilidades cognitivas, los estilos y estrategias de aprendizaje, sus procesos metacognitivos y de autorregulación y la transferencia o aplicación de lo aprendido. Todo ello coadyuva a un aprendizaje de calidad en un entorno educativo flexible.

Implementar una enseñanza virtual supone una eficaz administración electrónica basada en la flexibilización de las estructuras y procedimientos administrativos (Salinas, 2004:1). Además, es necesaria una oferta educativa on-line amplia (cursos, seminarios, talleres, postgrados...). Esto requiere la implicación activa de un profesorado formado, motivado por las bondades de la enseñanza virtual y, fundamentalmente, un fuerte compromiso institucional.

Por otra parte, la aparición de la web 2.0 y su aplicación a la enseñanza ha permitido el desarrollo de instrumentos y herramientas de interacción, debate e intercambio, así como la aparición de plataformas de aprendizaje abierto, dinámico y flexible (software social) (Hervás *et al.*, 2012:1).

Para Casamayor (2008: 197), la web 2.0 ha supuesto la aparición de numerosos modelos y herramientas que afectan a los procesos de aprendizaje. El e-learning implica un aprendizaje activo centrado en la práctica, agrupando las posibilidades de la enseñanza a entornos de formación basados en la comunicación, a través de las herramientas desarrolladas a partir de la web 2.0.

La web 2.0 permite que sean los propios estudiantes quienes elaboren y compartan los contenidos y las actividades que serán el núcleo de su proceso de aprendizaje. En el caso del máster eMus, se ha trabajado con la plataforma de software libre Sakai, cuyas

herramientas facilitan el aprendizaje colaborativo gracias a la participación de estudiantes, profesorado, tutores y coordinadores. La plataforma informática en la que se encuentra el máster se denomina “Aula Virtual” y cuenta con una interfaz sencilla e intuitiva que permite a sus participantes acceder a todos los recursos que se les proporcionan durante el curso.

Es en este contexto en el que se sitúa el máster que presentamos. Se trata de una iniciativa que pretende dar respuesta a una demanda real de formación de postgrado relacionada con la educación, el patrimonio integral, el turismo, los museos y sus públicos, la identidad cultural y la mediación social.

### ¿Por qué es innovador el máster eMus?

Responder a esta pregunta implica analizar las características originales y novedosas del título: su carácter interdisciplinar, ya comentado anteriormente, un aprendizaje colaborativo, la importancia de la tutoría, una formación flexible, la utilización de recursos y

herramientas de la web 2.0 y una evaluación integrada en el proceso instruccional.

### El aprendizaje colaborativo

El diseño y la metodología de este máster se fundamentan en los perfiles de la enseñanza virtual que facilitan nuevas formas de interacción y comunicación. En el máster eMus existen seis perfiles diferentes que asumen roles diferenciados y funciones complementarias (Hervás *et al.*, 2011: 1-11) (fig. 3).

Los estudiantes del máster (un grupo de 30 estudiantes en la primera edición y 50 estudiantes en la segunda y tercera edición distribuidos en dos grupos) tienen una formación variada con titulaciones de acceso diversas. Mayoritariamente su formación está asociada a Historia, Historia del Arte, Bellas Artes, Biología, Educación... Sus competencias están claramente definidas en el máster. El alumno es una pieza clave del proceso de enseñanza que participa activamente ya que decide, navega, busca, indaga, participa, pregunta, se comunica, comenta, sugiere,

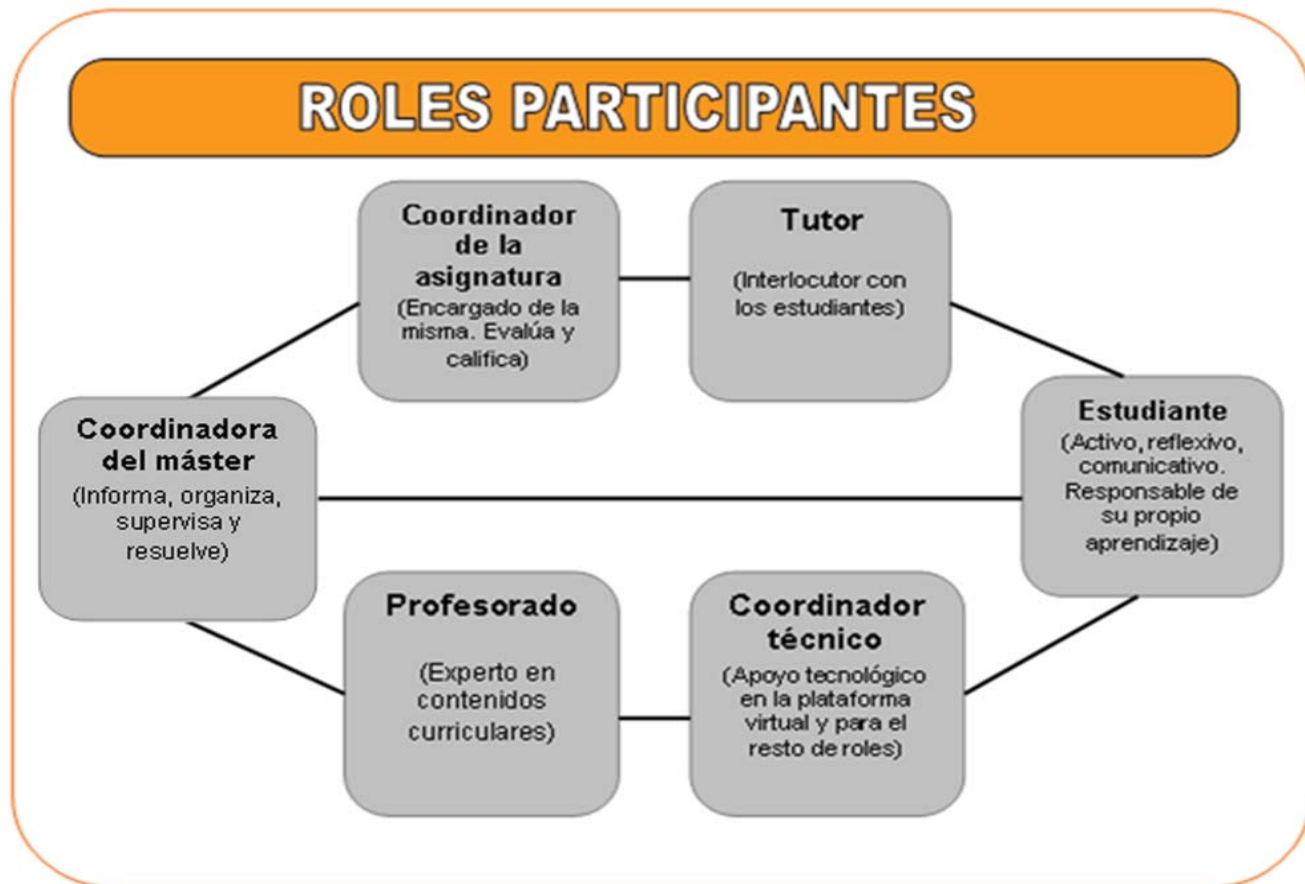


Figura 3. Roles de los participantes y su interacción. Fotografía: Máster eMus.

reflexiona y que, por tanto, se convierte en el responsable principal de su aprendizaje.

La coordinadora del máster, es la encargada de informar, organizar, coordinar, supervisar, colaborar, tomar decisiones y resolver cualquier incidencia que se presente durante el desarrollo del máster. Asimismo, atiende las sugerencias individuales de los estudiantes, dinamiza los grupos y mantiene un clima cálido y armonioso en el que la colaboración del grupo esté asegurada.

El profesorado del máster, está compuesto por los expertos internacionales en los contenidos curriculares. Su responsabilidad es la de diseñar y orientar la estructuración y organización de los materiales que desarrollan los contenidos de la asignatura y que posteriormente son adaptados por el equipo técnico del máster y por el gabinete de apoyo a la teleenseñanza (GAT) de la Universidad de Murcia. En estrecha colaboración con los tutores, los docentes resuelven las dudas que le surgen al estudiante en el periodo establecido para el desarrollo de la asignatura, y apoyan a su coordinador de la asignatura en la evaluación de la misma.

El coordinador de la asignatura es el profesor de la Universidad de Murcia que supervisa su desarrollo junto con el tutor. Es el responsable de la evaluación, califica y firma las actas oficiales.

El coordinador técnico es el profesional que apoya tecnológicamente el buen desarrollo de la plataforma digital resolviendo las dudas del profesorado y de los estudiantes y atendiendo las dificultades que se presentan. Planifica la apertura y el cierre de las asignaturas programándolas en el calendario del Aula Virtual. Al inicio del máster diseña y coordina un curso inicial para que los estudiantes aprendan a utilizar y familiarizarse con la plataforma virtual.

El tutor, figura clave en el desarrollo de las diferentes asignaturas. Es el interlocutor fundamental de los estudiantes. Su trabajo consiste en dinamizar a los estudiantes y está en permanente comunicación con el coordinador de la asignatura, con la coordinadora del máster y con el coordinador técnico.

### **La tutoría como un elemento fundamental de la enseñanza a distancia**

Los tutores en la enseñanza a distancia, son esenciales. La calidad con la que desarrollen su función tutorial es fundamental para alcanzar los objetivos previstos en el máster. Ellos proporcionan retroalimentación a los estudiantes individualmente sobre

sus procesos educativos, dinamizan, facilitan el acceso a la información y a la comunicación interactiva. Asimismo, aportan recursos complementarios y de ampliación. Dejan de ser instructores directos y pasan a ser mediadores, y consultores que solucionan dudas, intensifican el ritmo de las relaciones, atienden necesidades y resuelven problemas (Montero y Gómez, 2007).

En estos momentos la formación del profesorado y de los tutores del máster es sustancial para su buen desarrollo. Por esta razón se ha planificado una formación complementaria que amplíe los conocimientos, los enriquezca y subsane el posible déficit en aspectos relacionados con la educación a distancia.<sup>2</sup>

### **Una formación flexible que rompe la coincidencia espacio-temporal**

Otra de las bondades de la formación virtual es que el alumno trabaja en un contexto espacio-temporal flexible. Esto permite y favorece el desarrollo alternativo de formación y actividad laboral sin que el estudiante deba desligarse de su contexto familiar, social y cultural. Sin embargo, la no presencialidad tiene también sus carencias. Profesorado y estudiantes sienten la necesidad de comunicarse y conocerse. Una buena fórmula es la utilización de la videoconferencia o incluso la realización de un viaje cultural al finalizar el máster. Es en estos momentos cuando se producen encuentros que consolidan la comunicación establecida en la distancia. De cualquier forma, la presentación y defensa de los trabajos fin de máster se suele realizar presencialmente, aún cuando es posible también hacerlo a través de videoconferencia.

<sup>2</sup> Durante el curso 2009-2010 el profesorado y los tutores del máster recibieron un curso inicial de formación sobre la tutoría virtual. Igualmente se llevó a cabo el proyecto de innovación educativa "Desarrollo de la educación a distancia apoyada en el uso de las TIC" que durante el curso 2010-2011 tiene continuidad en el proyecto de innovación "La tutoría en red en el Aula Virtual de la Universidad de Murcia a través del Máster Universitario en Educación y Museos". Ambos han sido subvencionados por el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales e Innovación de la Universidad de Murcia. En julio de 2011 el equipo docente del máster eMUS realizó el curso "El entorno on-line. Procesos educativos y participantes". Finalmente, en el mes de julio de 2012 tutores y profesorado continuaron su formación realizando un curso sobre la utilización de la videoconferencia, herramienta de gran utilidad para la tutoría online y la comunicación bidireccional con expertos.

## La enseñanza a distancia permite la interacción de estudiantes de distintos lugares, ampliando los escenarios y las posibilidades de aprendizaje

La enseñanza a distancia provoca la coincidencia de alumnado y profesorado procedente de lugares muy diversos que tienen la posibilidad de dialogar, debatir y resolver problemas colaborativamente aportando las peculiaridades de los diversos contextos socioculturales de origen. Con ello, el aprendizaje se enriquece y adopta una dimensión social.

## Una gran variedad de herramientas para la comunicación

La plataforma virtual permite utilizar herramientas de comunicación diversas que facilitan la información y la comunicación bidireccional con los estudiantes, incorporando recursos multimedia y la interactividad en la enseñanza. Gracias a estos se ofrecen numerosas posibilidades para el contacto entre los distintos miembros que participan en ella. Centrándonos en el máster eMus el alumnado interactúa con profesores,

expertos, profesionales y con otros alumnos por medio de herramientas sincrónicas y asincrónicas de comunicación (correo electrónico, foros, mensajería instantánea, videoconferencia, enlaces hipertextuales, anuncios, orla, chat...). El máster utiliza una metodología participativa donde el estudiante genera su propio conocimiento y participa en el diálogo y debate con el resto de sus compañeros (fig. 4).

## El diseño de materiales multimedia e interactivos que faciliten a los estudiantes el desarrollo de los contenidos

Los contenidos se insertan en la herramienta denominada contenidos didácticos. Están estructurados en bloques y temas. Para su diseño se ha seguido una misma estructura en todas las asignaturas:

Cada asignatura contiene una guía didáctica, que establece una narrativa muy atractiva y sugerente para los estudiantes y los conduce a través de todos los materiales del curso e introduce cada uno de los temas de la asignatura, incorpora información complementaria (documentos, imágenes, vídeos, re-

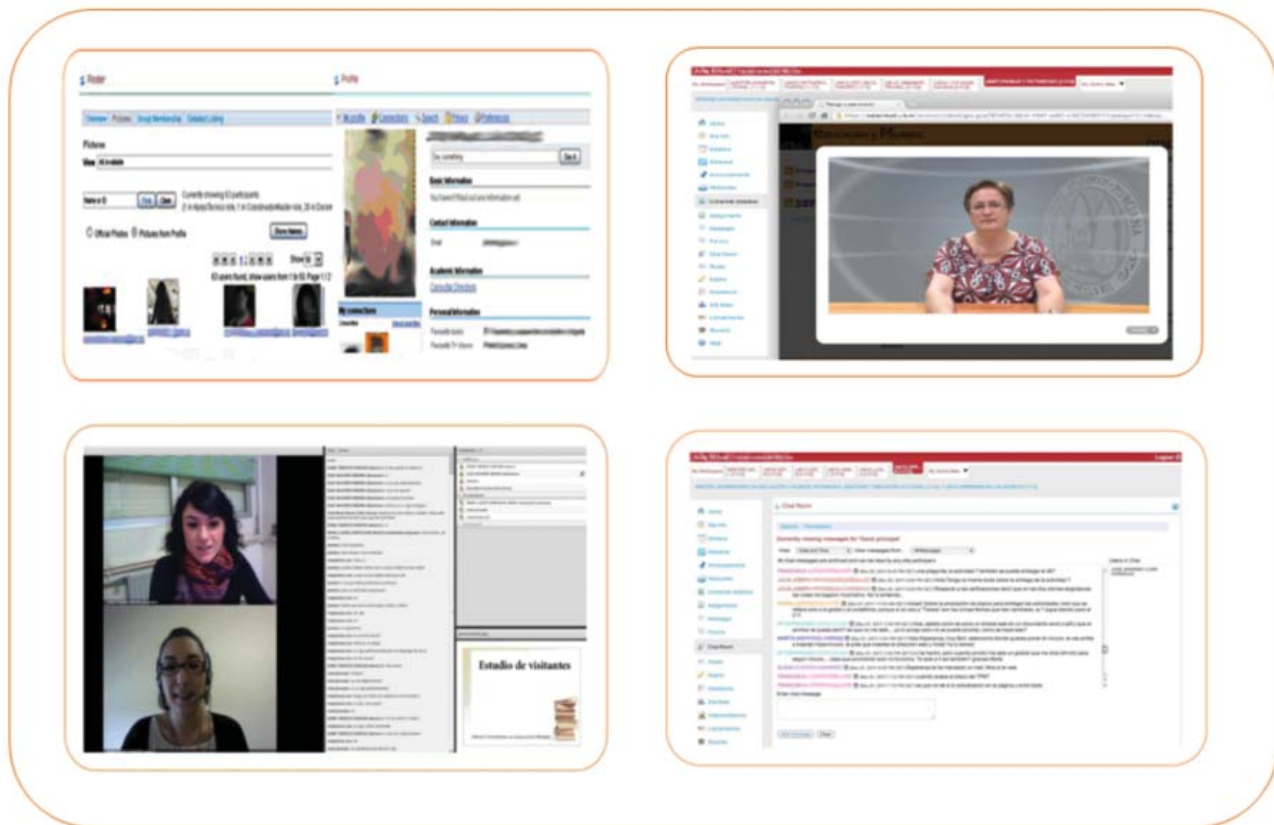


Figura 4. Herramientas de comunicación. Fotografía: Máster eMus.

cursos externos, diagramas...). Ésta se inicia con una bienvenida del tutor, la coordinadora de la asignatura, la coordinadora del máster y al coordinador técnico. Todos ellos están permanentemente a disposición del alumnado durante el desarrollo de los temas y las diversas actividades (fig. 5).

Una barra de herramientas en la que se insertan los objetivos de la asignatura, la estructura temática de la misma, un organizador de la información, un glosario de conceptos, las referencias bibliográficas utilizadas en los temas, los recursos multimedia, las fotografías.

En una columna, a la izquierda de la pantalla, el alumno visualiza, en todo momento, los bloques de contenidos y, dentro de ellos, los diferentes temas que los desarrollan, así como los documentos en que se estructuran éstos. Asimismo, desde este sitio se puede acceder a la actividad global de la asignatura.

Los temas incluyen los contenidos de las asignaturas están organizados en documentos que se incorporan en la guía de adaptación. Todos ellos siguen una

estructura similar: portada, índice y contenidos. En los temas se han introducido diferentes logotipos que rompen la monotonía del discurso escrito llamando la atención sobre diferentes aspectos (fig. 6)

Las actividades, incluidas en la guía didáctica, están asociadas a cada uno de los temas de la asignatura. Para el diseño de las actividades, se ha tenido en cuenta la transferencia a la realidad profesional y maximizar el aprendizaje de los estudiantes. Tal y como señala Casamamayor (2008:72), en el máster se plantean distintos tipos de actividades dependiendo de su finalidad: para romper el hielo, de conocimientos previos, de descubrimiento, de análisis, de comprensión lectora, de repetición y refuerzo de contenidos, de relación y diferenciación de conceptos, de síntesis y de aplicación (fig 7) .

Al finalizar cada asignatura los estudiantes realizan una actividad global. Todas ellas se suben al Aula Virtual utilizando diversas herramientas como los foros y las tareas que se identifican con logotipos específicos en la guía didáctica.

The screenshot displays the 'Aula Virtual' interface for the 'eMus' course. The top navigation bar includes the course title 'Educación y Museos' and the subtitle 'patrimonio, identidad, mediación'. The main content area is titled 'Estudios de visitantes' and is organized into a hierarchical structure:

- Bloque 1**
  - Bloque 2
    - Tema 3: La experiencia museística y sus componentes (with a 'Documento 1' link)
    - Tema 4: El aprendizaje como experiencia
    - Tema 5: Las experiencias sociales que median en la visita
- Bloque 3
  - Actividad global

The main content area shows the details for 'B2 Museos como experiencia interactiva', specifically 'T3 La experiencia museística y sus componentes'. It includes a text introduction, an 'ACTIVIDAD 4' section with instructions to identify museum visitors, and a 'COMENTARIO DEL TUTOR' section discussing conceptual distinctions in museum analysis. A bottom toolbar provides quick access to various resources: Índice, Organizador, Sinopsis, Objetivo, Vocabulario, Referencias Bibliográficas, Fotografías, Recursos multimedia, and Referencias on-line.

Figura 5. Guía de la asignatura. Fotografía: Máster eMus.



Los recursos multimedia e interactivos se insertan en la guía didáctica y en la barra de herramientas. Los logotipos para identificar los recursos que se utilizan son los representados en la figura 8.

### Una evaluación integrada en el proceso instruccional y coherente con los diferentes componentes de la secuencia formativa

Los estudiantes saben desde el inicio de la asignatura cómo van a ser evaluados. Tienen acceso, a través

del Aula Virtual, a la guía docente en la que se encuentran los criterios de evaluación y la ponderación, que en la calificación final, tienen cada una de las actividades de evaluación. Asimismo, el profesorado comenta las actividades de evaluación una vez que son entregadas por los estudiantes.

El alumnado cumplimenta también una encuesta de satisfacción, al final de cada asignatura, en la que aportan su valoración sobre: el tutor, el apoyo técnico, el apoyo recibido de los demás compañeros, cómo ha funcionado la coordinación del máster, se ha evaluado el diseño de contenidos y su relevancia,



Figura 6. Logotipos. Fotografía: Máster eMus.



Figura 7. Actividades. Fotografía: Máster eMus.



Figura 8. Recursos multimedia (inferior). Fotografía: Máster eMus.

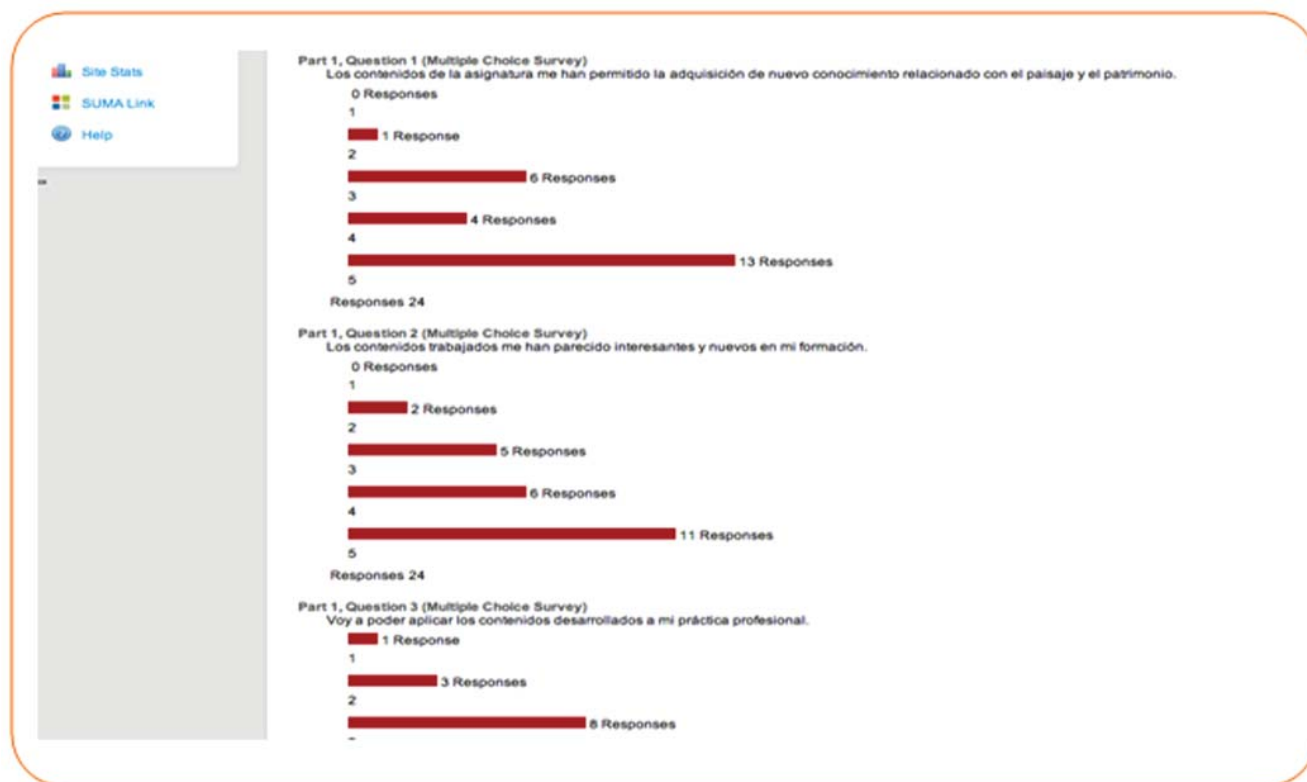


Figura 9. Encuesta de satisfacción. Fotografía: Máster eMus.

el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, si los mensajes se han interpretado correctamente o no, la motivación, propuestas de mejora (fig. 9)...

## Conclusiones

La valoración de la primera y segunda edición del máster eMus nos lleva a establecer las siguientes conclusiones:

1. El máster "virtual" eMus es una oferta formativa interdisciplinar que garantiza a los estudiantes participantes unos buenos niveles de éxito. Esto requiere la especialización y la formación continua de los profesionales que la desarrollan.
2. La propuesta de e-learning que realizamos se fundamenta en un modelo pedagógico coherente centrado en el estudiante. Además, responde a un interés de innovación tecnológico y metodológico, con el desarrollo de la plataforma sakai, y el diseño de diferentes recursos metodológicos, entre los que destacan unos materiales digitales interactivos y multimedia que favorecen

la comunicación y el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

3. El diseño formativo de este título ha supuesto un proceso innovador, que se inicia con una fase de planificación previa, en la que se han puesto en común visiones internacionales complementarias sobre educación, museos y patrimonio integral, y que culmina en una síntesis operativa con el desarrollo de la plataforma virtual y del máster.
4. El trabajo en equipo del profesorado y de los colaboradores participantes requiere, además, la coordinación de los responsables académicos y tecnológico así como la tutoría individualizada en cada una de las asignaturas. Todo ello favorece la elaboración de un trabajo común que aúna las diferentes perspectivas aludidas.
5. La enseñanza a distancia y la utilización de redes telemáticas son un medio potente y facilitador para la comunicación y el aprendizaje colaborativo. El conocimiento y la adaptación de las múltiples herramientas que ofrece la plataforma virtual Sakai es uno de nuestros proyectos prospectivos de desarrollo y mejora.

6. La universidad española necesita realizar un esfuerzo encaminado a potenciar la enseñanza a distancia. Para ello es imprescindible un fuerte compromiso institucional.

## Referencias bibliográficas

CARABANTES, D., CARRASCO, A., y ALVES, J. (2005): “La innovación a través de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje”, 1-2:105-126. <[http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20618&dsID=innovacion\\_entornos.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20618&dsID=innovacion_entornos.pdf)> [20 de mayo de 2012].

CASAMAYOR, G. (2008): *La formación on-line. Una mirada integral sobre el e-learning, b-learning*. Graó, Barcelona.

HERVÁS, R. M., TIBURCIO, E., TUDELA, R. y LUJÁN, J. M. (2011): “Diseño y desarrollo de materiales interactivos y multimedia en el Máster Universitario Educación y Museos: Patrimonio, Identidad y Mediación Cultural (eMus)”. *I Congreso Internacional de Innovación Docente*, Cartagena: 1-11.

— (2012): “Formación de profesionales para la educación en los museos y la puesta en valor del patrimonio.

El máster universitario en educación y museos: Patrimonio, identidad y mediación cultural”, *Arqueología 2.0*. Sevilla: 1-7.

MONTERO, M. A. y GÓMEZ, E. (2007): “La enseñanza virtual”, *IV Congreso Internacional de Educared*. Madrid: 1-9. <[http://www.educared.org/global/congresoiv/comu\\_28.html](http://www.educared.org/global/congresoiv/comu_28.html)> [consultado el 14 de mayo de 2012].

ONRUBIA, J. (2005): “Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento”, *RED: Revista de Educación a Distancia*, 2:1-16. <[http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia\\_onrubia.pdf](http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf)> [consultado el 20 de mayo de 2012].

PAGANO, C. M. (2007): “Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2:1-11. <<http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/pagano.pdf>> [consultado el 10 de mayo de 2012].

SALINAS, J. (2004): “Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria”. *Revista Universitaria y Sociedad del Conocimiento*, 1:1-16 <<http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>> [consultado el 24 de mayo de 2012].

# Acciones de integración y accesibilidad social en el Museo de Bellas Artes de Murcia

Juan García Sandoval

Museo de Bellas Artes de Murcia. Centro de Estudios Museología de la CARM

juan.garcia23@carm.es

468

## Resumen

En la búsqueda de vínculos históricos y permanentes con la ciudadanía, el MuBAM dentro de las acciones que se desarrollan en el entorno más inmediato, del barrio y de la ciudad, dando lugar a un Museo de proximidad, se realizan colaboraciones con distintas asociaciones, entidades o instituciones público/privadas, configurándose como estrategias clave para conseguir la integración social y accesibilidad en el Museo.

De las acciones emprendidas en el Museo, destaca el MuBAM Proyecto Alzheimer, un proyecto de accesibilidad al Arte para personas con demencia, ofreciendo así una actividad cultural y social a los pacientes de Alzheimer y sus familiares. El Proyecto se desglosa en una serie de talleres y visitas guiadas al Museo de Bellas Artes de Murcia (MuBAM). Dichos talleres, se desarrollan en torno a una serie de obras previamente seleccionadas por profesionales sanitarios y personas expertas en Historia del Arte, la Didáctica y la Educación.

## Palabras clave

Accesibilidad, Educación, Responsabilidad social, Terapia, Integración.

## Abstract

In the search of historic and permanent connections with the citizenship, the MuBAM inside the actions which are developed in the next environment, of the district and the city, causing a proximity museum, are making collaborations with different partnerships, entities or public/private institutions, configured as key-strategies for obtaining the social integration and accessibility in the Museum.

Inside the actions which are undertaking in the Museum, it is emphasized the Alzheimer Project MuBAM, which is a project providing people with Dementia the opportunity to have access to Arts. Furthermore, it offers a cultural and a social activity to Alzheimer patients and their families. Alzheimer Project MuBAM consists of a series of workshops and guided visits to the Museum of Fine Arts in Murcia (MuBAM). The themes are developed around a series of art works, which are previously selected by professionals within the health system and experts in History of Arts and Education.

## Keywords

Accessibility, Education, Social Responsibility, Therapy, and Integration.

## Introducción

El Museo de Bellas Artes de Murcia (MuBAM), creado en 1864 bajo el nombre de Museo Provincial de Escultura y Pintura, es uno de los museos más antiguos de España, si bien su denominación ha sufrido diversos cambios, y ha tenido distintas sedes en casi 150 años de historia. En la actualidad es un Museo de titularidad estatal y su gestión está transferida a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia desde 1985, constituyendo hoy en día un referente cultural y artístico en el sureste peninsular.

El Museo se encuentra enclavado en el popular barrio de Santa Eulalia, que se encuentra fuera de los circuitos turísticos de la ciudad y de los ejes comerciales. Se organiza hoy día en dos pabellones en torno a un patio interior abierto (fig. 1), el Pabellón Cerdán y el Pabellón Contraste –pabellón, este último, cuyo frontal es una de las fachadas del demolido Palacio del Contraste de la Seda–. El segundo de los dos pabellones que mencionamos, el Pabellón Contraste que en el año 2010 fue objeto de una ampliación y remodelación, alberga el servicio de consigna y control de accesos, dos salas de exposición de gran formato, un gran salón de actos y todos los despachos para gestión del museo, así como una biblioteca especializada de consulta sobre Historia del Arte, Museología y Teoría del Arte. Además, en este mismo edificio se ubica también la sede del Centro de Estudios de Museología de la C.A.R.M. (García, 2010b: 399-408).

El Pabellón Cerdán ha experimentado una profunda renovación museológica y museográfica en los últimos años (2005 y 2009), donde se expone la colección permanente del Museo distribuida en nueve salas, y alberga también la zona de almacenaje de los

fondos de reserva y un amplio taller para actividades didácticas (fig. 2). La colección introduce al visitante en los interesantísimos mundos del último Gótico, del Renacimiento y del Barroco, pasando por las manifestaciones del siglo XIX (fig. 3), y le lleva hasta las vanguardias de los años veinte y treinta del pasado siglo, encontrándose en el mismo edificio una de las salas de reserva y el aula/taller de didáctica. Además



Figura 2. Fachada principal del Museo de Bellas Artes de Murcia. AFM.



Figura 1. Museo de Bellas Artes de Murcia (Pabellón Cerdán a la derecha) con el Colegio Andrés Baquero (izquierda), edificios de 1905/1910 del arquitecto Pedro Cerdán y al fondo una de las fachadas del Pabellón del Contraste del siglo XVII. Archivo Fotográfico del MuBAM (en adelante AFM).



Figura 3. Sala VI del Museo de Bellas Artes de Murcia dedicada al Clasicismo y la Pintura Romántica. AFM.



**Figura 4.** Vista interior del alzado de la Iglesia de San Juan de Dios de Murcia (Museo Anexo al MuBAM). AFM.

de contar con los dos Pabellones, el Museo dispone como anexo el Conjunto Monumental de San Juan de Dios de Murcia inaugurado en 2010 e integrado por tres elementos expositivos: la iglesia barroca con la colección de escultura religiosa (fig. 4); el legado del escultor Juan González Moreno del siglo XX, y los restos arqueológicos musealizados en el subsuelo del conjunto, un interesante testimonio del antiguo Alcázar musulmán de Murcia donde se puede contemplar una mezquita con su *mibrab*, y un panteón real (*rawdá*) del siglo XII, encontrándose este espacio en el centro de la ciudad, a escasos metros de la Catedral de Murcia, (Franco; García, y Rubio, 2010: 351-360).

El Museo trata de aplicar una gestión contemporánea desde lo público, y siempre entendiéndolo como servicio público abierto al ciudadano y a la sociedad, siendo dinámicos en el día a día, didácticos en nuestras exposiciones, y pensando en atraer a nuevos visitantes y mantener a nuestros públicos. Sin lugar a dudas las remodelaciones y ampliaciones de espacios que han dotado al museo de salas de exposiciones temporales, un salón de actos, biblioteca, hemeroteca, archivo,... y la reapertura y transformación del Conjunto Monumental de San Juan de Dios, han conferido al Museo de espacios contemporáneos y de

reflexión para nuestra sociedad, (García, 2010a: 7-10).

Nuestro Museo se ha convertido en los últimos años en un centro de referencia social y en inmejorable marco de proyección de numerosas actividades, experiencias y programas culturales de prestigio. La nueva visión del MuBAM, por fortuna, ha pasado de ser un mero centro receptor patrimonial a erigirse como un centro generador de un amplio abanico de ofertas, que se recogen en sus múltiples facetas y vertientes: tanto importantes tareas de investigación y estudio, inherentes a su especialidad, como labores de carácter marcadamente didáctico-formativo, siempre dentro de un marco lúdico, y de gran influencia, que se han convertido en un referente cultural y de intercambio de público de todas las edades, a través de los eventos programados cada trimestre, entre los que destacan una programación estable de actividades de difusión.

### **Acciones de integración y accesibilidad social en el MUBAM**

La Acción Didáctica y de Difusión se entiende como el conjunto de acciones cuyo objetivo es acercar el museo al visitante; en este sentido, desde el museo hemos recurrido a las acciones didácticas con la finalidad de convertir la visita en un entorno de aprendizaje y participativo buscando la experiencia vivida y sentida. La incorporación de la didáctica aplicada al tratamiento del patrimonio y a nuestro Museo, es hoy una realidad que ya pocos se atreven a cuestionar.

Muchas instituciones asumen sus funciones propias (adquisición, conservación, difusión, investigación, exhibición,...), pero el rol educativo y la función pedagógica de estas instituciones sigue siendo en algunos aspectos el hermano menor del museo; el planteamiento del MuBAM es convertir el Museo en un espacio vivo y abierto a la comunidad, obligando en este sentido el consumo cultural a los Museos a estar en constante evolución y apertura hacia las demandas sociales, que marcan buena parte de sus programas y agendas.

Nuestra realidad social de hoy en día, las preocupaciones sociales, hacen que cada vez más se impliquen en nuestros museos, buscando en la participación la complicidad del individuo. La investigación y las prácticas en nuestros museos dentro del campo de la museografía didáctica y participativa, se revela como una actividad clave que, en sintonía con las industrias emergentes del patrimonio cultural y ambiental, están

movilizando importantes recursos económicos y son generadores de riqueza. Las distintas acciones que se realizan tienen como finalidad acercar el Museo a la sociedad. Se tratan distintas estrategias para cada tipo de público y los diferentes programas que permiten el logro de comunicación, contemplación y educación encomendados al Museo, además de las funciones tradicionales; para ello el Museo ha dispuesto de pequeños estudios de público dirigidos a conocer las características de los tipos de visitantes, que nos han servido para reorientar diferentes estrategias, así como para detectar la ausencia de tipo de público; un aspecto a destacar son los sistemas de evaluación de las propias actividades que realiza el Museo con los participantes, alumnado, centros,... y la facilidad para reservar muchas de las actividades con el sistema de reserva *on-line*.

Talleres didácticos y visitas guiadas, donde se dispone de un amplio abanico de oferta de programación educativa para infantil, primaria, secundaria y

bachiller, con más de veinte unidades didácticas para este público tan variado; adaptándose estos talleres a todo tipo de público. Así mismo los talleres de familias para fines de semana, las diversas y distintas actividades en periodo vacacional, o concursos de diversa índole como el “Concurso Pinta la Navidad” que lleva siete ediciones (fig. 5), actividades culturales y de difusión que permitan un mayor conocimiento de sus colecciones y de lo que representan a la sociedad en su conjunto.

Las colaboraciones con distintas asociaciones y colectivos, instituciones de la ciudad y de la Región, hacen que el Museo sea colaborador de actividades culturales, destacando entre ellas el Colegio de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de la Región de Murcia, Asociaciones en defensa y difusión del Patrimonio de la Región de Murcia, el Colectivo CienOjos con ciclos anuales de charlas sobre fotografía y dando lugar a la creación de la Fiesta de la Fotografía en la Región de Murcia (fig. 6),... o el ligazón con las asociaciones del propio barrio del Museo y la comisión de Fiestas del Barrio de Santa Eulalia, barrio donde se encuentra el Museo y que de forma anual se preparan actividades conjuntas con el Barrio y el Museo, como los “Ciclos de Historia, Arte y Arqueología en el Barrio de Santa Eulalia”, entendiéndose que muchas de las acciones del propio Museo tienen que empezar por el barrio (fig. 7), para convertirse en un Museo de la ciudad, de la Región,...

Entre las actividades que han generado un público diverso y de integración con la comunidades de otras culturas, nacionalidades, otras realidades,... están las relacionadas con la música y la danza, destacando los distintos ciclos de violín y piano, violonchelo y piano,... que se han desarrollado en el MuBAM y en cuyo repertorio se incluyen composiciones inspiradas



Figura 5. Concurso de “Pinta la Navidad”. AFM



Figura 6. Fiesta de la Fotografía de la Región de Murcia. AFM.



**Figura 7.** Procesión que se realiza anualmente en la Festividad de la Candelaria y San Blas en el Barrio de Santa Eulalia de Murcia. Desde el 2012 en su itinerario está dentro el patio interior del Museo (antiguo solar del extinto Convento de la Trinidad, donde se localizaban algunas de las imágenes que procesionan en la actualidad), una forma de concebir cómo el patio del Museo es un espacio más del barrio, de la ciudad. AFM.



**Figura 8.** "Mil grullas con Japón", actividad realizada conjuntamente con el Salón del Manga de Murcia y con la participación de representantes de la comunidad japonesa en Murcia, de las asociaciones Mangamurcia, Fangames y Avalon, en solidaridad por el tsunami de marzo de 2011. AFM.

en obras del propio Museo; las distintas ediciones del "Concurso Internacional de Guitarra Niño Ricardo" de repercusión Internacional en la comunidad flamenca, conciertos de jazz, ... celebrados en el patio del Museo o en las propias salas, o los distintos ciclos de música Barroca, de Armonio, composiciones corales, ... así como las colaboraciones en el "Festival Internacional por la Tolerancia (Murcia Tres Culturas)" realizados por el Ayuntamiento de Murcia o las ediciones XX y XXI del "Festival Venagua. Arte y Conciencia" con la Asociación Columbares para reflejar la diversidad cultural y social de nuestra sociedad, y las necesidades de la imaginación y la creatividad; con estas acciones el museo se convierte en un servicio público a la comunidad, convirtiéndose en un referente para ella, en un recurso comunitario más, que mejore el acceso a la cultura y a la sociedad en general.

El Museo realiza actividades puntuales en días concretos; conocidas son las actividades del Día Internacional de los Museos, con prolongación del horario de apertura; concursos relacionados con la temática o slogan elegido por el ICOM para ese año, ... destacando acciones concretas como los días de la danza con charlas y espectáculo de danza en el propio Museo, concentraciones de asociaciones y colectivos del tango, para organizar "Milongas" para acercar los colectivos de otros países al Museo; acciones de solidaridad como la denominada "Mil grullas por Japón"<sup>1</sup> donde se reunió a la comunidad japonesa, colectivos y asociaciones de la Región y se realizaron actividades en solidaridad con el pueblo japonés por el tsunami que asoló el noroeste del Japón en marzo del 2011. La actividad se centra en trabajar la leyenda de las mil grullas de papel de origami (papiroflexia) para pedir que se unan a esta iniciativa de abrazo y ánimo a Japón que simboliza la paz y solidaridad con el pueblo japonés, exponiéndose un tablón con los deseos de las participantes conforme se realizaban las grullas (fig. 8). Y ése, fue el principal deseo, el fin de la amenaza de catástrofe nuclear y la mejor de las suertes para todos los damnificados.

Respecto a las acciones de accesibilidad, son varias las que se tienen en marcha en el Museo, donde se realizan visitas y talleres a públicos con dificultades intelectuales, personas relacionadas con la Salud Mental, ... En el campo de la salud y de la igualdad

<sup>1</sup> Las grullas de origami (papiroflexia) se hicieron famosas a nivel mundial con la historia de la niña Sadako Sasaki, víctima de la bomba atómica de Hiroshima durante la II Guerra Mundial. Superviviente de la explosión, a los nueve años cayó enferma de leucemia. Una amiga le recordó la tradición de los origamis y se propuso completar las mil para pedir como deseo la curación de los afectados y la paz.



de oportunidades, la diversidad funcional, debería ir de la mano de la accesibilidad y de las nuevas formas de abordar las necesidades diferentes; en este sentido el Museo trata de adaptarse a los distintos tipos de públicos.

Los museos pueden servir para dignificar al colectivo de personas que viven con un trastorno mental severo, en general olvidado y mal conocido, favoreciendo una percepción diferente y más positiva, a través de su vertiente más creativa y más participativa; en este sentido destaca la colaboración y distintas acciones puntuales que se realizan junto con el Taller de Mosaicos Romanos de Lorca dependiente del Ayuntamiento de Lorca, de la Asociación Murciana de Rehabilitación Psicosocial (ISOL, Inserción Socio Laboral) y la Asociación de familiares y personas con enfermedad mental de Lorca y su comarca (García *et al.*, 2003: 333-343). Está integrado por veinte miembros a excepción del personal técnico; los integrantes del taller son personas que presentan algún tipo de patología mental, y son quienes interactúan en los cursos, las demostraciones, y en los talleres didácticos con los participantes de los mismos, constituyendo una vía de integración social y una salida profesional para los integrantes del taller, además de una experiencia didáctica, lúdica y participativa para los destinatarios de las acciones formativas y didácticas. A través del mismo, se han impulsado diferentes técnicas del trabajo del mosaico y su aplicación en el arte, utilizándose diversos materiales para conseguir mosaicos artesanales y lograr así que, al contrario que en otros trabajos artesanales, sea prácticamente accesible para todos y de manera especial al propio colectivo integrado en el Taller y a los distintos destinatarios como público escolar y familiar. Los procesos



**Figura 9.** Integrantes del Taller de mosaicos romanos de Lorca, integrándose con los participantes de un Taller de familias en el MuBAM. AFM.

de ejecución son similares a los del mundo romano de hace dos mil años. La recuperación histórica de esta actividad artesanal se basa pues, en la experimentación arqueológica. En este sentido los objetivos son múltiples y las posibilidades de adaptación social y laboral que se han abierto son muchas para los integrantes del Taller y su relación con el Museo; además hay que tener en cuenta que la labor a desarrollar ha sido y es, terapéutica y su objetivo final es la inserción socio-laboral, además de la difusión didáctica que se realiza con estas acciones didácticas y de difusión (fig. 9) (García, 2004).

Una nueva mirada la constituye la acción de “¿Quién da la vuelta a la tortilla?. Hombres, mujeres, género y roles en las colecciones de tres museos provinciales”<sup>2</sup>, proyecto en red con el Museo de León, el Museo Provincial de Lugo y nuestro MuBAM, que ha incluido los talleres, seminarios, elaboración de guías didácticas, una exposición itinerante y una plataforma social donde intercambiar conocimientos y experiencias al respecto, dar la vuelta a la tortilla... pero, ¿qué significa eso?. En castellano usamos esta expresión para decir que algo tiene que cambiar. Con este proyecto se abordan las colecciones del museo desde una perspectiva de género, es decir, las representaciones que han creado nuestro imaginario, que han servido para la construcción de nuestros roles e identidad.

Las exposiciones temporales constituyen una de nuestras acciones de difusión que han llegado a los distintos tipos de públicos; desde el 2009 se dio un giro a las mismas, planteándose varios tipos de exposiciones/estrategias que en la mayoría de los casos coinciden al mismo tiempo, dando una oferta muy sugerente y atractiva al visitante y usuario del Museo. Los diferentes tipos de exposiciones son: en diálogo con la exposición permanente, con el proyecto de “Asincronías” y “Encuentros con...” es un proyecto que consigue generar un diálogo de los artistas de la colección permanente del MuBAM y un grupo de artistas contemporáneos de reconocido prestigio; tejiendo toda una variedad de suturas visuales esta exposición se realizaba en las propias salas de la colección permanente y entremezclándose con ella; entre otras de las exposiciones se encuentran aquellas de investigación de obras del propio Museo, dentro de las líneas de investigación del Museo para darle visibilidad a las colecciones y a los fondos; también exposiciones antológicas de artistas consagrados de

<sup>2</sup>El proyecto se realiza en los tres museos y es desarrollado por el Colectivo Medusa Mediación y subvencionado por el Ministerio de Cultura.



**Figura 10.** Exposición de “El Arte de entretelas” del I Taller de Arte Terapia en la enfermedad de Alzheimer, septiembre del 2009. Museo de Bellas Artes de Murcia. AFM

la Región de Murcia o retrospectivas; e igualmente de otro tipo de exposiciones donde se da cabida a manifestaciones que interesan al Museo como la exposición “FotoPress La Caixa09” con fotografías pertenecientes a los trabajos que tienen como nexo común la reflexión sobre las condiciones de vida de diversos países con situaciones de conflicto, con trabajos o llegar a configurarse el propio Museo como uno de los espacios elegidos para ser sede de la “Bienal Europea de Arte Contemporáneo Manifiesta 8” (Región de Murcia en diálogo con el norte de África).

Además se han expuesto dos exposiciones relacionadas con la vertiente de los programas de accesibilidad que trabaja el Museo: “El Arte de Entretelas”<sup>3</sup> (2009) donde se mostraron los trabajos del primer Taller de Arte y Cultura como Terapia con enfermos de Alzheimer (fig. 10), y en el que se abre el debate hacia una nueva línea de investigación, donde el arte se sumaba a la investigación científica y a la evaluación cualitativa en esta enfermedad; todas estas son manifestaciones conocidas como “Arte afuera / Art Outsider / Arte marginal”, realizaciones artísticas fuera del “Arte oficial” donde es una forma de expresión, donde entendemos el Arte como naturaleza humana en todos los sentidos con personas relacionadas con la salud mental (VV.AA.: 2009). Se han desarrollado tres talleres más de Arte y Cultura como Terapia, a

<sup>3</sup>Proyecto realizado conjuntamente con la Unidad de Demencias del Hospital Virgen de la Arrixaca de Murcia, la Fundación Alzheimer de Murcia, y nuestro Museo.

saber, “Narrando Memorias con José García Martínez” (VV.AA.: 2010a); “Tarta Murcia con Paco Torreblanca” (VV.AA.: 2010b); y “Emociones en Silencio con Bill Viola” (VV.AA.: 2011); realizándose estos talleres al mismo tiempo que se desarrollaba nuestro plan de El MuBAM Proyecto Alzheimer, enriqueciéndose ambas acciones de forma conjunta.

Una muestra donde nos salimos de los discursos proteccionistas y donde se crea conciencia es la exposición “Una mirada al Arte” (2010), con la Asociación de Padres de niños con problemas de Audición y de lenguaje (ASPANPAL), realizada por personas relacionadas o que sufren problemas de audición, donde el Museo ejerce el factor como desarrollo comunitario. Desde los museos se puede tejer una red social estrecha, solidaria, con igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos y todas las ciudadanas, que favorezca una integración real, a través de la participación y la modificación de las actitudes, además de servir para dignificación de estas personas.

El proyecto titulado “Programa del Voluntariado Cultural en los Museos”, está enmarcado dentro de la colaboración con la Asociación Saavedra Fajardo. El fundamento principal de este programa desarrollado en nuestro Museo es la necesidad de integrar a las personas mayores, principalmente jubilados y pensionistas, que poseen unos niveles socio-culturales y académicos importantes y con deseos de continuar participando activamente en la sociedad. En muchos casos, los jubilados disponen de bastante tiempo li-

bre, son personas con experiencia y conocimientos que desean seguir transmitiendo su saber, y es precisamente este perfil el que encaja con el voluntario cultural. Se realiza de una manera altruista y desinteresada, pretendiendo conseguir los siguientes objetivos: promover los museos; acercar la riqueza cultural e histórico-artística a la infancia, estudiantes, familias, mayores y otros colectivos; mejorar el bienestar, la salud integral y calidad de vida de los mayores, así como prevenir el envejecimiento a través de la actividad y el dinamismo. El programa incluye un programa de formación anual donde se abordan una amplia selección de temas que abarcan desde el Sistema Regional de Museos, la legislación relativa a museos y patrimonio cultural, la arquitectura, escultura, pintura y artes decorativas, así como determinados aspectos de la historia de la Región de Murcia (fig. 11).

Un importante papel es el que tiene que desarrollar la “Asociación de Amigos y de Protectores del Museo de Bellas Artes y del Conjunto Monumental de San Juan de Dios de Murcia”, que es un acicate más para abrir camino del Museo hacia la Sociedad, y para procurar que los Museos se hagan eco de los colectivos sociales más diversos. El Museo se ha abierto a la Sociedad, y la Sociedad de Murcia y la Región se identifican cada día más con nuestro Museo, nuestro público es de todo tipo y variedad, con la pluralidad que nuestro Centro posee en sus señas de identidad y destacando el trabajo participativo con los colectivos, asociaciones, instituciones,... y a las nuevas miradas desde el MuBAM que no permanecen ajenos a las transformaciones en nuestras instituciones en los tiempos que vivimos.

## Proyecto Alzheimer MUBAM<sup>4</sup>

El Museo de Bellas Artes de Murcia (MuBAM), ofrece una actividad cultural y social con el programa de visitas guiadas para pacientes de Alzheimer y sus familiares. Estas visitas se llevan a cabo en dicho Museo y en el Conjunto Monumental de San Juan de Dios



**Figura 11.** Voluntarios culturales explicando el legado de Juan González Moreno en el Conjunto Monumental de San Juan de Dios (anexo del MuBAM). AFM.

de Murcia, en torno a una serie de obras previamente seleccionadas por profesionales sanitarios y personas expertas en Historia del Arte, Didáctica y Educación. La colección del Museo es ideal para este proyecto ya que la visita a la misma ofrece la posibilidad de conectar con la memoria emotiva de cada persona participante. El viaje por descubrir el arte se convierte en una exploración del pasado y del presente, fomentando y estimulando la interacción social.

Este proyecto de investigación, pionero en España, se hace desde el 2008 siendo uno de los pocos que se llevan a cabo en Europa. El personal del Museo ha sido iniciado y formado por expertos y profesionales en la materia, pertenecientes al equipo multidisciplinar de la Unidad de Demencias del Hospital Universitario Virgen de la Arrixaca de Murcia y del MuBAM (García; Anardóttir, y Antúnez, 2011: 97-104).

La enfermedad de Alzheimer es uno de los retos más importantes a los que deberá enfrentarse la sociedad en el siglo XXI. Los períodos iniciales de la enfermedad destacan por la pérdida de las habilidades cognitivas; y conforme avanza el deterioro de la persona se generaliza en otros ámbitos: la conducta, las emociones o la motricidad entre otros. Es conocido que las experiencias sensitivas y emocionales tienen una impregnación y su soporte en las partes más primitivas del cerebro; ésta puede ser una de las razones por las que las conexiones y/o redes neuronales que dan soporte a las emociones tardan más tiempo en deteriorarse.

El Arte y Cultura como Terapia abre el debate sobre la Enfermedad de Alzheimer, donde el arte se suma a la investigación científica y a la evaluación cualitativa. En el arte, una de las herramientas más comprometidas para trabajar con la realidad son las sensaciones.

<sup>4</sup>Este proyecto se lleva a cabo conjuntamente con la Unidad de Demencias del Hospital Virgen de la Arrixaca de Murcia y el MuBAM. La dirección del proyecto está a cargo de Carmen Antúnez Almagro, directora de la Unidad de Demencias; Halldóra Arnardóttir, Doctora en Arte y especialista en Arte y Cultura, y Juan García Sandoval; todo debidamente coordinado por las neurólogas Begoña Martínez Herrada y Blanca García Torres, y la psicóloga clínica Laura Vicancos Moreau; los coordinadores de educadores-guías del MuBAM José Antonio Fuentes Zambudio y Belén Alonso. Más información del proyecto en: <http://proyectoalzheimermubam.blogspot.com/>

Su visión y sensibilidad hacia la sociedad nos enseña la relatividad de las cosas y la subjetividad de lo que rodea a la humanidad / a la persona. Asimismo, una de las razones para defender la investigación cualitativa para los pacientes con Alzheimer es valorar la importancia del motor emocional. La emoción, que no es contable y es difícil de medir, adquiere valor. Por lo tanto, uno de los principales objetivos de esta colaboración entre el arte y la investigación científica en los presentes Talleres Culturales y de Arte, es que los pacientes se sientan estimulados y provocados a través de las sensaciones, lo cual es una herramienta para establecer un puente entre el pasado y el presente. Con esta línea de trabajo pretendemos demostrar en el futuro los posibles beneficios que los pacientes, familiares y la sociedad pueden conseguir.

Objetivos:

- Aumentar la manifestación y descripción de sentimientos y emociones en los pacientes.
- Mejorar la autoestima de los pacientes.
- Mejorar la calidad de vida y las actividades de la vida diaria de los pacientes y a sus familiares.
- Generar una conexión entre el pasado y el presente a modo de crear puentes entre neuronas existentes a través de la memoria emocional.
- Identificar emociones específicas y fomentar expresiones de empatía.
- Fomentar interacción y comunicación frente al deterioro de la función emocional producido por la enfermedad de Alzheimer.

El programa de las visitas organizadas en el MuBAM se plantea: ¿por qué utilizar el arte como herramienta para la terapia en la lucha contra la enfermedad de Alzheimer?, ¿Qué puede ofrecer el arte para la investigación científica?, incluso, se puede discutir si el arte es realmente importante en la vida de cada in-



**Figura 12.** Explicación por parte de un educador de una obra de Arte Contemporáneo. En el Itinerario 7. "Identities: ¿quiénes somos?". AFM.

dividuo. Sea cual sea la respuesta, lo cierto es que el arte es una forma de experimentar y vivir el mundo. Es una forma de expresión. Mediante el arte, el artista, y el observador cultivan su imaginación y deambulan por sus mentes. En el contexto de hoy, esto no quiere decir que la persona que padezca la enfermedad de Alzheimer tiene que ser un artista para entender este lenguaje de expresión. Para él, es una forma de conectar con la vida, de evocar la sensación que uno tiene de sí mismo en relación con el otro, con el ambiente y con los eventos que ha vivido.

En este sentido, la obra de arte facilita la narración para una persona con pérdida de memoria. Pero, ¿por qué? la respuesta puede escoger muchos caminos, pero hay algunos elementos que nos dan pistas: en un nivel básico, el arte no necesita memoria a corto plazo, pues las obras de arte son estáticas, no se mueven ni cambian con el tiempo. El compromiso con el arte se convierte en un proceso explorativo y por lo tanto social, interactivo y estimulante. La experiencia de la visita de pacientes y sus familias al MuBAM y al Conjunto Monumental de San Juan de Dios de Murcia se ha convertido en una actividad muy gratificante para todos: intermediarios, guías, pacientes. La visita además genera y mantiene recuerdos, ya que se estructura en torno a una serie de obras y temas previamente seleccionados por el personal científico y técnico implicado.

El Proyecto se inició con una primera fase en septiembre de 2008 hasta finales del 2010, con la finalidad de conseguir las estrategias y llevar a cabo la evaluación necesaria para que el Proyecto Alzheimer MuBAM pudiera establecerse de forma habitual en el Museo, pudiéndose ofertar a la comunidad de enfermos de Alzheimer del sureste peninsular a lo largo del año 2011 y extenderse posteriormente a otros museos, acciones que hoy en día están en marcha.

Enlazar arte, cultura, ciencia, enfermedad, educación y sociedad está siendo apasionante. Los educadores-guías del MuBAM recibieron un curso de formación a cargo de neurólogos, psicólogos clínicos y del equipo técnico del MuBAM. Nuestros educadores, curiosos y entusiastas acostumbrados a desempeñar su labor con colectivos especiales, captaron enseguida el mensaje: se trataba de explicar a pacientes "con poca memoria" algunos cuadros. Pero antes teníamos que conocer la enfermedad, sus posibilidades, sus limitaciones y luego ser la memoria de los pacientes, guiarlos por los laberintos de las obras el arte: formas, colores, épocas, significados, trajes, luces,... (fig. 12).

El programa de visitas se eligió con criterios científicos (según lo que queríamos estimular en los pa-

cientes) formado por una serie de cuadros, esculturas,... agrupados por temas hasta formar un total de ocho itinerarios diferentes. En las visitas se pauta y evalúa todo antes y después de cada una de ellas: la memoria, las emociones, la atención, la conducta de los pacientes y las observaciones de los familiares, así como su grado de satisfacción; también, el impacto que esta experiencia tiene en los educadores del MuBAM. Los miembros del equipo de la Unidad de Demencias de la Arrixaca son los que evalúan los resultados médicos.

La oferta de programas educativos y de una forma especial la atención a la diversidad de públicos, es una de las principales misiones de nuestro Museo, que sirve como vía para explorar las obras de arte y la historia cultural. El proyecto se enfoca y se adapta a las capacidades de los participantes, para poder crear un ambiente de tolerancia siendo participativo y donde la enfermedad no suponga ningún inconveniente. La visita, desde el primer momento, supone un reto para la labor de los educadores, la estrategia utilizada es el sistema de pregunta/respuesta conduciendo a los participantes hacia objetivos y contenidos planteados para cada obra seleccionada, buscando no sólo la participación de los pacientes sino estimulándoles para que cuenten sus experiencias pasadas. A modo de ejemplo ante un paisaje: Están en el campo o en la ciudad, ¿sí o no?, seguida de una reflexión para finalizar con preguntas abiertas; o ¿Cuántas joyas lleva Paula de Braganza?, si estamos ante un retrato. Las estrategias creadas desembocan en continuos enlaces con su pasado, objetivo principal del proyecto, entrelazando explicaciones de unos minutos sobre datos biográficos, históricos,... (figs. 13 y 14)

En la actualidad se ofrecen las visitas a los enfermos de Alzheimer de manera regular una vez al mes. Además la cita previa se puede concertar por Web o llama-

da telefónica. La visita al Museo se realiza en compañía de un familiar o cuidadores, en grupos pequeños no superiores a ocho pacientes y si van acompañados de familiares y cuidadores un máximo de veinte. La duración de la visita con evaluación incluida no dura más de una hora y cuarenta y cinco minutos.

### La importancia de los educadores

Una de las claves del programa para que la visita tenga éxito son los educadores del MuBAM, su explicación tiene que ser cuidadosa y paciente; la mirada atenta de los pacientes -siempre en primera fila- y sus respuestas, captando sus contestaciones y explicaciones y relacionándolas con los recuerdos de su niñez o juventud; la interacción con las familias, que también responden a los educadores, comentando que, gracias a esto, podemos salir y aprender cosas muy interesantes. El grupo de educadores que forma parte del programa posee cualidades como la paciencia, amabilidad, creatividad, flexibilidad y mucho sentido del humor para impartir las visitas, ya que no se limitan a explicar las colecciones del Museo. El educador inicia y mantiene la conversación al tiempo que proporciona la información sobre la obra de arte en los momentos apropiados; sabe cómo hilar los comentarios hechos en la conversación de grupo y entrelazarla adecuadamente con las diferentes respuestas y opiniones. Utilizan sus conocimientos para proporcionar nuevas perspectivas sobre las obras y también para dar validez a las respuestas e ideas de los participantes.

El papel de la mediación realizado por los educadores es una de las claves de este Proyecto, ya que es el encargado de establecer el nexo de unión entre el Museo y el público, son reflexivos, fomentan la crea-



**Figura 13.** Educadora en interacción con los familiares y pacientes de Alzheimer. En el Itinerario 4. "Lo sagrado: la experiencia religiosa". AFM.



**Figura 14.** Educadora en interacción con los familiares y pacientes de Alzheimer. En el Itinerario 2. "El retrato: el espejo el alma". AFM.



**Figura 15.** El educador señalando e interactuando con un paciente de Alzheimer. AFM.

ción de conocimientos en relación con la enseñanza y el aprendizaje; de nuevos discursos donde participan los historiadores. Para nosotros desde el MuBAM es de suma importancia que el educador participe de los procesos de diseñar, implementar y evaluar los programas (fig. 15).

### Itinerarios del programa

1. EL PAISAJE: el Mediterráneo. Con la presentación de los principales paisajes que hay en nuestra colección mostraremos la vinculación entre contextos y experiencias personales y las formas de representación del entorno mediterráneo.
2. EL RETRATO: el espejo del alma. Transmitiendo las tradiciones del retrato en las obras del MuBAM, queremos resaltar los vínculos emocionales que acompañan a estas obras y su relación con las experiencias del visitante para conseguir un diálogo y un intercambio de vivencias.
3. TRADICION E INNOVACION: la noción del tiempo. A través de obras de arte contemporáneo y su relación con las obras clásicas de nuestra colección generamos un discurso entre el visitante y las nuevas formas y lenguajes de la actualidad artística.
4. LO SAGRADO: la experiencia religiosa. Con las obras de carácter religioso se realiza una visita que engloba experiencias personales del visitante, formas de expresión religiosa y los temas más representativos de estas obras.
5. LO PROFANO: juegos y tiempo libre. Mediante la representación de lo popular en la colección

permanente del MuBAM proponemos un recorrido por la memoria del visitante, la tradición autóctona y los principales rasgos de la vida cotidiana en nuestra región: juegos, espacios y costumbres.

6. EL CONJUNTO MONUMENTAL DE SAN JUAN DE DIOS: síntesis de dos culturas, la musulmana y la cristiana. A través de esta visita queremos resaltar los principales rasgos de ambas culturas y las tradiciones que hemos heredado de ellas traducidas en formas de vivencias personales.
7. IDENTIDADES: ¿quiénes somos?. Explicando las nuevas formas de arte contemporáneo pretendemos que el visitante identifique los significados de las obras elegidas. A través de ellas, se conseguirá crear relaciones entre el visitante y las manifestaciones culturales de la actualidad.
8. ESPACIOS ARQUITECTÓNICOS: casas y edificios monumentales. Mediante obras que representan espacios arquitectónicos y urbanos, buscamos dialogar sobre las experiencias urbanas de los visitantes, las emociones que desata la ciudad actual y sus experiencias con los lugares más sentidos y emblemáticos de su vida.

### Referencias bibliográficas

FRANCO, E. I.; GARCÍA, J., y RUBIO, M. A. (2010): "Conjunto Monumental de San Juan de Dios, Murcia", *XXI Jornadas de Patrimonio Cultural de la Región de Murcia*, Editorial Tres Fronteras, Murcia: 351-360.

GARCÍA, J.; PRECIOSO, M. L., y GARCÍA, D.: (2006): "Musivaria. Taller de Mosaicos Romanos de Lorca", *Alberca 4*, Revista de la Asociación de Amigos del Museo Arqueológico de Lorca, Lorca: 83-94.

GARCÍA, J.; PRECIOSO, M. L.; GARCÍA, M. D., y RUIZ, M. M. (2009): "El Taller de mosaicos romanos. Una vía para la recuperación del patrimonio y de la integración social a través de la didáctica y de la experimentación arqueológica", *XV Jornadas Estatales de Departamentos de Educación y Acción Cultural*. Museo de Belas Artes da Coruña, A Coruña: 333-343.

GARCÍA, J. (2004): "Musivaria: arte y técnica: Taller de mosaicos romanos". *ArqueoMurcia 2*, *Revista ArqueoMurcia: Revista electrónica de arqueología de la Re-*

*gión de Murcia*, <http://www.arqueomurcia.com/revista/n2/pdfs/tallerdemosaicicos.pdf>, [15/07/2012].

— (2010a): “El Museo de Bellas Artes de Murcia”, *Boletín del CDL*, 13. Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras en Ciencias de la Región de Murcia, Murcia: 7-10.

— (2010b): “El Museo de Bellas Artes de Murcia y su Centro de Estudios de Museología (C.E.M.)”, *XXI Jornadas de Patrimonio Cultural de la Región de Murcia*. Editorial Tres Fronteras, Murcia: 399-408.

GARCÍA, J.; ANARDOTTIR, H., y ANTÚNEZ, C. (2011): “Accesibilidad en el Arte para personas con demencia. El MuBAM Proyecto Alzheimer”, *IV Jornadas Nacional de Ludotecas. El juego Presente en la Educación*. Comarca de la Sierra de Albarracín, Albarracín (Teruel): 97-104.

GARCÍA, J., y FRANCO E. I. (en prensa): “El Museo de Bellas Artes camina hacia su 150 aniversario”, *Museo 16*, APME, Madrid.

VV.AA. (2009): *EL Arte de entretelas. Primer Taller de Arte y Cultura como Terapia contra el Alzheimer*. Ediciones Tres Fronteras, Murcia.

VV.AA. (2010a): *Narrando Memorias. Segundo Taller de Arte y Cultura como Terapia contra el Alzheimer*, Ediciones Tres Fronteras, Murcia.

VV.AA. (2010b): *Tarta Murcia. Tercer Taller de Arte y Cultura como Terapia contra el Alzheimer*. Ediciones Tres Fronteras, Murcia.

VV.AA. (2011): *Emociones en Silencio. Cuatro Taller de Arte y Cultura como Terapia contra el Alzheimer con Bill Viola*. Ediciones Tres Fronteras, Murcia.

# La gran historia y el patrimonio de mi ciudad: “A mí no me lo enseñaron en la escuela”

Ana Isabel Ugalde Gorostiza  
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitateko  
anaisabel.ugalde@ehu.es

480

## Resumen

La frase entrecomillada del título es posiblemente la que más he escuchado después de explicar y acompañar en bastantes ocasiones a grupos de ciudadanos en una visita cultural por el casco medieval y alrededores de Mondragón. Esta experiencia me ha llevado a reflexionar sobre el papel de la educación patrimonial en la escuela formal y plantearme cuáles pueden ser las razones por las que aún no se haya incorporado a la enseñanza reglada.

## Palabras clave

Mondragón, educación patrimonial, educación formal, historia, ciudad.

## Abstract

The quoted phrase of the title is probably the most I heard after explaining and quite often accompany groups of citizens in the cultural visit the nearby medieval town of Mondragon. This experience has led me to reflect on the role of heritage education in formal school and ask what might be the reasons why it has not yet been incorporated to formal education.

## Keywords

Mondragon, heritage education, formal education, history, town.

## Introducción

El propósito de esta comunicación no es otro que dar a conocer una experiencia, que no un experimento, llevada a cabo en una villa guipuzcoana. Y digo experiencia, porque la intención de la misma nunca ha sido la realización de un estudio planeado con el fin de analizar sus efectos o verificar una hipótesis, que es lo que se le exige a un experimento; sino compartir mis conocimientos sobre Historia con quienes me acompañan en una visita al casco histórico de Mondragón. Sin embargo, tras más de una veintena de sesiones, creo poder ofrecer algunas conclusiones y reflexionar sobre las impresiones sobrevenidas a una docente. Los resultados no son fruto de ninguna encuesta ni cuestionario. Se han deducido de comentarios, preguntas, posteriores colaboraciones y también de mi práctica profesional. Se trata, por tanto, de una actividad encuadrable en la educación no formal, y no tendría reparos en calificarla, incluso, como informal (Pastor, 2001: 525-544).

## La visita

Desde que en 2007 una asociación cultural local me invitara a su realización, he compartido con todos los que se han acercado a mí con esa intención, paisanos o no, mis conocimientos sobre la historia de la



villa. No como una historia local o particular, sino contextualizada en ámbitos más amplios (hispanos, europeos y mundiales) y tratando de acercarnos a las personas de carne y hueso que pisaron sus calles, que padecieron enfermedades, no tuvieron acceso al agua corriente hasta tiempos cercanos, ni alcantarillado; sus fuentes de subsistencia, de enriquecimiento, sus rivalidades, sus catástrofes, sus devociones, sus diversiones, sus leyendas. Una historia que se sustancia y plasma en las casas del común, los palacetes urbanos, las grandes obras colectivas. El reflejo de la actividad económica, la sensibilidad artística. El palpito de la vida, en suma.

El patrimonio artístico monumental de Mondragón es exiguo y más bien modesto. Constituida en la Edad Media con tres calles y un cantón, sin embargo, conserva los suficientes elementos como para trazar un relato singular que permite entender al profano muchos aspectos del pasado y que no siempre merecen la consideración de bien patrimonial.

El hilo conductor ha sido el patrimonio urbano y, siempre, sobre la base documental, sin menoscabo de otras fuentes, como son las orales, las lingüísticas, las bibliográficas o iconográficas. El deseo, que vean con “otros ojos” lo cotidiano, lo que, a fuer de conocido, pasa desapercibido. Que se reconcilien con el pasado, que se sientan identificados con los que nos precedieron. Y que lo local no está reñido con lo universal. Fueron parte del mundo y seguimos siendo parte del mundo.

### **Contextualización espacio-temporal. Unas breves notas sobre la historia de Mondragón**

El espacio en el que transcurre la visita se hace tomando como centro el casco medieval y abarca en el tiempo desde la Baja Edad Media hasta los inicios de la industrialización moderna.

Las fechas que se exponen a los visitantes son escuetas, pero imprescindibles para comprender, a mi entender, los fundamentos del devenir histórico de la villa y la trama urbana de la misma: 1260, 1262, 1353, 1448 y 1489.

Mondragón constituye para la historiografía la periferia de la periferia, casi nada de lo que allí haya acontecido ha merecido unas líneas en la gran narración histórica académica, si acaso sólo en el marco de la historia “regional”. Se trata de una villa pequeña del interior de la provincia de Gipuzkoa, que lindaba a la sazón con el Valle de Aramaio (que se incorporó a la provincia de Álava en 1489), el Señorío de Vizcaya y el

Condado de Oñati. Es, pues, en Gipuzkoa un espacio fronterizo, “marginal”, donde, para ahondar más en esa impresión, se habla el dialecto vizcaíno del euskera.

Nació a la Historia en 1260, merced a la carta puebla otorgada por Alfonso X el Sabio, en la cual se le concedió el Fuero de Vitoria. Hasta entonces formaba parte con el nombre de Arressate (sic) del Valle de Léniz, forma de organización imperante en Gipuzkoa durante la Alta Edad Media. Estos valles los constituían agrupaciones de aldeas y tierras más o menos dispersas, cuya población se asentaba en torno a diversas iglesias, centro de la vida política, religiosa y social, a las que se dará el nombre de anteiglesias. Constituyó, pues, la primera incursión del régimen de realengo en el citado valle (Ayerbe, 2009: 15-22). Pese a que el Fuero de Vitoria era de carácter igualitario, la influencia de los bandos oñacino y gamboíno se hizo notar enseguida y en 1382 se redactaron unas ordenanzas mediante las cuales se repartieron los cargos concejiles las dos parcialidades en que se hallaba dividida, es decir, los Guraya (originarios del Valle de Aramaio) y los Bãñez de Artazubiaga (originarios del Valle de Léniz).

La villa amurallada se ubicó a los pies de una colina, que hoy se llama de Santa Bárbara por una ermita que se construyó en el siglo XVII, sobre los restos de un “castillo” o torre. Dicha colina la separaba de la primitiva puebla de Arrasate, lugar perfectamente identificado documentalmente y como topónimo, aunque actualmente en riesgo de desaparecer. Arrasate, en cuya composición el sufijo vasco -ate nos informa de un lugar estrecho y de paso entre montañas, se hallaba entre los meandros que trazaban el río Deba y el Aramaio, donde confluían los valles de Léniz y Ugaran respectivamente, a resguardo de los vientos del Norte y con buenas tierras de labor en las márgenes de dichos ríos. Para la nueva villa, en cambio, se prefirió la cercanía del río Aramaio, que hizo de defensa natural y proporcionó la fuerza motriz necesaria para la actividad industrial (Ugalde, 2010) (fig. 1).

En su fundación primó la iniciativa regia por lograr una perfecta comunicación entre el interior y la costa cantábrica mediante el desarrollo de las rutas terrestres (Arizaga, 1990: 20). Pero su pervivencia a lo largo de los siglos se debió a la explotación de las minas de hierro y a la fabricación de acero de muy buena calidad que sería conocido internacionalmente como el “acero Mondragón”, pues se vendía en los grandes núcleos comerciales de la Corona de Castilla, en las ciudades europeas del arco atlántico y en América. En 1262 el mismo rey sabio les concedió a sus habitantes, atendiendo la petición cursada por el concejo, la exención del pago del impuesto de las masucas de

hierro que se pagaban en Pascua y el privilegio de labrarse “en vuestra villa e non en otro lugar” las venas del preciado mineral (Ayerbe, 2009: 20). Esta actividad económica fue el motor de su desarrollo durante la Edad Media y Moderna y dio lugar a toda una cultura alrededor del hierro y sus derivados profundamente arraigada entre sus gentes (Díez de Salazar, 1997: 411-427. Azpiazu, 1994) y que continuará a partir del siglo XIX en la industria metalúrgica moderna. Incluso las grandes familias alineadas en los diferentes bandos no fundamentaron su riqueza en el agro, sino que lo hicieron en el negocio del hierro y el acero.

El año 1353 marca un hito en su historia, pues los habitantes del Valle de Ugaran, en el curso del río Aramaio, pidieron formar parte de la jurisdicción de Mondragón porque estaban cansados de las tropelías de los “ricos homes e caballeros e escuderos poderosos [que viven e] entran en la dicha tierra e en la comarca por nos salvar e defender de los dichos robos e males e dapnos e desaguisados que resçibimos” (Crespo, M. A. et al., 1992: 34-38).

Los señores feudales, que desde su fundación no dejaron de hostigar a la villa recién creada, llegaron al mayor grado de paroxismo en 1448, cuando en sus

luchas le prendieron fuego y la destruyeron. Según Esteban de Garibay (1854: 148-171), la catástrofe fue de tal magnitud que no quedaron en pie sino dos casas. También la iglesia se quemó, con sus órganos, reloj, retablos y ornamentos. Lo poco que pudo salvarse de las llamas fue saqueado. El hecho se castigó duramente y marcó el punto de inflexión hacia un tiempo nuevo. El suceso inspiró a artistas anónimos que crearon en euskera lo que se conoce como cantares de la quema de Mondragón (Arriolabengoa, J., 2008: 6-8).

Como consecuencia del desastre acaecido y de otros incendios que periódicamente asolaban a cualquier villa medieval, en 1489 el concejo redactó unas ordenanzas para su reedificación que fueron ratificadas por los reyes el año siguiente. Aún hoy lo ordenado entonces perdura en muchos de los edificios del casco medieval.

Ese mismo año de 1490 se abolieron los bandos y se reivindicó que los vecinos no atendieran a los Bãñez y a los Guraya, sino llamarse todos de Mondragón (Achón, J. A., Mora, J. C., 1998: 99-104). Los banderizos se adaptaron a las circunstancias y siguieron formando parte de la oligarquía (Achón, J. A., 1990. Aragón, A., 2012: 249-283).



**Figura 1.** Fotografía aérea de Mondragón. 1954. 1: Arrasate; 2: río Aramaio; 3: río Deba; 4: Santa Bárbara; 5: villa medieval; 6: parroquia; 7: ayuntamiento; 8: Olarte; 9: Zerkaosteta; 10: arrabal de Gazteluondo; 11: arrabal de Zarugalde; 12: convento de San Agustín; 13: arrabal de la Magdalena; 14: convento de San Francisco; 15: convento de la Concepción; 16: zona industrial desde fines del siglo XIX, sobre el emplazamiento de una ferrería medieval. [http://b5m.gipuzkoa.net/b5map/r1/es/mapa/localizar/K\\_055\\_1191/capa/ortofoto#](http://b5m.gipuzkoa.net/b5map/r1/es/mapa/localizar/K_055_1191/capa/ortofoto#) (consultado el 13/07/2012)

Sobre esta base cronológica, se remarcan los elementos postreros más señalados y se contextualizan en su tiempo histórico, como lo describiremos en el apartado siguiente.

## Descripción de la visita

La visita comienza extramuros, para penetrar intramuros por una de las puertas del cantón, callejear, detenerse en los puntos escogidos y volver a salir por el lado contrario. Imprescindible abordar los conceptos intramuros-extramuros, arrabales y cantón, porque muchos desconocen lo que son.

### Extramuros

Después de una breve introducción sobre la fundación de una villa medieval, su trascendencia jurídica, administrativa y vital, procederemos a identificar los restos de la muralla, la primera gran obra colectiva, prácticamente desaparecida. Señalaremos su valor defensivo y simbólico, jurídico y económico, en cuanto que delimita dos realidades opuestas (el campo y la ciudad) (Arizaga, 1990: 107-116); la magnitud de la empresa, que duró un siglo y consumió muchos recursos. Una labor planificada, de buena cantería, con un sillar característico apaisado. No resulta difícil imaginar sus dimensiones, ni el efecto que causaría en su época. Tampoco podemos obviar las transformaciones urbanísticas posteriores a tenor de la saetera de una de las torres de su perímetro, hoy a ras de calle, algo impensable en su tiempo (fig. 2).

La villa es un ente vivo y evoluciona. La muralla pierde su función, se desmantela y es ocupada por las casas. Las cuatro puertas se convirtieron en un



**Figura 2.** Torre de la muralla y su saetera en la calle Zerkaosteta. Fotografía: Ana Isabel Ugalde.

sin sentido y durante el Barroco se agiornaron con unos aiosos arcos, abriéndose el exterior, diluyendo sus límites con los espacios circundantes. Sólo se conservan dos y otro, mucho más modesto. Escudos alusivos a la monarquía castellana mostraban al que llegaba a la ciudad que se hallaban en un lugar de realengo. El postigo de acceso al río Aramaio, tan estrecho que no cabían dos personas, se abrió en 1490 y aún perdura (fig. 3).

La muralla o cerca –es más común este nombre en la documentación municipal– incluso ha dado nombre a una calle extramuros: Zerkaosteta, donde el sufijo vasco -oste alude a las traseras. Es la parte más soleada de la villa medieval, la preferida por las familias adineradas para construir sus viviendas.

En el lado opuesto ha prevalecido el topónimo concerniente a la actividad industrial, Olarte (lugar de ferrerías), entre la muralla y el río. Era el lado fabril, el ruidoso, el de los rudos trabajadores. La zona comenzó a desarrollarse cuando en las ordenanzas de 1489



**Figura 3.** Arco barroco volteado sobre la puerta de la muralla del Portal de Iturriotz. Fotografía: [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mondragon\\_05.jpg?uselang=es](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mondragon_05.jpg?uselang=es)

se prohibió hacer fuego intramuros, con la salvedad de los plateros.

Extramuros se hallaba el hospital de San Lázaro y la Magdalena, una advocación muy común en este tipo de establecimientos benéficos en toda Europa. De patronato municipal, allí atendían a leprosos, peregrinos y transeúntes y dio nombre al arrabal de abajo, el más extenso. Fue escenario de una cruenta batalla, según lo relatan los cantos de la quema de 1448.

La torre o castillo sirvió para denominar al arrabal de arriba, el de Gazteluondo (junto al castillo). La fuente de Iturriotz (fuente fría), que surtió de agua potable hasta muy avanzado el siglo XX y alejada del casco, designó a la calle más residencial y al cantón y puerta que a ella se dirigía. En sus inmediaciones se extendió desde fines del siglo XIX la industria metalúrgica, fruto de la revolución industrial.

Como en cualquier villa que se preciara, en el siglo XVI se construyeron tres conventos, el de agustinas, en el arrabal de Zarugalde o de San Agustín; el de religiosas franciscanas, al lado de la puerta de Iturriotz; y en el de abajo, el de franciscanos, merced a la generosidad de un indiano enriquecido en México. A este último le afectó la desamortización de Mendizábal y paradójicamente es el único que se mantiene en pie.

Otro indiano construyó su palacio clasicista frente a la puerta de Zarugalde en el siglo XVII. Frente al Portal de Abajo erigió el suyo otra familia que ascendió en el ejército. Y la familia del historiador Garibay residía en una vivienda modesta cercana a éste. Cuenta (1854: 276) que a la vuelta de Castilla, en 1560, remozó su casa. Fue la primera en la que se colocó una ventana rasgada o balcón en Mondragón y las vidrieras las trajo de la ciudad de Nantes por mar, vía Bilbao, y otras hizo labrar en Vitoria. Pronto fue copiada por otros notables.

A la par de esta casa y en fecha desconocida, aprovechando la muralla como frontis, construyeron un frontón para el juego de pelota, donde se solazaban los niños y los hombres. Se derribó en 1897, coincidiendo con la intervención de un mondragonés de la diáspora. Al estilo de los indianos enriquecidos, regresó a su ciudad natal en 1893 y decidió invertir su fortuna en su modernización urbana y en la fundación de escuelas, supliendo la escasez de fondos del ayuntamiento. Era el tiempo de la industrialización moderna, basada principalmente en la ferretería y cerrajería. De acuerdo con los nuevos postulados urbanísticos, el arrabal de abajo sufrió una transformación radical, germen del futuro ensanche. Se abrió una avenida, se construyó el primer edificio escolar que tuvo Mondragón, un jardín público con su kiosco de música y un mercado de hierro y cristal en la plaza de San Francisco. Nada se conserva. Una placa con el nombre del bienhechor lo recuerda (Ugalde et al. (2011): 177-216). ¡Magnífico lugar el del antiguo frontón para entender el significado de la palabra ensanche (diminuto, en este caso), si uno dirige su mirada desde allí al edificio que resiste de la antigua fábrica de la Unión Cerrajera!

Para finalizar con la vida extramuros, nos referiremos a la leyenda del dragón, de la que existen muchas variantes, aunque todas coinciden en lo esencial. El dragón residía en una montaña denominada Murugain, donde se localiza un castro de la Edad del Hierro, bajaba puntualmente hasta las puertas de la villa, se le concedía el tributo de una joven doncella y, saciado, se retiraba. Los vecinos estaban atemorizados y decidieron darle muerte. El protagonista de tan heroico acto no fue ni caballero ni santo. Según la versión, un ferrón anónimo (el novio de la doncella elegida) o un grupo de ferrones.



Figura 4. Parcelas de diferentes tamaños en la Calle del Medio. Fotografía: Ana Isabel Ugalde.

### Intramuros

Pese al tiempo transcurrido desde su fundación, la estructura, la trama, es aún medieval. En estas villas el suelo destinado a fines residenciales era el más extenso, por lo que el público era el mínimo imprescindible. Fueron tres las calles originales, ninguna trazada en línea recta: la del Medio o Erdiko Kale, la principal, el Camino Real, la del tránsito de personas y mercancías, las fondas y prostitutas, las tabernas y las tiendas; la de Iturriotz, la residencial; y la de Ferrerías, originalmente llamada Arotz Kale, la de los fundidores. El cantón las atravesaba de parte a parte. La ronda franca que corría paralela a la muralla ha desaparecido, salvo en la bajera de alguna casa parti-

cular de Zerkaosteta. Y a las cárcavas, el otro espacio público original de la villa le dedicaremos unas líneas cuando nos centremos en la salubridad (fig. 4).

Siguiendo la costumbre, a cada morador que vino a poblar la puebla nueva se le asignó una parcela estándar, cuyas medidas eran de aproximadamente 8 m de fachada a la calle y 12 m de profundidad, lo que se conoce como “solar guipuzcoano” (Arizaga: 160-168). Pese a esta ventaja –vista desde nuestra perspectiva, la villa no atrajo a muchos moradores, circunstancia que se constata en la documentación hasta el primer tercio del siglo XIV. ¿Cómo emprender y ganarse la vida en un ámbito desconocido? Superada la incertidumbre inicial, la vida urbana se afianzó y se hizo atractiva. Las parcelas originales se dividieron, dando lugar a las casas estrechas, largas y oscuras de los cascos medievales. Los ricos, en cambio, pudieron hacerse con parte de las contiguas. Ilustra esta idea la asociación que se hizo en unas endechas del siglo XV de la buena posición social de la protagonista con la amplitud de la casa en la que residió tras su boda (Ugalde, 2010) (fig. 5).



**Figura 5.** Perfil de una casa de la calle Ferrerías. Se notan los voladizos de medio codo de longitud por planta. Fotografía: Ana Isabel Ugalde.

Las casas primitivas fueron de madera, con el riesgo cierto de incendios, intencionados o no. Por ello, las ordenanzas de 1489 contienen un reglamento preciso de cómo había que construir para evitarlos en lo posible, incidiendo en las medianeras de cal y canto, los materiales, las alturas, las distancias a respetar para que la calle tuviera una anchura determinada y recibiera la luz suficiente. La salvedad: el permiso de construir voladizos en las plantas superiores, a medio codo por planta.

De la misma manera que se reformaron las puertas de entrada a la villa en un afán por modernizarse y adecuarse a los nuevos tiempos, los particulares adinerados construyeron sus palacios o remozaron sus casas, a veces solamente la fachada. Por eso, aún perviven en algún inmueble las gruesas paredes interiores de piedra, con sus arcos góticos, tanto en la calle de Ferrerías como en el arrabal de la Magdalena (fig. 6).

De los palacios que hubo quedan muy pocos. Los escudos incrustados en las fachadas de las viviendas son testigos del esplendor pasado. Milagrosamente han perdurado algunos, reconvertidos en viviendas.



**Figura 6.** Arco gótico interior del inmueble de la figura 4. Fotografía: Ana Isabel Ugalde.



**Figura 7.** Blason renacentista de los Báñez de Artazubiaga en el palacio familiar. Fotografía: [http://media.guregipuzkoa.net/photo/1059520/1059520\\_o.jpg](http://media.guregipuzkoa.net/photo/1059520/1059520_o.jpg) (consultado el 14-07-2012)

Nos detendremos en el palacio de los Báñez de Artazubiaga (siglo XVI), en la calle Iturriotz, como paradigma de la casa de una familia con ascendencia. Sólo queda la portada, renacentista, con el blasón familiar y en el dintel, la sentencia en latín *SOLUS LABOR PARIT VIRTUTEM SOLA VIRTUS PARIT HONOREM*. Fue la residencia de un linaje que dio fuego a su torre original en el Valle de Léniz (presente en su escudo), para asentarse en el siglo XIV en Mondragón, erigirse en jefes del bando gamboíno y enriquecerse en la industria del hierro y el acero. En época moderna diversificaron sus actividades, inclinándose algunos a la pluma, y emparentaron con familias distinguidas de Castilla (Guerra, J. C. 714. Achón, 1990) (fig. 7).

Antes de centrarnos en los dos edificios emblemáticos de cualquier ciudad occidental como eran la iglesia y el ayuntamiento, voy a destinar unas líneas al tema de la salubridad. Debemos mirar atrás y recordar que hasta hace unos años convivían las bestias de carga, algún animal productivo y las personas en el casco histórico, que había cuadras en las traseras, que no disponían de agua corriente ni de retrete, ni de servicio de recogida de basuras. ¡Qué oscura y lúgubre sería la vida en aquellos hogares! ¡Qué incomodidades! ¡Qué olores nauseabundos! ¡Aquellos



**Figura 8.** Cárcava. Se distinguen los diferentes grados de ocupación de este espacio público. Fotografía: Ana Isabel Ugalde.

miasmas fétidos que lo impregnaban todo! (fig. 8)

Pues bien, algunas familias disponían de agua en los pozos o “patines” excavados en sus solares y los que no, debían acudir a la fuente de Iturriotz o al río. Y los desperdicios, los orines, excrementos y similares se depositaban o caían a las cárcavas, que cada casa tenía la obligación de cuidar. En el estío solían cubrirse con helecho (modo tradicional de elaboración del estiércol) y cuando llovía, se hacía correr el agua para limpiarlas. El espacio de las cárcavas, ubicado donde confluían las traseras de las casas, era de titularidad pública. Originalmente debió de ocupar una franja amplia de terreno, pero fue mermando paulatinamente, dada su apropiación fraudulenta por parte de los particulares (fig. 9).

Sin lugar a dudas, el edificio artístico monumental por excelencia es el ayuntamiento. Una espléndida obra barroca de mediados del siglo XVIII, cuya fachada rococó anunciaba al exterior el poder municipal. En efecto, los tres hermosos balcones centrales, unidos por un balcón corrido de forja, pertenecían a la sala de juntas, donde residía la soberanía popular. El escudo municipal en el vértice lo corroboraba (fig. 10).

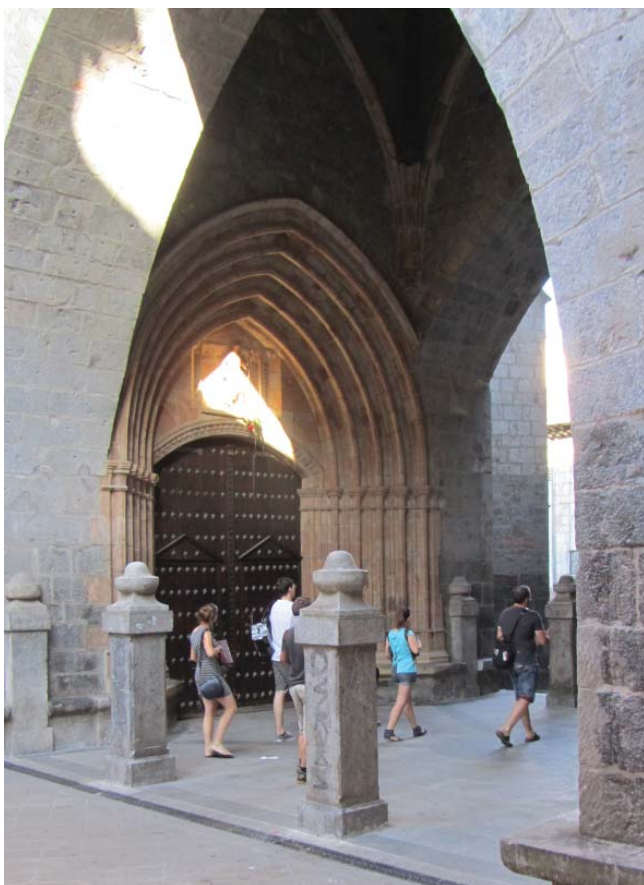
También alojaba en su interior otras dependencias municipales como la cárcel y la alhóndiga, que hacía



Figura 10. Medidas grabadas en un pilar de los soportales del ayuntamiento. Molde de teja, de ladrillos (doble) y medida de la vara.



Figura 9. Ayuntamiento. Fotografía: [http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Mondragon\\_-\\_Ayuntamiento\\_1.jpg](http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Mondragon_-_Ayuntamiento_1.jpg) (consultado el 14-07-2012).



**Figura 11.** Parroquia. Arco del campanario sobre el cantón. Efecto del sol en el tímpano de la portada durante el ocaso, coincidiendo con el solsticio de verano (25-06-2012). Fotografía: Ana Isabel Ugalde.

las veces de aduana y de bodega. Era de competencia municipal la verificación de las pesas y medidas. Así, a ambos lados de los pilares que soportan el arco central de entrada al pórtico se labraron varias unidades de medidas patrón, anteriores a la implantación del sistema métrico decimal. Hemos identificado la vara de medir y los moldes para elaborar tejas y ladrillos, oficios en los que destacaban los de origen vascofrancés (Fernández Beobide, J. J., 2001: 47-52). Otro patrón, grabado en el pilar frontal, parece ser un molde doble, quizá, para tejas más pequeñas o para el par de albarcas.

En esta descripción hemos hecho notar más de una vez que el Barroco supuso un estímulo para que la imagen del casco antiguo cambiara notablemente. Palacios privados, arcos en las antiguas puertas de entrada y esta casa consistorial. Para su construcción y la de la plaza, el concejo tuvo que comprar los solares correspondientes y derribar los edificios allí existentes hasta la parroquia.

La parroquia, en cambio, tras el incendio de 1448 concentró la atención de los mondragoneses, pues ha-

bía de atender a sus necesidades espirituales y sociales. Al ser el único edificio cubierto de grandes dimensiones que ofrecía la posibilidad de solemnizar muchos actos, era un lugar idóneo para celebrarlos. En la que se quemó se ofició la anexión de las anteiglesias de Ugaran en 1353. Nada sabemos de cómo era la primitiva. La nueva tuvo que adaptarse a un solar existente y presenta ciertos desvíos. Es un edificio rotundo, “ambicioso” para una comunidad que renace de sus cenizas, pero arcaizante para su tiempo (Ugalde, 1998). Aun así, nos ofrece algún detalle que la hace singular (figs. 11 y 12).

Con el ánimo de aprovechar al máximo el espacio interior (tres naves y triple ábside), construyeron el campanario a los pies del templo, encima de unos imponentes arcos ojivales que salvan el cantón, la vía pública. El arquitecto que intervino en su construcción consiguió que el tímpano de su portada se iluminara durante el ocaso, coincidiendo con el solsticio de verano y la festividad de su patrón San Juan Bautista.

Aunque haya perdido mucho patrimonio mueble, aún nos depara alguna sorpresa que nos ayuda a entender todo un universo de creencias prácticamente extinguido. Nos detendremos en tres puntos y comenzaremos por el retablo de la Virgen del Rosario, en cuya predela se agregaron en el último tercio del siglo XVII tres tablas votivas para honrar a la titular del mismo, porque les había socorrido en dos incendios y una inundación. Constituyen igualmente un testimonio fehaciente de la indumentaria y aspecto de la villa de entonces, sin menoscabo de las licencias del artista.

El siguiente punto de interés está en la sillería gótica, la más antigua de Gipuzkoa. Está desubicada y ha sufrido más de una intervención, pero permite observar seres fantásticos y grotescos en el dosel corrido, misericordias y reposabrazos.

Y para finalizar, haremos una parada ante una pequeña capilla privada, donde se custodia el féretro de terciopelo que contiene los restos momificados de Inés Ruiz de Otálora. Perteneciente a una de esas familias que cambiaron la espada por la pluma, falleció en Valladolid en 1607 y ordenó en su testamento ser enterrada junto a su marido, en la parroquia de su villa natal. Al parecer, el prodigio de su cuerpo incorrupto excitó la imaginación popular y derivó en una suerte de “santa” a la que se exhortaba para conciliar el sueño, recitando una letanía en euskera. Del féretro y del sudario se sustraían fragmentos con los que confeccionar escapularios o *kutumak* para que protegieran a los niños de las pesadillas (Herrasti, L., Etxeberria, F., 2004: 639-651).





**Figura 12.** Retablo de la Virgen del Rosario. Imagen de la predela. Procesión con la imagen de la Virgen, porque hicieron voto de sacarla en agradecimiento a su intercesión para que cesara el fuego de un incendio.

### Los tipos de público asistente

No dispongo de estadísticas, pero los que me han acompañado han sido mayoritariamente adultos, de mediana edad y formación media y universitaria, aunque no han faltado personas de más edad. En cuanto al sexo, predominan las mujeres.

Por su procedencia, obviamente, los más numerosos han sido los propios vecinos de Mondragón, seguidos por las ciudades del entorno y de las capitales vascas, así como madrileños, catalanes y varios grupos de procedencia internacional.

### Valoraciones de los asistentes

Una de las expresiones que más he escuchado al finalizar la visita ha sido que en la escuela no aprendieron casi nada de lo que han visto y escuchado y que la Historia académica que les enseñaron nunca tuvo su reflejo en las calles que pisan, que era ajena por

completo a la realidad cotidiana de la gente. La evidencia de que aquellos seres anónimos también hicieron Historia, igual que la hacemos nosotros ahora. Les asombra la variedad de fuentes en las que beber para escribir la Historia y que detalles aparentemente anodinos contengan tanta información del pasado. Se duelen de su desconocimiento y se emocionan cuando descubren e identifican en el entorno inmediato las huellas de lo que aconteció hace mucho tiempo. No lo ven como algo exclusivo del lugar, sino extensible a cualquier ciudad. Muchos comentan que por primera vez empiezan a entender la Historia.

También yo me entusiasmo cuando lo relacionan con otros lugares, recuerdan cuentos, refranes, canciones o anécdotas; se desinhiben y proceden a contar los pasos de medida de las parcelas edificadas, hacen un ejercicio de retrospectión y se imaginan el día a día de nuestros antepasados, sus creencias, sus vivencias, el mundo del trabajo, las diversiones, los viajes, la irrupción de las novedades. Lo comparan con nuestro presente. La vida, en definitiva.

## A modo de conclusión. El patrimonio como reflejo de los contenidos escolares

De esta experiencia tan gratificante he aprendido tanto o más que lo que he enseñado. Coincido con Barros (2007: 4-5) y su nuevo paradigma educativo en que la docencia es inseparable del proceso de conocer la historia y en la necesidad de interdisciplinariedad para abordarla. La investigación histórica no puede vivir de espaldas a la sociedad civil y, menos aún, a la escuela.

Soy consciente de que la escuela a la que aluden los que han valorado la visita no es la de hoy y que la experiencia no es extrapolable a un público infantil o adolescente. Sin embargo, como docente me pregunto si enseñamos a los alumnos a pensar históricamente, si aprenden a vincular las experiencias cotidianas de los individuos con las grandes estructuras y procesos de cambio histórico (Sevillano, F., 2001: 244).

El conocimiento histórico, tan complejo, está cargado de factores actitudinales, afectivos y emocionales que dificilmente el aprendizaje formal consigue enlazar con aprendizajes provenientes de la educación informal, cuyos resultados suelen ser paradójicamente mucho más satisfactorios (Fernández, H. y Asensio, M., 2000: 85).

Los programas oficiales, el libro de texto por sí mismo (principal medio de aprendizaje en la escuela) no parecen conseguir los objetivos pretendidos. En mi práctica docente he podido comprobar que lo que encandila a los alumnos son los conocimientos que el historiador académico considera anecdóticos y banales, pero que al profano le acercan a la vida del pasado, humanizándolo.

Están más que contrastadas las ventajas que la historia local proporciona a la enseñanza de la Historia (Gavaldà, A., 1994. 74-81; Prats, J., 2001: 71-85) y que el patrimonio es igualmente una herramienta eficazísima (Cuenca, J. M., 2002, 2003; Domínguez, C., 1986, 2003; Estepa, J., 2001, 2006; Estepa et al., 2006, 2010; Feliu, M. y Hernández, F.X., 2011; Hernández, F.X., 2003, 2004).

Y me pregunto: ¿estamos preparados los profesores para trabajar con esos instrumentos? ¿Salen nuestros alumnos de la universidad con el suficiente bagaje, no sólo pedagógico y didáctico, también de conocimiento histórico para desempeñar con solvencia su cometido?

Como me comentó en una ocasión una amiga, ella podía explicar sin demasiado esfuerzo la Capilla Sixtina, pero tendría dificultades para exponer a sus amigos el patrimonio artístico más cercano. Esa

constatación me ha llevado a considerar que uno de los principales problemas para abordar la educación patrimonial es el desconocimiento de muchos profesores de la historia política, económica, social y artística, en general, y su plasmación en el patrimonio más cercano. La historiografía debe de colaborar con los enseñantes y ofrecer materiales adecuados a la práctica docente.

## Referencias bibliográficas

ACHÓN, J. A. (1995): “A voz de concejo”. *Linaje y corporación urbana en la constitución de la Provincia de Gipuzkoa: los Báñez y Mondragón, siglos XIII-XVI*. Gipuzkoako Foru Aldundia, Donostia/San Sebastián.

ACHÓN, J. A., y MORA, J. C. (1998): *Archivo Municipal de Mondragón, tomo V, libro 2. Copia de privilegios antiguos. (1217-1520)*. Eusko Ikaskuntza. San Sebastián.

ARAGÓN, A. (2012): “Linajes urbanos y Parientes Mayores en Guipúzcoa a finales de la Edad Media (1450-1520)”, *La España Medieval*, 35: 249-283.

ARIZAGA, B. (1990): *Urbanística medieval (Guipúzcoa)*, Kriselu, San Sebastián.

Arizaga, B. (1996): “Permanencias urbanísticas en las villas medievales”, Cuaderno de Artes Plásticas y Monumentales, 15:29-50.

ARRIOLABENGOA, J., (2008): “Los textos vascos en la Crónica Ibarguen-Cachopín”, *Seminario Monumenta Linguae Vasconum proiektua (2002-2008)*. *Sei urte ikerketan*, [http://www.ehu.es/monumenta/pdf/mintegia2008/Arriolabengoa-Los\\_textos\\_vascos\\_en\\_la\\_Cronica\\_Ibarguen-Cachopin.pdf](http://www.ehu.es/monumenta/pdf/mintegia2008/Arriolabengoa-Los_textos_vascos_en_la_Cronica_Ibarguen-Cachopin.pdf)

AYERBE, M. R. (2009): *El Valle de Léniz en su primera historia (1260-1750). Su paso del señorío al realengo. De la comunidad a la diversidad política*. Txanrryn de Bazterbero Taldea y M<sup>a</sup> Rosa Ayerbe Iríbar.

- AZPIAZU, J. A. (1994): *El acero de Mondragón en la época de Garibay*. Ayto de Mondragón.
- BARROS, C. (2007). “Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia”. *HISTEDBR On-line*. Campinas, 28: 2-24, [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/art01\\_28.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/art01_28.pdf)
- CRESPO M. A.; CRUZ, J. R.; GÓMEZ, J. M., y LEMA, J. A. (1992): *Colección documental del Archivo Municipal de Mondragón. (1260 - 1400)*. Eusko Ikaskuntza, San Sebastián.
- CUENCA, J. M. (2002). *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis doctoral.
- (2003): “Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2003 (2): 37-45.
- CUENCA, J. M., y ESTEPA, J. (2003). “El patrimonio en las Ciencias Sociales. Concepciones transmitidas por los libros de texto de E.S.O”, en Ballesteros, E., Fernández, C., Molina, J.A. y Moreno, P (Coord.): *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca.
- DÍEZ DE SALAZAR, L. M. (1997): *Ferrerías guipuzcoanas. Aspectos socio-económicos, laborales y fiscales (s. XIV-XVI)*. Fundación Social y Cultural Kutxa, San Sebastián: 411-427.
- DOMÍNGUEZ, C. (2003): “El patrimonio. A la búsqueda de un lugar en el currículum”. Ballesteros, E., Fernández, C., Molina, J.A. y Moreno, P (coords.): *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca.
- DOMÍNGUEZ, J. (1986): “Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y “empatía”. *Infancia y aprendizaje*, 34: 1-21
- ESTEPA, J. (2001). “El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula”. *Íber*, 30.
- ESTEPA, J., y CUENCA LÓPEZ, J.M. (2006): “La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica”, en Calaf, R. y Fontal, O. (coords.): *Miradas al patrimonio*, Ediciones Trea, Gijón.
- ESTEPA, J., FERRERAS, M., LÓPEZ, I., y MORÓN, H. (2010): “Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas”. *Revista de Educación*, 355, 573-589.
- FELIU, M. y HERNÁNDEZ, F. X. (2011): *Doce ideas clave. Enseñar y aprender Historia*, Grao, 2011.
- FERNÁNDEZ, H. Y ASENSIO, M. (2000): “El cambio conceptual de los contenidos de historia local en contextos de aprendizaje formal e informal”, *Tarbiya*, 26: 83-115.
- FERNÁNDEZ BEOBIDE, J. J. (2001): “Marcas grabadas de antiguas medidas en Gipuzkoa: Zegama, Bergara y Zizurkil”, *Estrata*, 4: 47-52.
- GARIBAY, E. (1854): *Memorias. Memorial Histórico Español*, tomo VII. Imprenta de José Rodríguez, Madrid: 148-171.
- GAVALDA, A. (1994): “La integración de la historia local en el diseño curricular. Experiencias catalanas”, *Perspectivas de la historia local en Catalunya*. UPV/EHU, Agirreazkuenaga, J. y Urquijo, M. editores: 57-81.
- GUERRA, J. C.: “Lecciones de Genealogía y Heráldica”. <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/congresos/01/01689714.pdf>
- HERNÁNDEZ, F. X. (2003): “El patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, en Ballesteros, E., Fernández, C., Molina, J.A. y Moreno, P (coords.), *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca, 2003.
- (2004): “Didáctica e interpretación del patrimonio”, en Calaf, R. y Fontal, O. (coords.): *Comunicación educativa del patrimonio*. Ediciones Trea, Gijón.
- HERRASTI, L., y ETXEBERRIA, F. (2004): “El nacimiento de un rito: Amandre Santa Inés en Arrasate”, *Zainak*, 26, 639-651.
- LETONA, J. y LEIBAR, J. (1970): *Mondragón*. Caja de Ahorros Municipal de San Sebastián, San Sebastián: 72-73.

PASTOR, M. I. (2001): “Orígenes y evolución del concepto de educación no formal”, *Revista española de pedagogía*, n.º 220: 525-544.

PRATS, J. (2001): “El estudio de la historia local como opción didáctica ¿Destruir o explicar la historia?”, *Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora*, [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar\\_historia\\_notas\\_didactica\\_renovadora.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora.pdf): 71-85.

SAVILLANO, F. (2000): “La Historia Contemporánea en España: viejas polémicas y nuevos enfoques historiográficos”, *Ayer*, 43: 225-244.

UGALDE, A. I. (1998): “Parroquia de San Juan Bautista de Mondragón”, *Euskonews*, 8, 1998 / 10-30 / 11-6, <http://www.euskonews.com/0008zbnk/gaia0807es.html>

— (2010): “Mondragoeren 750 urteak”, *Euskonews*, 532, 2010/05/14-21, <http://www.euskonews.com/0532zbnk/gaia53204eu.html>

UGALDE, A. I., OTADUY, A., BALANZATEGI, J. y GARAI, J. R. (2011): *XIX mendeko euskal burgesia. Pedro de Viteri Arana / La burguesía vasca del siglo XIX. Pedro de Viteri Arana*. Intxorta 1937 Kultur Elkartea, Mondragón.

# Experiencias de musealización desde el aula. La palabra y la imagen del barrio como constructores de patrimonio

Ricard Ramon Camps

Colegio Hermes y CREATIVA

(Grupo de investigación en arte, educación y filosofía de la Universitat de València)

## Resumen

En el texto se expone el desarrollo de dos experiencias de proyectos educativos entorno al patrimonio cultural, desarrollados en mi centro de trabajo y dirigidos a todos los niveles educativos del mismo, implicando al conjunto del alumnado de educación infantil, primaria y secundaria. Dos propuestas de generación y valoración de patrimonios mediante la práctica de musealización de las experiencias plásticas creadas y elaboradas por los propios alumnos y alumnas del centro bajo una estrategia de generación de valor patrimonial de su propio trabajo. Se establece en este caso una doble vertiente de valoración y resignificación del patrimonio generado y puesto en valor mediante el trabajo del alumnado, que parte en ambos casos de un patrimonio existente. Se generan a su vez y a raíz de éste, nuevos trabajos de interpretación creativa que son nuevamente puestos en valor mediante el proceso de mostración o musealización, en este caso en dos niveles de significación diferentes.

## Palabras clave

Musealización, experiencias, letras, barrio, miradas, legitimación, revalorización.

## Abstract

The text describes two education projects in the heritage field, both carried out at my workplace. The projects cover infant, primary and secondary-school children. Both initiatives create and prize cultural goods by musealising students work. The approach both sets store by and assigns new meaning to students outputs. Both projects take existing cultural goods as

their starting point. The result is new, creative interpretations that are given value by the display and musealisation of the outputs.

## Keywords

Musealisation, experiences, letters, neighbourhood, perspectives, legitimisation, re-evaluation

## Construir patrimonios desde el aula

Una de las principales funciones de un educador que trabaja en las aulas en el ámbito de la educación artística o patrimonial, más allá de la labor de ampliar conocimientos y sensibilidades respecto a nuestro propio patrimonio y su importancia en nuestra configuración existencial como seres humanos libres y con identidad propia, es especialmente la de crear patrimonios, favorecer y poner los medios para que sus alumnos no sean meros observadores pasivos de la realidad de sus entornos y asuman una faceta activa en la generación de nuevas narrativas simbolizadoras y artísticas que se canalicen en patrimonios reales y tangibles.

Resulta esencial el fomento de la creación de nuevos mundos significativos y que aporten elementos de dignificación y valoración del trabajo del alumnado, más allá de su consideración como ejercicios o simples trabajos de aula destinados a superar la calificación de una determinada materia académica. Ciertamente, esta parte tampoco se puede obviar en nuestra práctica diaria, pero siempre debemos ir más allá y plantear a nuestros alumnos proyectos globales y reales donde se certifique que verdaderamente su

trabajo, su visión y su aportación del mundo y sobre el mundo, son importantes.

Precisamente bajo esa premisa he ido elaborando pequeños proyectos pero de dimensión real y adaptados a las posibilidades y el entorno de mis alumnos y alumnas, con el fin de ir más allá y plantear un horizonte de perspectivas creativas que generara mucha más ilusión, motivación y compromiso desde el momento en que asumen que el proyecto es suyo.

En este artículo presento resumidamente las principales características de dos de estos proyectos que ido realizando en mi trabajo como docente en el ámbito de la educación artística, convertidos ambos en proyectos de centro y englobando a todos los niveles educativos ampliando así las posibilidades de integración y el enriquecedor intercambio que generan las múltiples visiones enfrentadas y contrapuestas respecto a la forma de ver y entender el mundo de niños, niñas y jóvenes con distintas edades que van desde los 3 hasta los 16 años.

El primero de ellos, “El pati de les paraules”, centrado en la exploración de la palabra, el concepto, la letra en su función plástica y en su propia significación lingüística a la vez, planteado como una gran instalación de pintura mural colectiva destinada

a cubrir los muros del patio del colegio, el espacio por excelencia de interacción social y de ocio de todo centro educativo.

El segundo proyecto que presento, bajo el título “L’escola mira a Patraix”, se traduce en una exposición real de todos y cada uno de los trabajos de los alumnos y alumnas del centro, más de 300, agrupados en 30 visiones globales de sus personales miradas a 30 espacios diferentes del barrio de Patraix en la ciudad de Valencia, barrio en el corazón del cual se sitúa el centro educativo. La muestra se llevó a cabo en la Sala de Exposiciones de la Biblioteca Azorín del Ayuntamiento de Valencia, situada a escasos metros del colegio, dándole así una dimensión social y ampliando el interés del evento a todo el barrio y especialmente a todo el conjunto de la comunidad educativa.

### Primer proyecto: “El pati de les paraules”

Bajo el sugerente nombre el “El pati de les paraules” (El patio de las palabras), se gestó y elaboró un proyecto de educación artística que se prolongaría durante todo un curso académico y que implicó a



Figura 1. Detalle del patio rodeado de edificios, antes de la intervención del proyecto.

todos los niveles educativos del centro, comenzando por los alumnos más jóvenes de la educación infantil y llegando hasta los adolescentes del último curso de la ESO.

De entre los principales objetivos, además del propio objetivo general que supone en sí mismo el desarrollo de un proyecto de estas características, y la propia generación de una obra colectiva, de valor patrimonial, artístico y estético, se planteó desde un principio como una oportunidad para la recuperación simbólica y significativa de un espacio propio, común y fundamental, como es el patio de recreo de cualquier centro educativo (fig. 1).

Se partía de un espacio degradado, sin personalidad y profundamente condicionado por su situación derivada del enclave geográfico del centro, inserto en pleno barrio de Patraix de la ciudad de Valencia y completamente rodeado de edificios de viviendas de considerable altura, ya que el único espacio posible reservado al recreo era el propio patio de luces de la manzana urbanística en la que se sitúa el colegio. Había que tener en cuenta además, que muchos de esos edificios poseían características de degradación y abandono en sus fachadas interiores, que eran, y son, las que observan cada día los cientos de alumnos y alumnas del centro en su momento de ocio y socialización máxima fuera del aula, lo que evidentemente, repercutía de manera negativa en la propia percepción del espacio por parte del alumnado que difícilmente podía asumirlo como propio e identificarse con el.

En este caso, la tipografía y el color se constituirán en los elementos centrales del desarrollo plástico del proyecto. La letra, tal y como demostró con rotundidad en su día el profesor Ricard Huerta

(1994) y ha corroborado en sus últimas y más recientes investigaciones (Huerta, 2011; Huerta, 2008), así como otras aportaciones internacionales (Naismith; O'Sullivan, 2011), son una expresión artística personal del que las ha diseñado y poseen una importancia patrimonial que no debe ser desdeñada. Partiendo de este precepto y de la demostrada importancia de la letra, la tipografía como elemento plástico y configurador de un patrimonio cultural sin el cual no se podrían hacer lecturas de la contemporaneidad hacia las visiones de la ciudad y el entorno urbano (figs. 2 y 3)

El proyecto plantea por tanto trabajar con letras, letras pintadas y creadas por los propios alumnos y alumnas del centro, sin olvidar que estas letras se unifican para crear palabras, frases, conceptos, nombres, y que irán asociadas a unos colores determinados. Tras una primera distribución de categorías conceptuales para adecuarlas a los niveles y edades de cada curso, los alumnos van escogiendo libremente sus palabras y conceptos hasta llegar al total de palabras que convertirán los muros del patio en una gran instalación pictórica colectiva y propia. Las palabras fueron escritas, como reflejo de la pluralidad y el respeto intercultural, en los cuatro idiomas del centro, en valenciano-catalán, español, inglés y alemán, y tanto los textos, los colores como la forma plástica de cada letra fueron escogidos libremente por los alumnos, que participaron todos, sin excepción en el desarrollo del proyecto.

Una vez superada la primera fase de elección de los textos que formarían parte del discurso mural del proyecto, se constituyó un equipo de alumnos, dirigidos por mi como responsable y creador del mismo, formado por los estudiantes de 4º de la ESO de la



Figuras 2 y 3. Alumnos y alumnas de secundaria trabajando en la puesta en práctica final del proyecto sobre los muros del patio.

asignatura de Educación Plástica y Visual, que dedicaron gran parte del curso a esta tarea, suponiendo para ellos un reto adicional y una causa extraordinaria de motivación que tuvo efectos asombrosamente positivos en el grupo. Esto sirvió además para fomentar la colaboración y la solidaridad intergeneracional, ya que este grupo de alumnos se responsabilizó de colaborar en las tareas pictóricas en los muros del patio, acompañando y dirigiendo a los alumnos más jóvenes, especialmente de educación infantil y primeros cursos de educación primaria, en una práctica de creación educativa global.

Cada palabra iba acompañada de su correspondiente cartela de color, elegido y mezclado in situ por los propios alumnos o por el profesor, añadiendo así la propia práctica de la generación y experimentación del color en el proceso. También se discutía y se valoraba las posibles combinaciones de colores y las formas de cada letra que cada uno de ellos y ellas habían preparado en esbozos previamente, para finalmente trasladar todo eso al lienzo mural, que había sido dividido por secciones empezando por la educación infantil y acabando por secundaria.

El resultado final, fue el que se puede apreciar más claramente en las imágenes que acompañan al texto, una composición de pintura mural, de grafitis si se quiere, que construyen un universo de color, de composición estética y un bombardeo constante de mensajes positivos, de referentes culturales, de pluralidad lingüística y cultural y que acabó transformando por completo el espacio, generando una obra patrimonial y artística de carácter colectivo, y lo más importante, asumida como patrimonio propio, personal y vital por el alumnado participante, creador y fruitor a la vez del espacio ahora ya recuperado y convertido en una verdadera experiencia de construcción de patrimonios (figs. 4 y 5).

## Segundo proyecto: “L’escola mira a Patraix”

L’Escola mira a Patraix, es un proyecto educativo y pedagógico surgido a propuesta del Departamento de Arte, Humanidades y Ciencias Sociales del Colegio Hermes que yo mismo dirigo, cuyo principal objetivo era plantear una serie de actividades pedagógicas destinadas a todos los alumnos del centro, con la finalidad última de permitirles entrar en una relación de conocimiento y auto reflexión sobre su propio entorno cultural y vital más inmediato y cotidiano, y en el que han desarrollado hasta ahora la mayor parte de sus experiencias biográficas, que es el propio barrio de Patraix, en la ciudad de Valencia (fig. 6).

El proyecto, entra dentro de las nuevas investigaciones y metodologías que muchos estudiosos y educadores del ámbito de la educación artística y del mundo del arte en general, están proponiendo y llevando a cabo en los últimos años, generando nuevas corrientes de pensamiento en referencia a nuestra relación con el entorno y el arte, que lleva a un replanteamiento de los propios conceptos de patrimonio cultural e incluso del propio concepto de arte.

Como referente fundamental y directo en este sentido, nuestro proyecto ancla sus fundamentos teóricos y prácticos en las obras y los trabajos desarrollados por investigadores tan notables como el propio Jhon Dewey (2008), uno de los filósofos pragmatistas más importantes del mundo, y verdadero padre del concepto de entender el arte dentro de una experiencia vital. Pero también, y como referentes más directos, recientes y con los que compartimos trabajo, conocimientos y vinculaciones personales la obra de autores y profesores universitarios como Imanol Agirre (2005), Olaia Fontal (2008), Roser Calaf (2007), Ricard Huerta (2007) y muchos otros.



Figuras 4 y 5. Aspecto de algunos lienzos del muro ya intervenidos por los alumnos con sus palabras y colores.



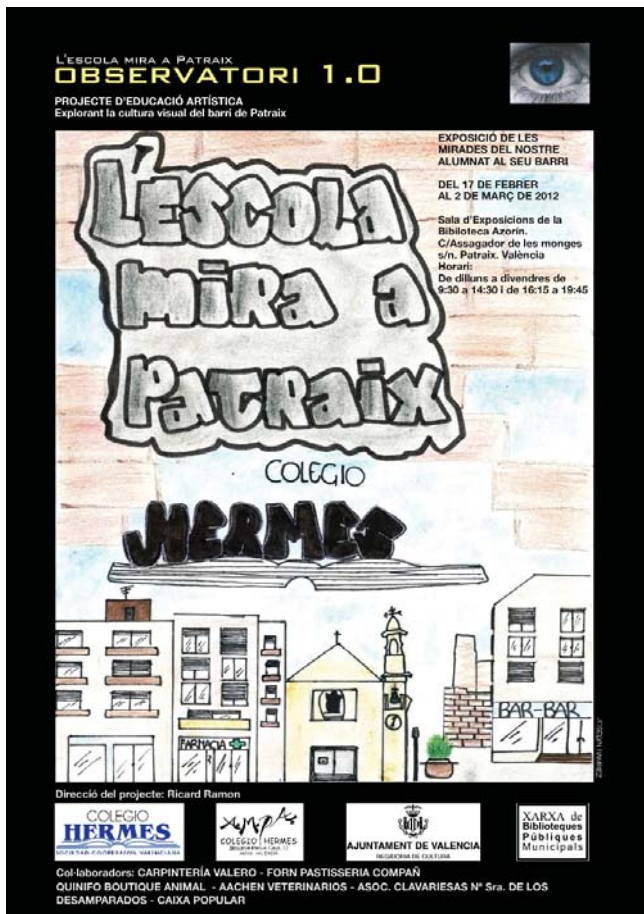


Figura 6. Cartel anunciador de la exposición del proyecto Observatori 1.0 – L'escuela mira a Patraix.

## La cultura visual como punto de partida

Habitualmente, construimos la aproximación a nuestro patrimonio histórico y al entorno más inmediato de los alumnos en el aula, des de una perspectiva, en ocasiones, excesivamente historicista, con relatos y narrativas que hacen referencia al pasado. Hablamos del origen y las circunstancias en las cuales fue creada una determinada obra de arte, como fue construido un edificio para que servía en la época un determinado resto arqueológico. Todo desde una perspectiva utilitaria y obviando algunas de sus características, que por demasiado evidentes, son injustamente relegadas.

Estamos hablando de su realidad como artefacto visual, como objeto que nos llega en primer lugar a través de la mirada, y que está íntimamente atado a nuestra experiencia de vida cotidiana. Como afirma Hernández (2007: 89): “Mientras que el “buen ojo” intentaba discernir las propiedades que se suponía ya

existían en los objetos, y tan sólo necesitaba tiempo y esfuerzo para desarrollarlo, “el ojo curioso” puede descubrir algo no previamente conocido y que ha sido concebido con anterioridad”. En este sentido, los estudios de cultura visual, suponen una herramienta excepcionalmente útil, también para la disciplina histórica, y una de las más adecuadas, para una aproximación a los elementos de nuestro patrimonio histórico y cultural de carácter material, que son eminentemente visuales.

Los autores Walker y Chaplin (2002: 15) definen de esta manera la cultura visual: “...podemos definir cultura visual como aquellos objetos materiales, edificios e imágenes, más los medios basados en el tiempo y actuaciones, producidos mediante el trabajo y la imaginación humana, que sirven para fines estéticos, simbólicos, rituales o ideológico-políticos, y/o para funciones prácticas, y que apelan al sentido de la vista de manera significativa.”

El entorno urbano, visual y espacial, entra por lo tanto, en esta definición de manera clara, y nos induce a utilizar la cultura visual como punto de partida en su comprensión y utilización didáctica, nos aporta más conocimiento sobre él, puesto que nos permite averiguar, todos los usos, y significados simbólicos ocultos y evidentes de nuestro propio entorno, tanto en el presente como en el pasado, sin recorrer exclusivamente a su origen o sus funciones primigenias. Se trata de provocar el redescubrimiento, la relectura y la visualización de lecturas ocultas del espacio cotidiano a través de la investigación y la práctica educativa.

En nuestro proyecto se parte de la ciudad, del entorno urbano y de la construcción del espacio como estructuración de significados estéticos y políticos, significaciones todas ellas adaptadas a las edades, condicionantes e intereses del alumnado participante en el proyecto.

No hemos de olvidar a la hora de enfrentarnos a elementos de carácter patrimonial cuestiones que tienen una gran relación con la colectividad, y que son producto de una evolución progresiva y colectiva que de alguna manera acaba por definir y configurar, las relaciones vitales de las personas con los demás y con el poder. La propia construcción urbana, la manera como se organiza y establece la estructura dentro de la cual desarrollan su vida los ciudadanos de cualquier ciudad o barrio, en nuestro caso el barrio de Patraix. El patrimonio vital que genera el propio entorno urbano es constructor del espacio visual y sobre todo condicionador de la propia existencia cotidiana de los ciudadanos.

El ciudadano interactúa cada día con sus calles, con sus construcciones arquitectónicas, fachadas, espacios, revueltas, mobiliario urbano, esculturas, monumentos, y cualquier otra clase de estructuras urbanas que configuren el espacio sobre el cual desarrolla la mayor parte de su vida, y esto condiciona muchos de los actos de esa vida, su forma de moverse, de comunicarse y relacionarse con los otros, los suyos y los considerados “diferentes” u “otros”, y con el poder establecido, etc.

Entre los objetivos marcados y a conseguir por este proyecto de reflexión crítica de nuestro propio entorno urbano, se encuentran el desarrollo de una capacidad de observación y de mirada crítica en el ámbito de la estética de lo cotidiano, descubrir los mecanismos que conforman la cultura visual de nuestro entorno y desarrollar la capacidad de generar alternativas y propuestas de alteración real o imaginada del espacio urbano y social cotidiano.

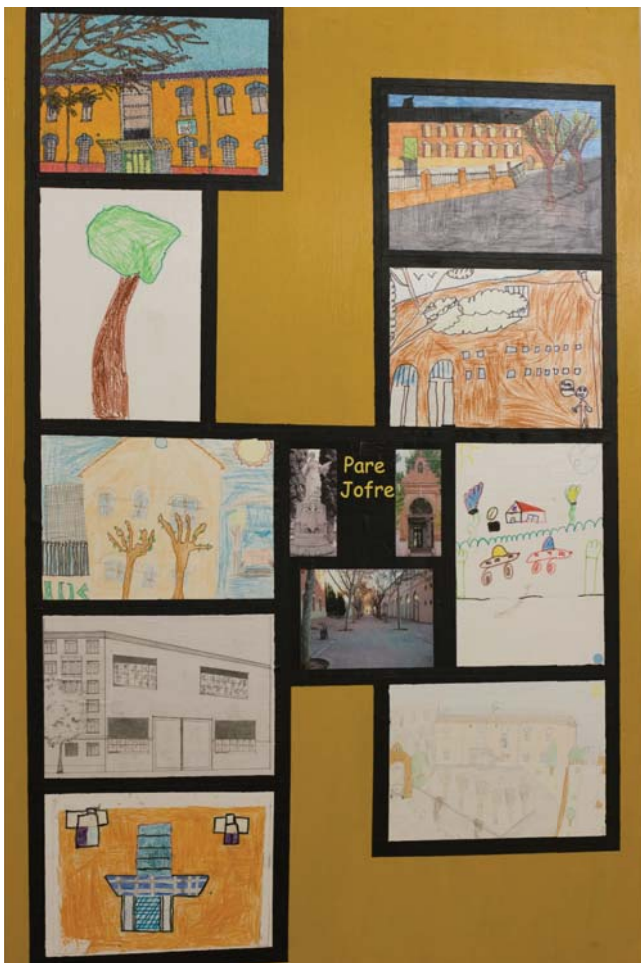
El proyecto, centrado en el objetivo principal de que los alumnos y alumnas acaben fomentando un espíritu crítico y de reflexión sobre el propio entorno

vital y patrimonial, centró su eje vertebrador en la configuración y exposición de los resultados del trabajo, en una gran exposición colectiva que tuvo por título y lema Observatori 1.0 – L'Escola mira a Patraix, celebrada en la Sala de Exposiciones de la Biblioteca Azorín dependiente del Ayuntamiento de Valencia (fig. 7).

El proyecto expositivo partía de la propia pluralidad de interpretaciones y respuestas derivadas de las múltiples visiones que generan las diferentes edades e intereses de los participantes. Aunque existía un nexo narrativo común derivado de las múltiples miradas hacia un entorno vital y compartido.

Se partía también del referente directo a artistas contemporáneos que servían para proponer diferentes lenguajes de trabajo de los que partir, al tiempo que ahondar en el conocimiento del arte contemporáneo y la comprensión de la íntima relación que se establece entre este y los entornos vitales y las problemáticas sociales, así como los discursos identitarios, todos ellos referentes propios del arte más actual. De esta forma ahondamos en el conocimiento y descubrimiento del arte contemporáneo (fig. 8).

La construcción narrativa de la exposición se generó a través de la ordenación por espacios geográficos, el alumnado participante, todo el centro por completo, debía dirigir su mirada a uno de los 30 puntos o espacios del barrio, que previamente otro grupo de alumnos también había elegido como más representativos del entorno, y podía desarrollar a través de cualquier técnica visual bidimensional y adaptada al espacio límite del tamaño dinA4, dibujo, pintura, fotografía, fotomontaje, collage, diseño por ordenador. Todos los trabajos fueron desarrollados en el aula, y en función de sus edades, conocimientos e intereses, ellos y ellas



**Figura 7.** Detalle de uno de los paneles de la exposición que recogía las múltiples visiones de los alumnos sobre un mismo espacio.



**Figura 8.** Proceso de montaje de la exposición.

iban eligiendo tanto la técnica como la temática, el enfoque y su interpretación o visión del espacio del barrio que debían abordar y que en muchos casos conocían a la perfección.

Esto acabó generando un discurso visual caracterizado por múltiples visiones y narrativa enfrentadas y contrastadas de un mismo espacio, en función de la riqueza de visiones que enmarcadas en cuatro núcleos temáticos: visión crítica, visión estética, visión identitaria y visión utópica, construyeron un rico patrimonio visual y artístico referido en este caso a otro patrimonio arquitectónico y urbano y de profundas implicaciones reflexivas, como puede apreciarse claramente en algunas de las imágenes adjuntas.

## La musealización como constructora de significados relevantes

Desde hace un tiempo, una de las preocupaciones principales en mis investigaciones respecto a la educación patrimonial, ha estado la de encontrar un sentido a la función de legitimación artística que como instituciones culturales con fuerte poder social de simbolización o de significación de obras, son los museos.

El museo responde a la estructura de nuestro actual sistema cultural de división y dualidad de los objetos producidos por el ser humano en una jerarquía de valoración que bajo “un criterio axiológico de tipo impositivo pretende dividirlos en artísticos y no artísticos, consagrando dos actitudes humanas ante ellos: la adoración y el desprecio; y también dos espacios: el museo y el vertedero” (Ramírez, 1997: 261) (fig.9).

Lejos de considerar como un aspecto rotundamente negativo este hecho, como educadores de la cultura el arte y el patrimonio, debemos aprovechar y nutrirnos de esta circunstancia legitimadora a la hora de aplicar nuestros proyectos de educación patrimonial. Eso sí, planteando siempre una visión mucho más amplia, enriquecedora y completa de lo que constituye el museo como institución y llevarlo al ámbito del museo como práctica de exhibición pública y a la vez legitimadora del patrimonio generado por nuestro alumnado.

Ya en otra ocasión centré algunas de mis investigaciones en este aspecto (Ramon Camps, 2011) y en las posibilidades del museo como elemento generador de identidades personales y colectivas mediante su fuerte proceso de simbolización y legitimación cultural.

A través de convertir un espacio hasta ese momento vacío, inocuo y degradado, en un espacio musealizado, en un verdadero museo al aire libre, creado y



Figura 9. La sala en el día de la inauguración.

disfrutado a la vez por sus propios creadores, reconducimos esa labor legitimadora, que en ocasiones y desde una perspectiva crítica, nos parece demasiado limitador y sesgado, y sobre todo excluyente de culturas no establecidas en la oficialidad de la cultura o el modelo cultural dominante. Dotamos al espacio cotidiano de la identidad institucional del museo, y pasamos de ver el museo como espacio pasivo en el que visitar patrimonios del pasado, a convertir nuestro propio espacio educativo en un museo de la palabra (fig.10).

En el segundo caso, generamos un criterio de legitimación de las obras de los estudiantes, en un sentido más tradicional, en esta ocasión, trasladamos los trabajos, las visiones de nuestros alumnos al entorno institucional de la galería, la sala de arte, el museo. Este hecho, la presencia en un espacio y entorno, tradicionalmente vetados para los trabajos de aula de unos niños y adolescentes y profundamente minusvalorados en su percepción patrimonial, aspecto que contribuye a la propia desmotivación y alejamiento del mundo del arte y la cultura por parte de estos, genera un vuelco muy relevante en su predisposición hacia su propio trabajo, otorgándole un mayor sentido de legitimidad e importancia, viéndose capaces de crear contenidos simbólicos, de hablar sobre el patrimonio y crear a su vez patrimonios, que además van a ser puestos en valor y confrontados por mucha más gente, adultos, padres, vecinos y sus propios compañeros, todo ello avalado por una finalidad y objetivos claros, y por una sala de exposiciones que hasta ese momento habían percibido como un espacio ajeno y que comienzan a asimilar como propio. Ni que decir tiene que desde el punto de vista de la educación patrimonial, ver cumplido solo este objetivo, ya es en sí mismo un éxito difícil de medir.



**Figura 10.** Una visitante de la exposición comenta y analiza el trabajo del alumnado.

## Referencias bibliográficas

- AGIRRE, I. (2005): *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Octaedro, Barcelona.
- CALAF, R., Y FONTAL, O. (eds) (2007): *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad*, Trea, Gijón.
- DEWEY, J., (2008). *El arte como experiencia*. Paidós, Barcelona.
- FONTAL, O. (2008): "Hacia una educación artística patrimonial.", *El acceso al patrimonio cultural*. Universidad Pública de Navarra, Pamplona: 3-66.
- HERNÁNDEZ, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Octaedro, Barcelona.
- HUERTA RAMON, R., (1994). *Funció plàstica de les lletres*. Edicions del Bullent, Valencia.
- (2011): *Ciudadana letra*. Alfons el Magnànim, Valencia.
- (2008): *Museo tipográfico urbano. Paseando entre las letras de la ciudad*. Universitat de València, Valencia.
- HUERTA, R., Y DE LA CALLE, R. (eds.) (2007): *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Universitat de València, Valencia.
- NAISMITH, J., y O'SULLIVAN, A. (2011). "Letter-space: Typographic Translations of Urban Place," *International Journal of Art and Design Education*: 133-143.
- RAMÍREZ, J. A., (1997). *Medios de masas e historia del arte*, Cátedra, Madrid.
- RAMON CAMPS, R. (2011): "El museo como instrumento de legitimación en la construcción de identidades." *EARI. Educación Artística Revista de Investigación*, 2. Valencia: 170-174.
- WALKER, J. A. y CHAPLIN, S. (2002): *Una introducción a la cultura visual*. Octaedro, Barcelona.

# Aprender con el patrimonio. Atención a la diversidad y patrimonio arqueológico en la educación secundaria obligatoria: estudio de casos en Cataluña

Gemma Cardona Gómez

Universidad de Barcelona. Grupo de investigación DIDPATRI

gemma.cardona@ub.edu

501

## Resumen

Durante las últimas décadas han sido numerosas las iniciativas basadas en el uso didáctico de la arqueología y su patrimonio, así como la investigación relativa a su aplicación. Este tipo de propuestas se realizan especialmente en contextos educativos no formales (museos e instituciones gestoras de patrimonio) y también formales, y la mayoría de las conocidas hasta el momento se centran en proyectos o actividades a desarrollar en el aula ordinaria. En esta comunicación presentamos dos propuestas basadas en la didáctica de la arqueología aplicada a grupos de atención a la diversidad en Cataluña, con el objetivo principal de mostrar otra forma de aplicar la arqueología como estrategia y recurso didáctico. Estos dos proyectos se diseñaron especialmente para dar respuesta a las necesidades específicas de los dos grupos de estudiantes de secundaria durante el curso 2011-2012.

## Palabras clave

Didáctica del patrimonio, educación secundaria, patrimonio arqueológico, atención a la diversidad, didáctica de la arqueología.

## Abstract

Over the last decades, many initiatives based on the educational use of archaeology and heritage, as well as the related research, have had been developed. Such proposals are usually carried out in non-formal (as museums and heritage management institutions)

and also formal contexts and most of the known proposals are focused on projects or activities developed in the ordinary class. In this paper we present two proposals based on the educational use of archaeology applied to groups of attention to diversity in Catalonia, with the main purpose to show another way to implement archaeology as a teaching strategy and resource. These two projects were designed specifically in order to respond to the specific educational needs of these two groups of high school students during the 2011-2012 term.

## Keywords

Heritage education, high school, archaeological heritage, attention to diversity, archaeology education.

## Introducción

La utilización educativa del patrimonio y de la arqueología es conocida desde hace ya décadas por las aportaciones de distintos autores nacionales, como Santacana, Bardavio, González Marcén o Hernández Cardona, e internacionales, como Smardz, Stone, Corbishley, Henson o Copeland, pero también las experiencias realizadas en museos, escuelas e institutos han contribuido a dar a conocer su utilización y sus características, permitiendo un avance en el conocimiento científico de la aplicabilidad didáctica de la arqueología. En general se trata de proyectos o actividades que se llevan a cabo en el aula ordinaria,

vinculadas a complementar el currículo educativo y los contenidos del libro de texto, o bien para aportar un enfoque distinto a la clase de Ciencias Sociales. En esta comunicación presentaremos dos casos distintos de los que habitualmente se conocen: se trata de dos proyectos de atención a la diversidad, uno de adaptación y otro de diversificación curricular, de dos centros de Cataluña, en las provincias de Girona y Tarragona<sup>1</sup>. A lo largo del curso 2011-2012 se realizaron dos propuestas pluridisciplinares vinculadas con el patrimonio arqueológico local, protagonizadas por un grupo de alumnos con necesidades educativas específicas. Ambas presentaban características comunes: además de centrarse en alumnos que precisaban medidas de atención a la diversidad, se llevaron a cabo por iniciativa de los profesores de estos grupos, los cuales contaron con la colaboración de centros gestores del patrimonio cercanos y con una investigadora de la Universidad de Barcelona. Además los dos proyectos se basaban en el patrimonio local para desarrollar los contenidos de los mismos, incluyendo actividades relacionadas con la arqueología experimental.

## Educación, patrimonio y arqueología

La utilización educativa de la arqueología responde a razones de distinta índole, vinculadas a las características intrínsecas tanto de la disciplina como de su objeto de conocimiento: el patrimonio arqueológico y los restos materiales. En realidad la arqueología por sí misma es una disciplina de carácter social y público, puesto que se financia con fondos públicos en su mayor parte y, además, estudia el pasado común, comunitario: de esta forma, la inclusión de acciones divulgativas y educativas en los planteamientos de la disciplina es más que necesaria (Smith y Smardz, 1999; González Marcén, 2010). Pero este carácter social también está marcado por la popularidad de la ciencia arqueológica, por la vinculación popular de la disciplina con el descubrimiento, la aventura, lo misterioso, con un cierto halo de romanticismo (Smith y Smardz, 1999; Henson, 2004; Holtorf, 2007). Para cambiar esta concepción social y, por lo tanto, para dar a conocer la realidad de la investigación arqueológica es necesaria una labor de difusión de los resultados y de educación patrimonial, incluyendo en ella tanto a

la sociedad en general como al público escolar (Smith y Smardz, 1999).

Cabe tener en cuenta, además, que la arqueología estudia un pasado que pertenece a toda la ciudadanía, pero que utiliza unos restos arqueológicos que son recursos limitados, puesto que, una vez extraídos de su contexto, se pierde parte de la información que contenían. El espolio y la destrucción del patrimonio arqueológico van contra el progreso social y cultural que podría aportar la arqueología y, en este campo, la educación patrimonial puede ser la clave para salvaguardar y valorar socialmente el patrimonio (Smith y Smardz, 1999). Y es que la comprensión del patrimonio arqueológico y de su valor son un paso imprescindible para su preservación y su consideración social: por ello incluir la arqueología y su patrimonio en la educación de los más jóvenes puede contribuir a que, en un futuro, sus decisiones favorezcan su conservación y difusión (Smith y Smardz, 1999).

Por otra parte, la arqueología tiene un alto potencial didáctico por sus propias características como disciplina. Se trata, en primer lugar, de una disciplina científica, con un método definido, que permite tratar didácticamente distintos aspectos: desde el propio método, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico y el uso de los métodos hipotético-deductivos e inductivos (Santacana, 1999; Bardavio y González Marcén, 2003; Ripollès y Fortea, 2007), hasta el uso de fuentes primarias (documentales y materiales) para desarrollar una pequeña investigación basada en el conocimiento arqueológico (Iturrarte et al, 1996; Bardavio y Gatell, 2000; Henson, 2000; Bardavio y González Marcén, 2003). Precisamente el uso de los restos materiales dota a la arqueología de un alto valor educativo, pues permite ilustrar un concepto abstracto (la historia) con elementos tangibles, visibles, manipulables y comprensibles por todos (Stone y Planel, 1999; Santacana y Hernández Cardona, 1999; Bardavio y González Marcén, 2003; Dhanjal, 2005: 39; Affuso y Preite, 2009), que permiten captar la atención del usuario puesto que, aunque puedan resultar familiares, suelen tener aspectos desconocidos, misteriosos o incluso extraños. Todos estos rasgos de la cultura material del pasado favorecen la aplicación de estrategias propias de la didáctica del objeto (Santacana y Llonch, 2012).

La arqueología estudia el pasado y, con él, múltiples facetas de la vida humana y su cotidianidad, su comportamiento, su forma de pensar y de actuar... (Santacana, 1999) y este enfoque global precisa, por una parte, de la participación de múltiples disciplinas en la investigación del pasado y, consecuentemente,

<sup>1</sup> En esta comunicación ambos centros educativos se identificarán con siglas para preservar su anonimato y la protección de los menores implicados: así, al instituto de la comarca de La Selva (Girona) se denominará IES-LS y el del Baix Penedès (Tarragona), IES-BP.

permite un tratamiento educativo desde distintas áreas curriculares (Bardavio y Gatell, 2000; Henson, 2000; Corbishley, 2011). Por otra parte, permite profundizar en la educación integral de la persona, puesto que pueden tratarse distintas dimensiones de la misma: desde el desarrollo intelectual (por ejemplo, mediante el uso e la reflexión crítica) hasta la formación ética de la persona (por ejemplo, trabajando el valor del patrimonio arqueológico y su conservación) (Henson, 2004; González Marcén, 2010). Además, la relación de la arqueología con objetos que pueden ser más o menos familiares o cercanos y el estudio sobre la vida humana en el pasado, en todas (o casi todas) sus facetas, contribuyen a desarrollar procesos de empatía entre el público y el pasado, su identificación con la historia y sus protagonistas (Barahona, González Muñoz y González Marcén, 1997; Bardavio y González Marcén, 2003; Henson, 2004) (fig. 1). Finalmente, cabe comentar que el patrimonio arqueológico, tal y como sucede con el patrimonio en general, suscita emociones en el público por razones diversas, como sus dimensiones, su riqueza material, su antigüedad, su significado o su exotismo (Santacana, 2005: 89).

## Medidas de atención a la diversidad

En los distintos currículos de enseñanza en Cataluña se contempla la aplicación de medidas específicas y generales de atención a la diversidad para aquel alumnado que presente necesidades educativas específicas o especiales (DOGC, 2007a; 2007b; 2008). En el caso de la atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria, la normativa concreta que este tipo de medidas deben realizarse desde una perspectiva de escuela inclusiva, planificando la posibilidad de realizar adaptaciones que favorezcan al máximo los alumnos y su desarrollo (grupos flexibles, refuerzo en grupos ordinarios, adaptaciones curriculares, programas personalizados, etc.), con el objetivo final de que alcancen los objetivos de la etapa, desarrollen las competencias básicas y puedan obtener el título de graduado en ESO.

Los proyectos que aquí presentamos se basan en dos tipos de medidas de atención a la diversidad: una adaptación curricular en grupo y una diversificación curricular (Aula Abierta)<sup>2</sup>. Ambas medidas se utilizan en los centros de educación secundaria para dar res-



**Figura 1.** Actividad realizada por los alumnos del IES-BP en el Museo Nacional Arqueológico de Tarragona a partir de la relación de objetos actuales y del pasado. Fotografía: Gemma Cardona Gómez.

puesta a las necesidades de los alumnos, combinando estas estrategias con otras medidas más individuales o específicas. En general responden a las necesidades de alumnos con un bajo rendimiento académico debido a distintas razones (motivación, inadaptación a las estrategias educativas más teóricas, actitudes disruptivas, etc.) y, mediante la modificación de las estrategias, recursos y contenidos específicos del currículum educativo, se pretende crear un ambiente de trabajo óptimo para estos colectivos, favoreciendo la adquisición de las competencias básicas, el alcance de los objetivos generales de la etapa, mejorando su autoestima y su relación con los otros y el entorno. En los dos casos que presentamos las medidas se concretaron formando grupos diferenciados del aula ordinaria, pero con relación con esta, que basan su dinámica no tan sólo en la adaptación del currículum, sino también en el desarrollo y realización de proyectos de carácter interdisciplinario, práctico y con una parte del tiempo lectivo fuera del aula e incluso del entorno escolar.

## El proyecto del IES-LS: simulación de una excavación arqueológica

El instituto IES-LS se localiza en un municipio de 6000 habitantes de la comarca de La Selva (Girona). El alumnado del centro es en su mayoría del propio pueblo, aunque algunos proceden de municipios de los alrededores. En los últimos años se ha detectado un aumento del alumnado con riesgo de exclusión social y con necesidades educativas específicas,

<sup>2</sup>Para una clasificación exhaustiva de los tipos de medidas de atención a la diversidad existentes, ver Blasco (2006).

así como procedente de otros países, por lo cual se han creado propuestas de atención a la diversidad para dar respuesta a estas nuevas necesidades. Una de estas es la creación de un Aula Abierta, destinada a alumnado de 3º y 4º de ESO con dificultades de aprendizaje causadas por su desmotivación, así como problemas conductuales en el aula ordinaria, tendencia al absentismo, bajos resultados académicos y en situación de riesgo de exclusión social. El objetivo principal de esta medida es responder a las necesidades educativas de estos alumnos para contribuir a mejorar su motivación, sus resultados académicos y también su integración escolar, social y laboral.

Durante el curso 2011-2012 se realizó un proyecto de simulación de una excavación arqueológica en el marco, precisamente, del Aula Abierta. La propuesta consistía en llevar a cabo un proyecto multidisciplinario con los alumnos de diversificación curricular, en el cual estos reprodujeran durante el primer trimestre un yacimiento arqueológico en el patio del centro, representando distintos períodos históricos del ámbito local. Una vez preparado el yacimiento, lo excavarían en el tercer trimestre los alumnos de 2º de ESO, monitorizados por los miembros del Aula Abierta.

El proyecto se planteaba desde el área de Ciencias Sociales, pero con un enfoque pluridisciplinario. Además, sus objetivos pretendían abarcar desde el aprendizaje de conceptos del área de Ciencias Sociales (conocimiento de la historia local, reflexionar sobre la interacción humana con el medio) hasta la adquisición de habilidades instrumentales, actitudes (implicación en el proyecto, respeto...) y el cumplimiento de normas de convivencia, fomentando el trabajo colaborativo. Su planteamiento incluía también el tratamiento de las distintas competencias básicas del currículum.

### La realización de la propuesta

A lo largo del primer trimestre e inicios del segundo el grupo del Aula Abierta del IES-LS realizó distintas actividades para preparar el yacimiento arqueológico con uno de los profesores responsables del grupo. Las sesiones destinadas al proyecto se concentraban mayoritariamente en el marco horario de Ciencias Sociales y eran de distinta tipología: había sesiones destinadas a la excavación de la cata para simular el yacimiento, otras para conocer los períodos históricos a reproducir, algunas para realizar o modificar los objetos a enterrar y, finalmente, sesiones para reproducir el yacimiento en cuestión. Al principio del

proyecto se visitaron las instalaciones del museo local para que los alumnos pudieran conocer de primera mano la realidad histórica del municipio y su entorno, y pudieran ver directamente las piezas originales, algunas de las cuales intentarían reproducir en su propio yacimiento.

### La creación del yacimiento

La cata para simularlo, realizada en el patio del centro, mediría 3 x 1,5 metros, con una profundidad de 1,2 metros aproximadamente. Se planteó la reproducción de 5 períodos históricos distintos: un estrato paleolítico, uno del neolítico, seguido por un estrato de época ibérica, otro de época alto medieval y finalmente, un estrato bajo medieval. Para su simulación se pensó en una posible historia interpretativa de cada estrato, para facilitar la disposición de los restos simulados en función de esta historia; para ello se contó con la colaboración de la autora. El fondo de la cata se cubrió con cemento para simular la dureza de la roca natural y, así, indicar el final de la excavación; sobre ella se depositó tierra para empezar a depositar los restos arqueológicos simulados.

Los objetos de los estratos se reprodujeron de distintas formas; una parte de ellos se enterraría en el yacimiento, mientras que el resto se guardaría en cajas diferenciadas según el periodo histórico para que, en el momento de la excavación, pudieran servir para el desarrollo del trabajo de laboratorio. En el caso de los objetos paleolíticos, se optó por realizar un taller de talla lítica con un arqueólogo para que los alumnos aprendieran cómo se podía trabajar la piedra en la prehistoria y qué resultados se obtenían (fig. 2). Una parte de las piezas, así como restos de talla, se enterraron para simular precisamente un lugar de talla cerca de un río (el actual) y también el descuartice de un animal de grandes dimensiones, simulado con un hueso de bóvido con marcas hechas con las piezas de sílex. Para reproducir el estrato neolítico se realizaron piezas de cerámica a mano, aunque no se pudieron cocer por no disponer de hornos ni espacios para hacerlos; también se reprodujeron molinos de vaivén con guijarros y piedras planas, así como una posible hoz con pequeñas lascas de sílex.

En el estrato de época ibérica se reprodujo un muro que delimitaría el interior y el exterior de una vivienda: en la primera parte se simuló un hogar y, en la segunda, se depositaron piezas imitando pondera, alguna pieza campaniense y también restos de cristal romano, para simular el comercio entre las



dos comunidades. Los estratos medievales eran menos abundantes en piezas: en la parte alto medieval se depositó un cráneo de plástico, simulando un antiguo enterramiento, con objetos personales (una aguja, una moneda y una hebilla); en la bajo medieval se depositaron restos de cerámica que imitarían los motivos de la vajilla encontrada en el castillo del municipio.

### La excavación

En el mes de mayo de 2012 se realizó la excavación del yacimiento simulado durante las horas de Ciencias Sociales de los alumnos de 2º de ESO. Para prepararla se realizó una sesión inicial de presentación de la ciencia arqueológica, los métodos de excavación y el procedimiento habitual de la investigación en arqueología, para que fueran capaces de reproducir las distintas fases en su propio yacimiento (fig. 3). La dinámica para desarrollar el estudio de los restos se basó en 6 estaciones monitorizadas por los alumnos del Aula Abierta: el yacimiento a excavar y 5 puntos destinados al estudio de los materiales de cada estrato. Los alumnos de 2º de ESO fueron divididos en grupos de unas 5 personas aproximadamente, y tenían la mitad de una sesión (unos 25 minutos) para trabajar en cada una de las estaciones, rotando por los laboratorios y la excavación. El estudio de los materiales, que simulaba el trabajo de laboratorio del arqueólogo, se realizaba a partir de fichas explicativas de los objetos a analizar, que tenían que completar los alumnos de 2º de ESO con la ayuda de un cuaderno explicativo de las distintas épocas y materiales y con el soporte del profesorado y los alumnos del Aula Abierta, convertidos en pequeños “expertos” (fig. 4). En total la propuesta de excavación se desarrolló en 12 sesiones, además de otras 3 destinadas a la elaboración de las conclusiones y la interpretación del yacimiento.

### Valoración del proyecto

El profesorado responsable del proyecto valora positivamente la iniciativa, tanto desde la participación del alumnado del Aula Abierta como también del grupo de 2º de ESO que realizó la excavación del yacimiento simulado. Se considera que los alumnos, especialmente del Aula Abierta, en general han estado atentos al desarrollo de la iniciativa de forma más o menos motivada, pero dentro de la normalidad de este grupo y de sus características personales.



Figura 2. Elaboración de una pieza a partir de talla lítica por una alumna del IES-LS. Fotografía: Gemma Cardona Gómez.



Figura 3. Excavación del yacimiento simulado por parte de dos alumnas de 2º de ESO del IES-LS. Fotografía: Gemma Cardona Gómez.



Figura 4. Laboratorios de arqueología de la fase de excavación del yacimiento del IES-LS. Fotografía: Gemma Cardona Gómez.

Se reconoce que en algunos momentos la atención y la motivación eran menores, pero se atribuyen a aspectos ambientales, de contexto (el calor, el sol, el cansancio, etc.) más que a la estructura del propio proyecto. En general los alumnos aparentemente han disfrutado de la experiencia, según se desprende de su actitud durante la realización de las actividades, en especial de los talleres de experimentación arqueológica, pero también en el momento de enterrar los restos en el yacimiento simulado. Aunque se hallaron dificultades para la implementación de esta propuesta (el tiempo disponible, la organización de las sesiones, etc.), se pudieron solucionar. Se ha valorado muy positivamente la participación de la autora en la realización de la propuesta (especialmente en la planificación del yacimiento, su excavación y la realización de los talleres) y también la visita al museo local y la vinculación (a nivel de contenidos) con la realidad patrimonial local. De cara a un futuro próximo se pretende mejorar la iniciativa, pero continuarla para que disfruten de ella más alumnos del centro.

### Conociendo el patrimonio local en el IES-BP

El instituto IES-BP es uno de los dos centros públicos de educación secundaria de un municipio costero de 25000 habitantes de la comarca del Baix Penedès (Tarragona). El alumnado del centro es mayoritariamente del propio municipio y procede de los colegios de educación primaria del pueblo, aunque también hay repetidores de otros institutos. La tipología del alumnado es heterogénea, pues la mayor parte de familias son recién llegadas al municipio, proce-



**Figura 5.** Taller de construcción en la Ciutadella Ibérica de Calafell con los alumnos del IES-BP. Fotografía: Gemma Cardona Gómez.

dentos de otros países o de la zona metropolitana de Barcelona, atraídas por las posibilidades laborales vinculadas al turismo y a la construcción. Algunos de estos alumnos precisan medidas de atención a la diversidad, especialmente por su desmotivación, su bajo rendimiento académico, las dificultades de convivencia en el aula ordinaria y el riesgo de exclusión social y laboral.

Estas necesidades educativas específicas llevaron al centro a plantear, entre otros proyectos, uno de atención a la diversidad vinculado al entorno local; en este caso, con el patrimonio cercano. En colaboración con el personal del parque arqueológico del municipio, la Ciutadella Ibérica de Calafell, y con el soporte de la autora de la comunicación se llevan realizando proyectos de este tipo desde el curso 2009-2010. A lo largo del curso 2011-2012 la propuesta se ha centrado en el alumnado de adaptación curricular de 1º y 2º de ESO (14-15 años), con el cual se trabaja el conocimiento del patrimonio local y los avances técnicos de época ibérica, a partir de talleres de arqueología experimental y la visita a los espacios patrimoniales.

Aunque el planteamiento de la propuesta no está tan desarrollado ni concretado como en el caso del IES-LS, sus objetivos principales son motivar el alumnado participante para que aprendan en el marco escolar, desde actividades más prácticas, de tipo manipulativo y fuera del aula, en el exterior. A su vez conocen su entorno, facilitando su arraigo y los procesos de identidad consecuentes; además se convierten en expertos en aspectos desconocidos por el resto de alumnos, contribuyendo a mejorar su autoestima y una mejor consideración del grupo respecto el alumnado del aula ordinaria.

### La realización del proyecto

El desarrollo del proyecto se basaba en actividades en el aula y fuera de ella. Al principio de cada trimestre se presentaban las actividades que se realizarían, y al final del mismo los alumnos presentarían oralmente una síntesis de lo trabajado. Durante el trimestre se combinarían las sesiones de visita a yacimientos y espacios patrimoniales con los talleres de arqueología experimental en la Ciutadella Ibérica (fig. 5). Se plantearon actividades a realizar en el aula desde distintas disciplinas, previas y posteriores a las acciones propias del proyecto, para facilitar el aprendizaje durante las mismas y la retención de lo aprendido después de realizarse.

Las visitas patrimoniales siguieron un orden cronológico: en el primer trimestre se centraron en la prehistoria y la protohistoria; el segundo trimestre se trató la época antigua y la medieval; en el tercer trimestre se trabajaron las épocas moderna y contemporánea. Las visitas las realizaron los técnicos educadores de la Ciutadella que participan del proyecto y también la autora, utilizando recursos variados: desde la visita guiada tradicional, con el uso de estrategias de pregunta respuesta y similares, hasta el uso de cuadernos e imágenes para facilitar el aprendizaje autónomo de los alumnos. Por lo que respecta a los talleres de arqueología experimental, aunque los contenidos eran propios de la protohistoria, se realizaron a lo largo de todo el curso, como contenidos a trabajar de forma transversal. Se trataron temas como la construcción en época ibérica, la molienda en molino rotatorio y la elaboración de pan (fig. 6), las técnicas de la metalurgia (especialmente la fundición) y la escritura ibérica (fig. 7), y el proceso de elaboración de la cerámica (a mano y a torno).

### Valoración del proyecto

La composición del grupo de alumnos del proyecto IES-BP fue cambiando a lo largo del curso, puesto que algunos participantes no mostraban el interés ni se esforzaban por seguir las medidas propuestas para mejorar su aprendizaje y su rendimiento académico y, por lo tanto, volvían a desarrollar su actividad lectiva en el aula ordinaria. Aun así, el clima obtenido en el grupo fue en general positivo para el aprendizaje, con un menor grado de conflictividad y disrupción que favorecía tanto el aprendizaje de los alumnos de aten-

ción a la diversidad como del aula ordinaria. Este contexto fue favorecido por la realización de actividades más prácticas, manipulativas y externas al centro, que respondían mejor a las motivaciones e intereses de los alumnos participantes. Estas estrategias favorecieron, en general, el aprendizaje de los contenidos del proyecto entre los alumnos participantes, aunque con las limitaciones que supone tanto el cambio de participantes como también las características personales de ellos y su grado de participación en las actividades.

Otro de los aspectos que se valoran positivamente es el hecho que estos alumnos, con baja autoestima, realizan acciones prácticas y fuera del centro que serían imposibles de hacer si estuvieran en el aula ordinaria, puesto que el comportamiento negativo les imposibilitaría realizarlas (por aplicarse medidas correctivas que privan de este tipo de actividades). En cambio, su participación en este proyecto les ha facilitado el conocimiento de su entorno, la realización de salidas educativas y talleres y, además, la posibilidad de conocer contenidos y aspectos de su entorno desconocidos por el resto del alumnado, transformándose en jóvenes “expertos” y contribuyendo, así, a mejorar su autoestima.

Se valora muy positivamente la colaboración con la Ciutadella Ibérica de Calafell, y se pretende continuar con el proyecto cambiando algunos de sus aspectos. Estos cambios se dirigirían hacia una mayor interdisciplinaria, una mayor proyección exterior del proyecto, su aplicación en grupos más numerosos (para que se favorecieran de sus ventajas más alumnos) y la implicación de más profesores y áreas curriculares. Además, el papel del profesorado del centro iría ganando protagonismo frente al de los técnicos en patrimonio de la Ciutadella Ibérica.



**Figura 6.** Actividad sobre encender fuego en el taller de elaboración de pan con los alumnos del IES-BP. Fotografía: Gemma Cardona Gómez.



**Figura 7.** Alumno del IES-BP escribiendo sobre una tableta de cera realizada en un taller didáctico. Fotografía: Gemma Cardona Gómez.

## Conclusiones

La aplicación didáctica de la arqueología y su patrimonio en dos proyectos de atención a la diversidad en centros de educación secundaria en Cataluña ha resultado satisfactoria y positiva por los participantes, tanto profesores como también alumnos. En general estas propuestas se valoran de forma positiva, no sin carecer de problemas y aspectos mejorables, inherentes a cualquier propuesta innovadora y de reciente creación. Los aspectos que se pretenden mejorar son de carácter organizativo o de adaptación de contenidos, pero en ningún caso atacan a la filosofía de las iniciativas, a la vinculación al patrimonio y la arqueología ni tampoco al carácter de sus actividades. Se valora positivamente el conocimiento del patrimonio local o cercano para favorecer el conocimiento del entorno inmediato por parte de los alumnos y, así, contribuir a su formación integral, la mejora de su autoestima y su interés y motivación hacia el aprendizaje. De esta forma, las dos propuestas han podido mostrar como la arqueología y el patrimonio, utilizados desde estrategias didácticas interactivas, participativas, con la ayuda de los centros patrimoniales cercanos y con actividades dentro y fuera del aula, pueden contribuir al desarrollo de las competencias básicas en el alumnado, así como la mejora de su interés y su motivación hacia el aprendizaje, focalizándose no tan sólo en los contextos de aula ordinaria, sino que también puede abrirse camino en el ámbito de la atención a la diversidad y las necesidades educativas específicas. Este es un campo que, en nuestro país, todavía no es muy conocido, pero que puede significar una nueva vía de aplicación e investigación de la didáctica del patrimonio y de la arqueología.

## Agradecimientos

La investigación y la realización de las dos propuestas presentadas no hubieran sido posibles sin la colaboración y la participación de los alumnos implicados y el profesorado responsable de los proyectos, al que quisiera agradecer el haber ofrecido la posibilidad de ser partícipe de ambos proyectos. Además, y por lo que respecta al caso del IES-BP, quisiera agradecer al personal técnico de la Ciutadella Ibérica de Calafell (OAM Fundació Castell de Calafell – Ajuntament de Calafell) su apoyo durante la investigación, así como reconocerles su papel destacado en el desarrollo de

la propuesta. Parte de la financiación de esta investigación proviene del grupo de investigación DIDPATRI (Generalitat de Catalunya SGR2009-00245) y forma parte del proyecto de tesis doctoral de la autora, financiada con una beca del programa predoctoral FI-DGR 2012 (Generalitat de Catalunya).

## Referencias bibliográficas

- AFFUSO, A., y PREITE, A. (2009): "Prehistory in school didactics", *euroREA, Journal of (Re)construction & Experiment in Archaeology*, 6: 13-16.
- BARAHONA, M., GONZÁLEZ MUÑOZ, J. Y GONZÁLEZ MARCÉN, P. (1997): "Experimentació i simulacions en arqueologia. Un exemple de la seva aplicació didàctica al Patronat de la Flor de Maig", *Gausac*, 11: 110-115.
- BARDAVIO, A. Y GATELL, C. (2000): "L'arqueologia a l'ensenyament obligatori", *Guia de recursos didàctics d'Arqueologia a Catalunya. Treballs d'Arqueologia*, 7: 7-11.
- BARDAVIO, A. Y GONZÁLEZ MARCÉN, P. (2003): *Objetos en el tiempo: Las Fuentes materiales en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. ICE, Universitat de Barcelona, Horsori, Barcelona.
- BLASCO, P. (2006): *Estrategias psicopedagógicas de atención a la diversidad en Educación Secundaria. Casos prácticos resueltos*, Nau Llibres, Valencia.
- CORBISHLEY, M. (2011): *Pinning down the past. Archaeology, heritage and education today*, Boydell Press, Woodbridge.
- DHANJAL, S. (2005): "Touching the past?" *Papers from the Institute of Archaeology*, 16: 35-49.
- (2007a): "Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària", *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 4915: 21822-21870.
- (2007b): "Decret 143/2007 de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria", *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*, 4915: 21870-21946.

— (2008): “Ordre EDU/296/2008, de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d’avaluació en l’educació primària”, Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 5155: 46446-46473.

GONZÁLEZ MARCÉN, P. (2010): “La dimensión educativa de la arqueología”, *La tutela del patrimonio prehistórico. Congreso Memorial Siret*, Antequera. Disponible en: <http://memorialsiret.prehistoriaandalucia.es/doc/SD-Gonzalez-Dimension-educativa-arqueologia.pdf>

HENSON, D. (2000): “Teaching the past in the United Kingdom’s schools”, *Antiquity*, 74 (283): 137-141.

— (2004): “Archaeology and education, an exercise in constructing the past”, *Treballs d’Arqueologia*, 10: 5-16.

HOLTORF, C. (2007): *Archaeology is a brand! The meaning of archaeology in contemporary popular culture*. Left Coast Press, Walnut Creek.

ITURRATE, G., BARDAVIO, A., BOU, N. Y PÉREZ, X. (1996): *Les fonts en les ciències socials. Instruments per a l’estudi de les societats*. Graó, Barcelona.

RIPOLLÉS, E. Y FORTEA, L. (2007): “Talleres de experimentación en la Bastida de les Alcusses (Moixent)”, en Ramos, M. L., González Urquijo, J. E. y Baena, J. (eds.): *Arqueología Experimental en la Península Ibérica: investigación, didáctica y patrimonio*. Asociación Española de Arqueología Experimental, Santander: 29-36.

SANTACANA, J. (1999): “L’arqueologia com a eina didàctica: problemes i utilitats”, *Cota Zero*, 15: 63-73.

— (2005): “Museografía didáctica, museos y centros de interpretación del patrimonio histórico”, en Santacana, J. y Serrat, N. (coords.): *Museografía didáctica*, Ariel, Barcelona: 63-101.

SANTACANA, J. Y HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (1999): *Enseñanza de la arqueología y la prehistoria*. Milenio: Lleida.

SANTACANA, J. Y LLONCH, N. (2012): *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Trea, Gijón.

SMITH, S. J. Y SMARDZ, K. (1999): “Introduction. The Archaeology Education Handbook. Sharing the past with kids”, en Smardz, K. y Smith, S. J. (eds.): *The Archaeology Education Handbook. Sharing the past with kids*, Routledge, Walnut Creek: 25-38.

# Un proyecto hispano-egipcio para la formación avanzada de profesionales del patrimonio arqueológico. La Escuela de Campo de la excavación del templo funerario de Tutmosis III en Luxor

Asunción Jódar  
Universidad de Granada  
asunj@ugr.es

Myriam Seco Álvarez  
Proyecto Templo Funerario Tutmosis III  
m\_seco18@hotmail.com

Ricardo Marín Viadel  
Universidad de Granada  
ricardom@ugr.es

## Resumen

Presentamos los primeros resultados de un proyecto conjunto, de investigación y formación interdisciplinar de alto nivel, para profesionales de la arqueología y de las bellas artes, que se está llevando a cabo entre la Universidad de Granada, el Consejo Supremo de Antigüedades de Egipto y Santander Universidades, para aplicar conceptos y técnicas del dibujo y de la fotografía contemporánea en la descripción e interpretación de las actividades y procesos que tienen lugar en una excavación arqueológica en Egipto, con el propósito de desarrollar estrategias artísticas que fundamenten los usos educativos de una excavación arqueológica.

## Palabras Clave

Educación patrimonial, metodologías artísticas, educación artística, aprendizaje del dibujo, aprendizaje de la fotografía, arqueología egipcia, Tutmosis III.

## Abstract

We present the initial results of a joint, interdisciplinary research and high-level training project, for professionals in archaeology and fine arts, which is taking place between the University of Granada, the Supreme Council of Antiquities in Egypt and Santander Universidades. We argue the benefits of implementing concepts and techniques of contemporary drawing and photography in the description and interpretation of the activities and processes taking place on an archaeological excavation in Egypt. We develop artistic strategies to discover educational uses of an archaeological excavation.

## Keywords

Heritage education, artistic methodologies, art education, learning to draw, learning photography, Egyptian archaeology, Thutmose III.

## Presentación

El templo funerario del faraón Tutmosis III está situado en un contexto caracterizado por la gran cantidad de monumentos principales del Egipto faraónico: Valle de los Reyes y de las Reinas, el templo de Hatshepsut, etc. Por ello, uno de los objetivos del proyecto es descubrir modelos diferenciados de puesta en valor del templo, que resulten atractivos para un público que pueda estar interesado no solo en los resultados de la investigación arqueológica, sino también por comprender en profundidad sus procesos. (<http://thutmosisiitempleproject.org/>).

### El plan de formación (científica y artística) del proyecto de colaboración hispano-egipcio

El proyecto de formación especializada de alto nivel forma parte de un proyecto más amplio de investigación desarrollado en colaboración entre tres entidades:

- a) El proyecto de excavación, restauración y puesta en valor del templo funerario del faraón Tutmosis III, que comenzó en el año 2008, fruto de la cooperación entre el Servicio de Antigüedades Egipcias y la Academia de Bellas Artes de Sevilla, dirigido por la Dra. Myriam Seco Álvarez y el Dr. Mohamed El Bial.
- b) La Universidad de Granada, a través del Departamento de Dibujo, dirigido por la Dra. Asun-

ción Jódar, y del Departamento de Prehistoria y Arqueología, dirigido por el Dr. Francisco Contreras.

- c) Santander Universidades, que contribuye de forma sustancial a la financiación del proyecto.

El proyecto de formación comenzó en 2010, y presenta una importante innovación, entre el conjunto de los proyectos arqueológicos españoles que se desarrollan en Egipto, especialmente en su dimensión educativa y de formación especializada sobre el patrimonio antiguo. El proyecto formativo se desarrolla a través de sucesivas 'Escuelas de campo' [Field schools] que tienen lugar dos veces al año, normalmente durante los meses de noviembre y diciembre en Luxor y durante el mes de mayo en Granada. Su principal objetivo es combinar una formación complementaria científica, humanística y artística dirigida dos grupos de profesionales:

- a) Por un lado, a los profesionales de la arqueología que trabajan en el Consejo Supremo de Antigüedades de Egipto como inspectores de las excavaciones arqueológicas que se llevan a cabo en el área de Luxor; y
- b) a profesionales de la arqueología y de las artes visuales vinculados a la Universidad de Granada, que han concluido recientemente o que están concluyendo su formación de posgrado (máster y doctorado).

En síntesis, los contenidos científicos consisten en la actualización en métodos, técnicas e instru-



Figura 1. Foto-resumen de la escuela de campo en Luxor. Fotografía: Ricardo Marín Viadel.

mentos geofísicos aplicados a la arqueología, y los contenidos humanísticos en la formación lingüística en lengua y cultura española y árabe. En este trabajo vamos a concentrarnos en la descripción e interpretación de los contenidos de formación artística.

### Metodologías artísticas de enseñanza en fotografía y dibujo arqueológico

Tanto el dibujo arqueológico como la fotografía arqueológica son disciplinas perfectamente establecidas, que cuentan con una amplísima trayectoria especializada ( Bagot, 2005; Bohrer, 2011; Dorrell,

1989; Griffiths, Jenner, Wilson, 1990; ) Nuestro enfoque no responde exactamente a los contenidos académicos habituales de estas disciplinas, porque estos se daban ya por conocidos por parte de los participantes en las Escuelas de Campo. Se trataba más bien de adentrarnos en un tipo de dibujo y en un tipo de fotografía que desarrollaran metodologías artísticas de enseñanza e investigación sobre el patrimonio arqueológico.

El enfoque metodológico artístico [Arts based Research] busca la integración de los saberes profesionales de las diferentes especialidades artísticas en los procesos y en los resultados de las investigaciones en los temas propios de diferentes disciplinas, como la educación, la sociología, la antropología o



**Figura 2.** La entrada del templo funerario de Tutmosis III. Fotografía: Mahmoud Abdellah Mohamed. Inspector.



**Figura 4.** Dos obreros en la excavación. Fotografía: Amal Moutasem Mostafa Ab El Kader. Inspectora.



**Figura 3.** Conservación del muro de adobes. Fotografía: Fathy Yaseen. Inspector.



**Figura 5.** Conservación de materiales pétreos. Fotografía: Hekmat Arby Mahmoud Hebrahim. Inspectora.



la arqueología. (Barone y Eisner 2012; Roldán y Marín Viadel, 2012) Este enfoque metodológico, tanto en la investigación como en los procesos educativos, se propone superar la clásica dicotomía entre ciencia y arte, entre objetividad y subjetividad, entre el uso del lenguaje verbal en un sentido estrictamente comunicativo y el uso de datos numéricos, gráficos e imágenes visuales en un sentido estrictamente documental. Las metodologías artísticas de investigación se abren a las posibilidades cognoscitivas que ofrece el uso artístico y estético de los diferentes lenguajes artísticos tanto con fines investigacionales como de enseñanza y aprendizaje.

En nuestro caso concreto se trataba de desarrollar un proyecto de formación que combinara tres objetivos complementarios:

- a) La recuperación de una larga tradición, que se desarrolló especialmente en el caso del estudio del Egipto faraónico a partir de la expedición napoleónica, en la que colaboraron conjuntamente artistas y científicos, y que continuó durante todo el siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, con obras como las de David Roberts o Émile Prisse d'Avennes para el dibujo, o del Vizconde de Banville o Mariano Fortuny para la fotografía, por solo señalar algunos ejemplos muy conocidos, y que se prolonga en la actualidad, en obras como las de Alberto Schommer. (Jomard, 1821-1830; Fortuny, Prisse d'Avennes y Marchandon de La Faye, 1879; Roberts, 1855-1856; Rougé, 1865; Schommer, 2000).
- b) Adoptar estrategias gráficas y fotográficas innovadoras sobre el patrimonio antiguo, mediante la extrapolación de conceptos y técnicas visua-

les característicos del arte contemporáneo a la descripción e interpretación de los procesos y resultados de la actividad arqueológica.

- c) Demostrar la eficacia, tanto desde un punto artístico como arqueológico, de establecer paralelismos entre las imágenes visuales (fotografías y dibujos) características de la actividad arqueológica y las de la creación artística. Por ejemplo las analogías de las series fotográficas de Bernd y Hilla Becher y las series temáticas documentales en arqueología; o la intrigante similitud entre la exactitud de los dibujos de Sol Lewitt y los dibujos topográficos en arqueología.

Estos tres conceptos generales básicos (recuperación, extrapolación y paralelismos) se concretaron más específicamente en los programas de fotografía y de dibujo.

### El curso de fotografía y arqueología: ¿qué podemos aprender de la fotografía artística contemporánea para describir e interpretar la investigación arqueológica?

Este curso está dirigido a los inspectores e inspectoras egipcios que trabajan en las excavaciones arqueológicas. Los contenidos apenas si han desarrollado contenidos y actividades sobre instrumental y técnicas fotográficas, porque el énfasis se ha puesto en trabajar fotográficamente los siguientes tres conceptos:



**Figura 6.** Conservación del pavimento original del edificio. Fotografía: Ricardo Marín Viadel.



**Figura 7.** Reuniendo dos fragmentos. Fotografía: Ricardo Marín Viadel.

1. La descripción de los diferentes procesos y actividades que se llevan a cabo en una excavación arqueológica de las características del templo funerario de Tutmosis III en Luxor. En él trabajan simultáneamente alrededor de casi un centenar de especialistas y obreros cualificados en diferentes tareas (excavación, clasificación, documentación, restauración, conservación, etc.) de diferentes materiales (cerámicos, maderas, pétreos y arcillas) que corresponden tanto al edificio original como a las tumbas que posteriormente se practicaron en el recinto. Usando técnicas de observación visual participante se está consiguiendo describir con todo detalle la complejidad de las operaciones y utensilios que corresponden a cada tarea.
2. La representación de los contextos geográficos, humanos y culturales en los que tiene lugar la investigación arqueológica. El templo funerario de Tutmosis III está situado en una zona densamente habitada desde la antigüedad, muy próximo a las actuales ciudades de Luxor, Madinat Abu, At Tarif, Qurna, etc; forma parte de una de las zonas arqueológicas y monumentales más importantes de la civilización del Egipto faraónico (Templo de Hatsepsut, Templo de Medinet Abu, Ramaseum, Tumbas de los nobles, Valle de los reyes, etc); en consecuencia la afluencia turística masiva es una de las claves ineludibles. Por ello el recinto de la excavación esta rodeado y entreverado por un denso de tejido de otras zonas arqueológicas, campos de cultivo, talleres artesanales familiares, viviendas privadas y por la carretera. Todo ello hace que

el paisaje visual ofrezca una multitud de registros, que cobran especial significado al ser fotografiado, aplicando técnicas visuales autoetnográficas, por las personas que allí han nacido y vivido.

3. La interpretación, usando técnicas de comparación y contraste visual, del complejo ecosistema visual en el cohabitan, debido en gran parte a las razones anteriores, elementos característicos de la cultura visual contemporánea y las piezas del patrimonio antiguo: los logotipos y diseños más famosos de calzado y prendas de vestir, junto a las tradicionales chilabas y a los modos característicos de anudarse el turbante en el alto Nilo; la viva decoración de pequeñas alfombras, borlas y colgantes de las modernas motocicletas, junto a las técnicas antiguas de amasado con los pies del barro y la paja para la fabricación de adobes; las brillantes mallas de polivinilo que protegen los muros originales junto a las piezas de caliza policromada.

### El curso de dibujo y arqueología: ¿qué nos pueden enseñar los conceptos y técnicas del dibujo contemporáneo del natural para aprender a mirar el patrimonio arqueológico?

El curso dibujo, tampoco hace especial énfasis, en los contenidos de técnicas artísticas, ya que usan las tradicionales de grafito y acuarela sobre papel. Los



**Figura 8.** Estudio de los dibujos decimonónicos de los monumentos egipcios. Fotografía: Ricardo Marín Viadel.



**Figura 9.** El modelo y el dibujo I. Fotografía: Ricardo Marín Viadel.

contenidos fundamentales giran en torno al concepto de dibujo del natural. Habitualmente se considera que este tipo de dibujo consiste simplemente en dibujar lo que se tiene presente ante los ojos, pero esta operación comporta en la actualidad una complejidad mayor. Dibujar del natural piezas arqueológicas del egipto faraónico no consiste solamente en tomar los fragmentos, algunos de considerable tamaño, que van descubriéndose en la excavación. Es necesario tomar conciencia de que nuestra mirada hacia esas piezas está fuertemente mediatizada, al menos, por cuatro tipos de imágenes visuales diferentes.

En primer lugar por los dibujos que de piezas semejantes se han ido realizando, al menos, durante los últimos doscientos años. Los paisajes, los edificios y las piezas arqueológicas del egipto faraónico han sido dibujadas sistemáticamente y estos dibujos han sido publicados y reproducidos ampliamente. Todas las personas profesionales de la arqueología egipcia conocen esos dibujos y por lo tanto las estrategias gráficas que se han aplicado para la resolución de tales imágenes modelan de forma sustantiva nuestra manera de verlas.

En segundo lugar, el desarrollo de la fotografía arqueológica. En la actualidad la fotografía es el modo de representación visual preponderante de representación en arqueología y por lo tanto los modos fotográficos de visualización no es posible hacerlos desaparecer de nuestra mirada.

En tercer lugar, el carácter propio del dibujo contemporáneo, que por alejado que parezca de la investigación arqueológica impregnan nuestro modo actual de apreciación de cualquier dibujo, independientemente del motivo que presente.

En cuarto lugar, las propias normas y cánones del dibujo y la pintura en el egipto faraónico, y muy especialmente los que estuvieron vigentes durante el período al que corresponden las piezas del templo funerario de Tutmosis III. Tanto las piezas escultóricas de bulto redondo, como las pinturas y textos policromos que cubrían las paredes del templo, responden a unas normas muy estrictas sobre proporciones, iconografía, colores, elementos simbólicos, etc., que regulaban el conjunto de los productos visuales que intervenían en el edificio.

La integración de estos cuatro campos visuales nos permite afrontar el dibujo del natural de las piezas de la excavación con una perspectiva adecuada.



Figura 11. El modelo y el dibujo III. Fotografía: Ricardo Marín Viadel.



Figura 10. El modelo y el dibujo II. Fotografía: Ricardo Marín Viadel.



Figura 12. Estudiando el canon antiguo. Fotografía: Ricardo Marín Viadel.

## Resultados

Nos encontramos todavía en las fases iniciales de este proyecto, y por consiguiente, los resultados son todavía muy incipientes. Como suele suceder en cualquier proyecto de educación y formación, los resultados, al menos los más sustantivos, no son inmediatos. Los principales resultados obtenidos por el momento son de tres tipos: (a) el cambio de actitud de los profesionales egipcios de arqueología hacia las cualidades artísticas y estéticas de la documentación que se obtiene en cada período de excavación arqueológica; (b) la considerable ampliación de los horizontes visuales en los que se movían los jóvenes artistas participantes hacia las piezas del patrimonio antiguo; (c) un conjunto amplio de fotografías y de dibujos, tanto documentales como de interpretación, realizados tanto por artistas visuales como por profesionales de la arqueología sobre el templo funerario de Tutmosis III, que servirán, en un futuro próximo, para producir materiales educativos que expliquen adecuadamente no solo los resultados, sino también las transformaciones y procesos de esta excavación arqueológica; (d) integrar en el proceso habitual de cada una de las campañas de excavación arqueológica los componentes necesarios para poder desarrollar un plan de educación y formación patrimonial, que en la actualidad está dirigido exclusivamente a profesionales, y que en el futuro podrá hacerse extensivo al público general.



**Figura 13.** Berta Maluenda: [Rectángulos azul, rojo, verde y amarillo], 2010. Acuarela sobre papel. 450 x 297 mm. Proyecto Templo Funerario Tutmosis III.

## Conclusiones

La conjunción de la formación artística de los profesionales de la arqueología, estableciendo relaciones directas entre las piezas del patrimonio antiguo y la cultura visual contemporánea, por un lado, y por otro, la formación de jóvenes artistas en el estudio del patrimonio arqueológico, está demostrando ser enormemente fructífera para descubrir estrategias educativas para la educación patrimonial.

## Referencias bibliográficas

- BAGOT, F. (2005): *El Dibujo Arqueológico. La Cerámica. Normas para la representación de las formas y decoraciones de las vasijas*. Instituto Francés de Estudios Andinos, Lima.
- BARONE, T., y EISNER, E. W. (2012): *Arts Based Research*. SAGE, London.
- BOHRER, F. N. (2011): *Photography and Archaeology*. Reaktion Books, United Kingdom.
- CALBÓ ANGRILL, M.; JUANOLA TERRADELLAS, R., y VALLÈS VILLANUEVA, J. (2011) *Visiones interdisciplinarias en educación del patrimonio*. Documenta Universitaria, Gerona.
- DORRELL, P. G. (1989): *Photography in archaeology and conservation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- FONTAL MERILLAS, O. (2003): *La educación patrimonial. Teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Trea, Madrid.



**Figura 14.** Asunción Jódar: [Cuatro fragmentos en esquina con buitre], 2010. Acuarela y grafito sobre papel. 230 x 320 mm. Proyecto Templo Funerario Tutmosis III.

GRIFFITHS, N.; JENNER, A., y WILSON, CH. (1990): *Drawing Archaeological Finds. A Handbook*. Archetype Publications Ltd, London.

JOMARD, E.-F. *Et al.* (1821-1830): *Description de l'Égypte ou Recueil des observations et des recherches qui ont été faites en Égypte pendant l'expédition de l'armée française*. Panckoucke, Paris. [[http://gallica.bnf.fr/Search?ArianeWireIndex=index&f\\_typedoc=livre&q=description+de+l%27egypte&lang=en&modeSearch=2&n=15&f\\_century=19&f\\_language=fr&p=1&f\\_sdewey=91](http://gallica.bnf.fr/Search?ArianeWireIndex=index&f_typedoc=livre&q=description+de+l%27egypte&lang=en&modeSearch=2&n=15&f_century=19&f_language=fr&p=1&f_sdewey=91)] [<http://descegy.bibalex.org/>]

PRISSE D'AVENNES, É., y MARCHANDON DE LA FAYE, P. (1879): *Histoire de l'art égyptien d'après les monuments...* A. Bertrand, Paris.

ROBERTS, D. (1855-1856): *The Holy Land, Syria, Idumea, Egypt, & Arabia, after lithographs by Louis Haghe, from drawings made on the spot by D. Roberts. With historical descriptions by the Revd George Croly [and William Brockedon]*. Day & Son, London.

ROUGE, E. DE (1865): *Album photographique de la mission remplie en Égypte*. L. Samson, photographeur, editeur, Paris.

ROLDÁN, J., y MARÍN VIADEL, R. (2012): *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Editorial Aljibe, Archidona.

SCHOMMER, A. (2000): *Egipto, lo eterno*. Editorial Lunwerg, Barcelona.



# **LÍNEA 5**

***Investigación en  
Educación Patrimonial***

# La importancia del recuerdo. Investigación didáctica para la creación de un modelo de educación patrimonial con personas mayores

Ana Sánchez Ferri.  
asanfe81@hotmail.com

520

## Resumen

Esta comunicación tiene como finalidad presentar una intervención didáctica realizada en el contexto de la investigación de la tesis doctoral, en proceso. Esta tesis pretende crear un modelo específico de Educación patrimonial dirigida a las personas mayores, un colectivo con características específicas, en las que se va a profundizar, puesto que son, por una parte, agentes activos del aprendizaje, a la vez que sujetos pasivos del mismo. Las directrices de esta investigación se establecen a partir de intervenciones educativas como la que pasaremos a detallar en esta comunicación, dando especial importancia a los recuerdos, conformadores de memorias individuales, y a las historias personales que muestran experiencias de vida. El seminario, Memorias de Madrid. Una ciudad construida de recuerdos, surge como un proyecto de educación patrimonial con el objetivo de establecer conexiones entre personas mayores de 65 años que tienen como eje la ciudad de Madrid, su historia y los recuerdos asociados a ella, que configuran su patrimonio inmaterial.

## Palabras clave

Memoria, recuerdos, patrimonio inmaterial, personas mayores.

## Abstract

This communication has as purpose to present a didactic intervention made in the context of the research in my doctoral thesis, which is in process. This thesis tries to create a specific model of patrimonial Education for elderly people, a group with particular characteristics, into which I'm going to study in depth, because they are, on one hand, active learning agents, and, at the same time, they are passive. The guidelines of this research are established from educational interventions like the one I will detail in this communication, giving special importance to the recollections, which form individual memories, and to the personal stories that show experiences of life. The seminar, Memories of Madrid. A city constructed of recollections, arises as a project of patrimonial education with the aim to establish connections among elderly people over 65 years old who take as a core the city of Madrid, its history and its memories, which form their immaterial heritage.

## Keywords

Memories, reminds, immaterial heritage, elderly people.



## Necesidades de una investigación educativa de carácter patrimonial para el colectivo de las personas mayores.

“Es difícil ser vieja. Se necesita un aprendizaje, que es el drama de nuestra vida” (María Teresa León, *Memoria de la melancolía*).

Es el paso de los años el que nos ofrece experiencias y una mochila que se va llenando de ilusiones, esperanzas, desilusiones, decepciones y poco a poco nos forma como personas, genera una serie de aprendizajes que conforman nuestra memoria personal y nos convierte en generadores de conocimiento y experiencias vividas. Es por ello que la cita de María Teresa León nos parece tan significativa, nadie nos enseña a crecer, nadie nos enseña a asumir que la vida es creciendo, aprendiendo pero también, a su vez, ir perdiendo autonomía. Nadie enseña a asumir la vejez como un cambio constante y como un momento en el que aglutinamos una cantidad ingente de experiencias que nos han determinado como individuos y nos han conformado como personas. Estas experiencias y aprendizajes a lo largo de una vida hace que las personas mayores sean agentes de activos en la conservación del patrimonio inmaterial, puesto que aglutinan en sí mismas vivencias y recuerdos que al ser compartidos cobran sentido para la colectividad.

Recuerdos que se alzan como patrimonio inmaterial y que a través de una serie de estrategias de enseñanza-aprendizaje suponen la creación de redes de conocimiento que fomentan una memoria colectiva. Es por ello que entendemos que la Educación patrimonial con personas mayores supone una intervención de carácter educativo para poner en relación diferentes individualidades que conforman pequeñas redes de conocimiento. El hecho de hacer consciente a este colectivo sobre la importancia que adquiere el compartir sus recuerdos, confiere en cierto modo un valor patrimonial a cada uno de ellos, y legarlos a otras personas, lo que genera inercias de transmisión que, al ser compartidas intergeneracionalmente, hacen que se genere una comunicación del patrimonio y un hecho concreto con el colectivo de las personas mayores, la participación social. Pasan de ser agentes pasivos del aprendizaje a sujetos activos en la transmisión de conocimientos y valoración del patrimonio personal de cada uno de ellos, generando así la formación de identidades individuales que se conforman poco a poco en colectivas.

El aumento del número y la proporción de personas mayores en la sociedad española constituye una de las transformaciones sociales más importantes del último tercio del pasado siglo. De esta manera, entendemos, que crear una serie de medidas sociales y culturales para hacer frente a las necesidades de este colectivo se presenta como prioridad en cada una de las acciones realizadas para la investigación.

La investigación sobre educación patrimonial nos abre nuevos horizontes en la aplicación de un modelo educativo patrimonial en el ámbito no formal y dirigido a un colectivo lleno de experiencias vitales. La aportación que las personas mayores realizan tanto a la conservación patrimonial, desde el mero hecho de recuperar el patrimonio intangible a través de recuerdos, vivencias, fiestas, tradiciones, ya perdidas materialmente pero que se encuentran escondidas en recuerdos, nos aportan un punto de vista sobre el cual investigar sobre la importancia social que puede suponer esta recuperación.

Por otra parte, esta participación social implica una mejora de la calidad de vida de las personas y supone uno de los pilares en los cuales se sustentaría esta investigación, de manera que implicaríamos la parte educativa, así como la de beneficio y utilidad social de este tipo de acciones. Dos de los objetivos principales serían por una parte, la mejora de la práctica educativa y el hacer conscientes a las personas de la importancia del aprendizaje en el período final de sus vidas. Ambos objetivos hacen que este tipo de prácticas educativas impliquen tanto el ámbito social como educativo y se dirijan principalmente a la consecución de una mejor calidad de vida de este colectivo.

Ampliar los puntos de vista en la Educación con personas mayores, centrándonos en un modelo específico de Educación Patrimonial en el ámbito no formal. Ampliar a través del estudio de intervenciones socioeducativas con personas mayores, así como en las diferentes metodologías empleadas para la enseñanza-aprendizaje, tomando la vertiente patrimonial para crear un acercamiento a una sensibilidad distinta que, además, nos permita crear relaciones sociales entre las personas mayores y otros colectivos de edad, de manera que se presente como necesario un modelo de Educación Patrimonial con sujetos de aprendizaje que no se habían tenido tan en cuenta como otros colectivos.

Por lo tanto, determinamos que existe una necesidad de crear mecanismos para mejorar la comunicación intergeneracional y los núcleos más cercanos a los jóvenes, generando un entorno familiar efectivo

que les brinde seguridad y confianza, donde se conozcan y respeten sus inquietudes y necesidades; así como favorecer la transmisión de experiencias y conocimientos, además de prevenir o eliminar las actitudes violentas de intolerancia y falta de comunicación que se presenta en el interior de las familias. En este sentido el objetivo esencial es fortalecer los valores y las relaciones positivas en el núcleo familiar como primer espacio de aprendizaje.

### La importancia del recuerdo. Los recuerdos como patrimonio inmaterial y conformadores de una memoria colectiva.

La memoria es la base de la personalidad individual, así como la tradición es la base de la personalidad colectiva de un pueblo. Vivimos en y por el recuerdo, y nuestra vida espiritual no es en el fondo sino el esfuerzo que hacemos para que nuestros recuerdos se perpetúen y se vuelvan esperanza, para que nuestro pasado se vuelva futuro (Miguel de Unamuno)<sup>1</sup>.

Estas palabras de Miguel de Unamuno expresan en unas líneas la idea general de esta comunicación. El modo en el que se interrelacionan recuerdo, memoria individual, memoria colectiva, tradición, pasado y futuro en estas líneas es la base en la que se asienta la investigación. Nos centramos en la importancia que adquiere un recuerdo, sobre todo en aquellas personas que van acumulando experiencias y vivencias y recordar supone volver a reconstruir sus vidas, de manera que sean conscientes de sus propios aprendizajes. Cada recuerdo es una pequeña historia, que va adquiriendo valor cuando se transforma en una porción de memoria, memoria individual que se transforma en colectiva cuando se comparte. Rescatando las palabras anteriores, “nuestra vida espiritual no es en el fondo sino el esfuerzo que hacemos para que nuestros recuerdos se perpetúen y se vuelvan esperanza, para que nuestro pasado se vuelva futuro”. Entramos en la importancia que ejerce un recuerdo para la intervención educativa que es el eje de esta comunicación. A través de la investigación teórica, se propuso un seminario donde el recuerdo fuera el eje que moviera el resto de las aplicaciones que componen el modelo educativo patrimonial.

<sup>1</sup> Citado por Federico Mayor, “El Patrimonio, memoria del porvenir”, Correo de la UNESCO, septiembre de 1997, pp. 42-43.

Una intervención basada en rescatar los recuerdos de las personas mayores, de un colectivo que, en los últimos años de su vida pueda ser consciente de que su vida se ha conformado de pequeñas historias que no son sino la creación de su memoria. La memoria es un depósito que guarda la herencia del pasado, pero, según Halbwachs, no como evocación objetiva de lo que aconteció, sino más bien la reconstrucción que, desde el presente, se hace en un momento determinado de acuerdo a unos intereses concretos. Es por ello que el papel del recuerdo es importante para esta intervención educativa, puesto que entendemos que todas las personas tenemos los recuerdos arrumbados en un rincón de nuestro corazón, y es un pequeño estímulo el que genera que ese recuerdo pueda volver a hacerse presente a través de una imagen, de un sonido, de un olor.

Recordar proviene del latín *re* (de nuevo) y *cordis* (corazón): “volver a pasar por el corazón”. Es necesaria una reflexión sobre la importancia del recuerdo, la importancia del vínculo que adquirimos con el pasado. Recordar para mantener vivas las experiencias que hemos ido adquiriendo a lo largo de nuestra vida, para mantener viva a la gente con la que las hemos compartido. Hacer significativo para la experiencia personal nuestro patrimonio cultural, en este caso inmaterial, así como para tomar mayor conciencia de quiénes somos. Mirar al pasado para generar futuro.

Este tipo de acciones se hace posible a través de la recuperación de historias orales, centrando nuestra propuesta en las historias personales, que siguiendo los escritos de la autora Santamarina, se establece como prioridad:

“(…) humanizar la Historia, no hacer una Historia de datos, no hacer una Historia e procesos vaciados de gente, sino poner a la gente en la Historia, darle a la gente el derecho a su Historia y, además, demostrarle a las personas que no tenemos historias heroicas maravillosas, que tenemos historias, que la mayoría de los seres humanos lo que tenemos es una historia que aparentemente es intrascendente, pero que tiene la trascendencia de ser la que constituye nuestra propia experiencia y eso es lo importante” (1998: 123).

Pequeñas historias conformadoras de la Historia en mayúsculas. Nos interesan los recuerdos, las historias personales de cada uno de nuestros alumnos, de esas personas mayores que ponen sobre la mesa su historia, su vida, su experiencia, los aprendizajes que han ido adquiriendo a lo largo de sus vidas, y que al

ser comunicados, transmitidos y dotados de un valor patrimonial están generando una transferencia intergeneracional de la Historia.

Los transforman en patrimonio inmaterial, que al ser compartido, garantizan la diversidad cultural, un momento determinado, una época distinta, unos valores, ideas, pensamientos, que tienen como única vía ese recuerdo, el darle importancia a la pequeña historia que conforma un espacio personal y que al unirse con otras pequeñas historias personales generan una red de conocimiento colectivo. Muchas veces estos recuerdos si no son compartidos se pierden en el olvido y no se les da la importancia de patrimonio cultural inmaterial que tienen reconocida per se.

En el diseño de la intervención educativa que presentamos, detectamos la necesidad que una intervención de estas características tiene en una ciudad como Madrid. La ciudad se presenta como un crisol de gentes, culturas distintas, y con un reducto de personas mayores que han conocido la vida de la ciudad como fue, no como es ahora, que reconstruyen a través de los recuerdos los espacios vividos, y recuperan para nosotros, para las nuevas generaciones, una ciudad que fue, y que hoy podemos conocer a través de ellos, agentes activos de nuestro aprendizaje.

### **La memoria de una ciudad como conformadora de identidades personales. El caso concreto de un seminario sobre las memorias de Madrid**

“Las cosas son muy importantes, los objetos pequeños, los regalos, los vestidos preferidos, los recuerdos de un viaje, o de un día especial... Se echan muchísimo de menos, es increíble, pero cuando dejas de ver tus cosas encima de la mesa, es como si se desvaneciera tu memoria, como si tu personalidad se desintegrara, como si dejaras de ser tú, para ser una persona cualquiera de esas que te cruzas por la calle” (Almudena Grandes, *Malena es un nombre de tango*).

Esta cita muestra el punto de partida de las actividades llevadas a cabo con la Educación Patrimonial como base de su desarrollo, porque define los objetos materiales como referentes de nuestra propia identidad, sin que prácticamente seamos conscientes de ello. Sería este el primero de los objetivos planteados en el seminario: fomentar una identidad personal

a partir de los recuerdos, ya sean estos materiales o inmateriales. Estos recuerdos se fueron construyendo en las diferentes sesiones a partir de estímulos como fotografías, literatura, textos, y por la aportación personal que cada uno de ellos realizó a las sesiones.

Esta intervención constituyó la recuperación de una serie de experiencias, recuerdos, etc., que sirvieron para recuperar un pasado inmerso en los recuerdos de cada uno de los participantes, y que, a partir de diferentes estímulos, se puso de manifiesto, compartiéndolo con los demás. Se intentó, a través de la educación patrimonial, crear conexiones entre los recuerdos de los diferentes participantes, así como también, hacerles partícipes de la importancia de conectarlos con el presente, con diferentes grupos de edad, de manera que, al existir el diálogo intergeneracional, el patrimonio cultural siga conservándose.

Pero, además, creando una serie de relaciones entre los jóvenes y una población, mayor de 65 años, que está en aumento, de manera que se fomente un envejecimiento activo.

El diseño de la investigación se realizó partiendo de una serie de objetivos, contenidos concretos y una serie de estrategias de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a los objetivos, éstos plantean diferentes cuestiones que resolver:

- Favorecer el conocimiento del patrimonio cultural, principalmente el patrimonio inmaterial.
- Generar procesos de identidad individual y colectiva a partir del patrimonio cultural en sus diferentes dimensiones.
- Entender las ideas, pensamientos y recuerdos como parte del patrimonio inmaterial que configura la memoria individual.
- Participar de la colectividad de la que son parte integrante, con la aportación de recuerdos y valores simbólicos sobre el patrimonio para su transmisión y legado a generaciones venideras.
- Fomentar el diálogo intergeneracional para la conservación del patrimonio cultural y para una mayor participación de las personas mayores en la sociedad.
- Favorecer actitudes y valores encaminados a conocer y respetar nuestra cultura presente.

Se establecieron ocho sesiones en las cuales tratar diferentes contenidos, a continuación vamos a pasar a exponer cuáles fueron dichas actividades, de las cuales se fueron recogiendo datos a través de diferentes instrumentos, de los cuales destacaremos, el registro fotográfico, videográfico y el diario de campo del profesor-investigador.

### **Sesión 1: Presentación de la actividad y de los participantes**

Comenzamos con una sesión para acercar los conceptos de patrimonio material e inmaterial a los alumnos. Con esta sesión se pretendía conocer a los participantes y hacerles escribir (narración-relato) para conocerles, y poder, de esta manera, extraer algunos datos sobre los mismos.

El objetivo pretendido con esta actividad es conocer el concepto sobre el que vamos a trabajar: patrimonio personal, material e inmaterial relacionado con la ciudad de Madrid y las experiencias personales.

### **Sesión 2: Visita a la exposición “Las presas de Franco” en el C.C. Conde Duque**

Las tres siguientes sesiones, 2, 3 y 4 están interrelacionadas puesto que suponen la aplicación directa de aquello que comentamos en la primera sesión. A través de una serie de testimonios en primera persona, observamos historias de vida de muchas de las mujeres que vivieron de primera mano la Guerra Civil. Esto les iba a permitir afianzar el concepto de patrimonio inmaterial como pequeñas historias personales que conforman una Historia mayor. Además, les supuso el hecho de reconocer testimonios en algunas situaciones vividas por ellos mismos como observaremos en algunos de sus comentarios. Esta sesión fue bastante dura y difícil por la implicación emocional que se generó en el testimonio oral.

### **Sesión 3: Visionado documental “Canciones para después de una guerra”**

Visionado en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, de la película-documental *Canciones para después de una guerra*, de Basilio Martín Patiño.

### **Sesión 4: Tertulia y debate sobre la exposición y el documental**

A través de esta sesión se hizo una reflexión que participó de las líneas de un debate, en cual se expresaron algunas ideas y se pusieron sobre la mesa recuerdos que muchos tenían arrinconados en la memoria. La reacción de muchos de los alumnos fue de rechazo en un primer momento, aludiendo a que eso fue algo que ya no hay que recordar ni recuperar. No obstante, se siguió “tirando del hilo”, puesto que a pesar de esas afirmaciones, muchos de ellos quisieron aportar su visión, en las narraciones y relatos que escribieron. Un ejemplo de ello, son los siguientes

fragmentos: “Todos sabemos que pasaron cosas terribles antes, durante y después de la guerra. Lo que vimos, contado en primera persona es más impactante. Lo que deseamos, yo creo, es que un horror como ese no vuelva a repetirse” (Manuel). “Lo que de verdad necesitamos es que haya paz y reconciliación y entonces a mí no me parece oportuno que a estas alturas, revolvamos en hechos pasados hace tanto tiempo” (Águeda). “El reportaje que vimos en el Reina Sofía, aunque pasó muy deprisa pude captar algunas cosas. Lo primero, me recordó el miedo que pasaba cuando volaba los aviones y tiraban bombas, también el hambre que pasé en Madrid”. (Conchi).

### **Sesión 5: Patrimonio que conecta con la ciudad. (Fotos, textos, olores. Recuerdos propios).**

Una vez establecidas las bases de la actividad, con esta sesión pretendimos crear aquello que habían visto en las sesiones anteriores, pero siendo ellos los protagonistas y su vinculación con la ciudad. Se iba a construir una ciudad con los recuerdos aportados por cada uno de ellos, ya sea a partir de lecturas que estimularan esos recuerdos que a veces quedan en la mente. También se utilizaron fotografías de una exposición sobre Madrid desde 1920 a 1970.

Conocemos y comentamos el patrimonio de la ciudad mediante una dinámica de pregunta-respuesta, haciendo hincapié en su interpretación de la ciudad en base a sus recuerdos. Se leyeron fragmentos de *Escenas madrileñas* de Antonio Gómez Rufo, algunas citas de Almudena Grandes sobre los mercados de Madrid que generaron inercias en algunos de los alumnos que escribieron lo siguiente:

“Dos lugares muy unidos a mi vida en esta ciudad son la Plaza de España y la Casa de Campo. A la Plaza de España iba todos los días con mis hijos, sobre todo por la tarde y los domingos también con mi marido. Los niños lo pasaban muy bien jugando y correteando y yo al coincidir todos los días con la misma gente, hicimos un grupo de amigas y lo pasábamos estupendamente, pues como éramos todas muy jóvenes, la experiencias y conocimientos de cada una nos servían a todas: vida de pareja, cocina, aprender hacer patucos, etc. y así pasaron muchos años hasta que cada una empezamos a tener coche y las cosas cambiaron. (...) ¡Qué recuerdos!”. (Águeda).

Algunos de ellos, trajeron fotografías que mostraban su vinculación con la ciudad de Madrid (fig. 1).



**Figura 1.** Fotografías de una de las participantes en la que mostraba la vinculación con la ciudad y con las personas que compartieron con ella parte de su historia.

### **Sesión 6: Patrimonio personal. Traer objeto especial de cada uno, un recuerdo**

En la sexta sesión el objetivo fue que a través de un objeto o fotografía especial para cada alumno se pudiera dar a conocer su patrimonio personal y familiar. Con ello se pretendió trabajar el respeto y la valoración de lo propio y lo ajeno.

En esta sesión se observó que habían entendido perfectamente el concepto de patrimonio inmaterial, idea sobre la que giraba el seminario. Para ello, recogemos unas palabras del diario de observación de la educadora:

“Conchi trajo una pequeña figurilla de cerámica, un ciervo, nos estuvo contando que es una figurilla muy importante para ella porque fue lo primero que le compró su hija. Según decía, tenían una tienda a una manzana de su casa y cuando su hija, no muy mayor, pudo recoger algo de dinero, unas monedas que reunió quiso comprar a su madre algo, y fue esta figura. Ella se emocionaba mucho al contarlo y decía, “Fíjate, que todavía me emociono al contarlo y que la guardo con mucho cariño, a pesar de ser algo fea”.

En ese momento todos rieron y se veía en cada uno de los participantes una cara como de admiración por lo que su compañera estaba contando.

Otro de los alumnos, Manuel, trajo una pequeña vespa de color verde, y nos explicó que para él este objeto es muy importante porque le recuerda a la moto que tenía cuando era joven, y que le trae recuerdos de la que entonces era su novia, y hoy en día su mujer, porque un día, cuando iban juntos en la moto, le dijo que se “agarrara” bien porque había



**Figura 2.** Fotografía del patrimonio personal de uno de los participantes en el seminario.

adoquines en la calle y según su relato, “como eran tiempos en los que eso no estaba bien visto, ella se agarró al paraguas que llevaba, y la perdí por el camino, vamos, que se cayó de la moto”. Y compré esta moto y cada vez que la veo me recuerda a lo que nos pasó, que, claro, hoy en día eso no pasa” (fig 2).

### **Sesión 7: Actividad de evaluación de la actividad**

Se realizó una actividad en la que tenían que introducir en una caja una idea sobre aquello vivido en las sesiones y un “deseo” para el futuro. Se incidió en el concepto del patrimonio contemporáneo y el hecho de no fijarnos solamente en el pasado, sino que estas actividades han deservir para dar impulso para la creación de buenos recuerdos en el futuro. Ya que este presente, en el futuro será pasado (fig. 3).



**Figura 3.** Muestra de la valoración en la llamada “caja de deseos para el futuro”.

Este modelo, por lo tanto, se basó en la interacción, la cooperación y la participación como estrategias de enseñanza-aprendizaje. Se partió de un aprendizaje constructivo con los recuerdos como ideas previas a partir de las cuales estimular e ir tejiendo una recuperación del patrimonio personal e individual.

Con estas prácticas se generaban conexiones patrimoniales entre algunos de los integrantes del grupo, de tal manera que se fueron estableciendo lazos entre ellos que permitían el hecho de estar hilando un patrimonio individual que fue conformando los colectivos, y que, además, al sentirse parte de un grupo generaban lazos emotivos que se iban creando a partir del trabajo de la empatía tanto de los educadores con el grupo como de los propios integrantes del mismo.

Otro de los objetivos sería generar procesos educativos en los cuales el diálogo intergeneracional se entienda para el establecimiento de una serie de estrategias que hacen que tanto unos como otros puedan ser capaces de ponerse en el lugar del otro. Y que de esta manera se llegue a comprender qué referentes culturales poseen y cuáles fueron los determinantes sociocontextuales que generaron su punto de vista a la hora conformar su identidad o personalidad. Por ello, al comunicar estas experiencias se estableció un diálogo intergeneracional entre los participantes o educandos y las educadoras que fomenta una convivencia social y ciudadana, que, además, propicia que las personas mayores, que son las que comunican y transmiten unas vivencias personales, conserven y recuperen un patrimonio inmaterial.

Hemos planteado ya los relatos e historias de vida como otro de los pilares fundamentales de nuestra investigación y aplicación didáctica. Confluyen en el concepto de historia vital diferentes variables para el desarrollo de nuestro estudio: la experiencia vital como parte de la conformación de la identidad y memoria individual, la aportación que se hace a través de las historias vitales de la transmisión a generaciones futuras, y por lo tanto, a la conservación de la memoria colectiva, y por otra parte, a la aportación que se hace al envejecimiento y a la valoración de la experiencia de vida como fuente de desarrollo personal y participación social en base a ese legado a generaciones futuras.

La importancia del relato, de la narración, conformada de recuerdos, hace que vaya adquiriendo sentido la conformación de la memoria personal. Construyendo su relato, el narrador organiza y da sentido a aspectos de su propia vida a los cuales posiblemente no dio la misma importancia cuando los estaba vi-

viendo, de tal manera que la narración le está permitiendo entender algunos cambios concretos que ha ido experimentando y poniendo en valor algunas experiencias vitales que conforman su propia identidad. Eugenio Trías (2003) considera que:

“El sujeto narrativo se expresa y manifiesta en aquel conjunto de relatos y narraciones a través de las cuales nos constituimos en sujetos. Sujetos de narraciones y sujetos “referidos” por narraciones que otros cuentan de nosotros. Nuestras vidas son relatos. Y en ese ser sujetos de narración y relato se cifra también nuestra propia dignidad”.

Trías habla de sujeto narrativo y de dignidad, puesto que dicho sujeto, al manifestarse está conformando una historia personal y dotando a la misma de una dignidad propia y de una importancia que se hace presente en la participación de dicho sujeto en la sociedad como parte de la misma. En esta reflexión se podría considerar, asimismo, el autoconcepto como una manera de interpretación o reinterpretación personal propiciada por el hecho narrativo.

En este sentido, entendemos que estas actividades dirigidas a la investigación de un modelo de Educación Patrimonial con personas mayores, entroncan con la continua investigación sobre los procesos relacionales entre el bien patrimonial y el sujeto. Es en esta relación donde incide la educación patrimonial a través de diferentes investigaciones sobre las mejores metodologías aplicadas a ella. Las últimas aportaciones a la misma se encuentran claramente expresadas en el libro *Didáctica del patrimonio*, de la profesora Roser Calaf. En sus aportaciones se observa la necesidad de crear una metodología específica con los diferentes procesos de conexión entre el sujeto y el objeto patrimonial y las relaciones entre ellos para poder trabajar con el patrimonio.

## Conclusiones.

Como conclusión, entendemos la necesidad de reflexión acerca de este tipo de intervenciones educativas, que puedan generar una serie de estrategias didácticas para el aprendizaje de las personas mayores, pero sobre todo para el establecimiento de conexiones a través de redes de recuerdos.

La importancia que ejerce el recuerdo en las personas mayores hacen que éstas doten a sus historias de un valor patrimonial en sí mismo, pero también

de un valor de transmisión a generaciones futuras, que constituye un legado patrimonial inmaterial para poder ser conservado. Se recuperan una serie de vivencias, que, nos hablan de muchos hechos patrimoniales, pero también de un patrimonio cultural material que ya se ha perdido y solamente queda en la memoria de las personas mayores.

Este tipo de acciones educativas hace que estas pequeñas historias conformen este patrimonio y lo devuelvan “a la vida” a través de la comunicación y de compartir estas vivencias con la ciudad como fondo, con la ciudad como escenario y como nexo de unión entre ellos. Todas estas reflexiones generan la búsqueda de estrategias para aplicar un modelo específico de educación patrimonial para el colectivo de personas mayores. Pero la reflexión que se suscita va orientada siempre a mejorar la calidad de vida de esta colectividad, de hacerles sentir partícipes de la sociedad, de una sociedad que genera cambios diarios, de un cambio que muchas veces es difícil de asumir, pero fácil de aprender.

Estas reflexiones acerca de un modelo educativo patrimonial con personas mayores implican el seguir investigando cómo el pasado está inmerso implícita-

mente en nuestro presente y nuestro futuro. Cómo aquello que somos, que nos conforma como personas influye directamente en la manera de ser y de comportarnos, y cómo, a medida que avanza nuestro desarrollo personal, volver a atrás, recordar esas vivencias, nos hace “volver a vivir” y regala calidad a los años que nos esperan.

## Referencias bibliográficas

CALAF, R. (2009): *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Trea, Gijón

SANTAMARINA, C. (1998): “La metodología de las fuentes orales: las historias de vida”, en C. López Sánchez: *Fuentes orales y documentales. Los pactos intra e inter-géneros. Nuevas identidades políticas y sociales en la construcción de la autonomía de las mujeres*. Universidad de Alicante, Alicante: 113-124.

TRÍAS, E. (2003): *Ética y condición humana*. Península, Madrid.

# Arte y Memoria praxis con colectivos de mayores en espacios de educación no formal

Raquel Olalla González  
Sala Rekalde  
olallapin@hotmail.com

## Resumen

La comunicación se basa en la Tesis Doctoral denominada Arte y Memoria: estudio cuasi-experimental con colectivos de Tercera Edad dirigida por la Dra. Olaia Fontal Merillas, en la Universidad de Valladolid, 2010. En este contexto se intenta conseguir unas deducciones sobre el trabajo de los procesos cognitivos en personas mayores con el Módulo de Arte y Memoria (MAM) como parte de la intervención social con mayores.

Para ello investigamos el porqué de la intervención con materias relacionadas con el Arte Contemporáneo como patrimonio del presente, estimulante de la creatividad y la imaginación en los mayores, impulsor de participación social en diferentes niveles de implicación y benefactor en la armonía entre lo subjetivo y lo objetivo de la percepción. Lógicamente, existen muchos pasos intermedios para la consecución y puesta en marcha de la intervención social con mayores tanto en el Museo de Bellas Artes de Bilbao como en Sala Rekalde.

## Palabras Clave

Pedagogía Social, mayores, educación patrimonial, arte contemporáneo, memoria.

## Abstract

The communication is based on the PhD Thesis denominated Art and Memory: cuasi-experimental study with the elderly, directed by Dr. Olaia Fontal Merillas, at the University of Valladolid, 2010. In this context one tries to obtain some deductions of working the cognitive processes of the elder people with meetings of Art and Memory, the direct restoration of the Module of Art and Memory (MAM) as part of the social intervention with the elders.

For that matter we based our action on the accomplishment of a series of tests related to Contemporary Art as heritage of the present, booster of creativity and imagination in the elder people, a driving force for social for the harmony between the subjectivity and objectivity of perception. Naturally, intermediate steps have been taken for the accomplishment of the social intervention with elder people both in the Fine Arts Museum of Bilbao and in Sala Rekalde.

## Keywords

Social pedagogic, seniors, patrimonial education, contemporary art, memory.

“El presente no es un puente del pasado al presente cuya única función es dejar en las mismas condiciones lo que recibe; (...) Esto supone que el presente no va a legar el patrimonio en las mismas condiciones en que lo recibió y que, además, va a aportar su propia producción cultural; va a ampliar sustancialmente la pieza para tejer; es un hilo que se va a engrosar sobremanera. Es decir, el presente va a generar un cambio cualitativo en el hilo de la memoria” (Fontal, 2004: 89).

## Introducción arte y memoria

El patrimonio es una realidad “única” pero con diversos caminos por descubrir. El patrimonio cultural es uno de ellos y puede ser para nosotros uno de los que nos va a guiar en este contexto entre el arte y la memoria. La cultura está muy ligada al conocimiento y con ello van unidas sus propias estrategias. R.M.



Gagné ha sido uno de los autores contemporáneos, en nuestra área, que ha llevado a cabo una integración de los conceptos del aprendizaje conductual como uno de los principios básicos de contigüidad, refuerzo y práctica. Suponen procesos internamente dirigidos, mediante los cuales las personas adquieren la capacidad de regular procesos como la atención y percepción selectiva, la codificación de información nueva para almacenarla en la memoria a largo plazo, la recuperación, y la solución de problemas, en el curso de un procesamiento activo de la información (Trianes, 1994: 145). Según Pozo (1990), se ha desarrollado una diferenciación entre las habilidades (destrezas concretas del aprendizaje o estudio) y las estrategias de aprendizaje (planificación de las habilidades en una secuencia dirigida a un fin). En este caso relacionado con experiencias artísticas que necesitan una comprensión verbal y visual concibiendo como “propio” los nuevos conocimientos artísticos que vamos adquiriendo a lo largo de nuestra vida y entre ellos los relacionados con el arte. La memoria está relacionada con las emociones, el grado de utilidad de la información, el nivel de atención y el número de estímulos diferentes que forman la información recibida. De ahí que a lo largo de la comunicación pondremos en valor estos aspectos presentes en los espacios donde presentamos nuestras experiencias artísticas con colectivos de mayores.

### Contexto de referencia: espacios artísticos

El arte es una forma de expresión sensitiva, más aún el arte contemporáneo, que se ha basado en la integración de los cinco sentidos, de diferentes ámbitos como la expresión musical, plástica, corporal, teatral, etc. Sabemos que nos ayuda a explorar nuevas ideas, emociones, conceptos, sentimientos, que se encuentran en nuestro interior y están esperando a ser descubiertos.

De esta manera, ir desarrollando procesos educativos a través del arte nos va a ayudar para construir una nueva visión de nuestra vida. A partir de este comienzo, deberemos ir analizando los conceptos básicos y hacerlos confluir con el ámbito de la memoria cotidiana, la base de nuestra comunicación. Creemos que la mejor manera para ello es utilizar el arte contemporáneo como vehículo imprescindible para trabajar y estimular la memoria evitando posibles trastornos en los procesos cognitivos de las personas de mayores.

Desde nuestra perspectiva, el medio educativo es un contexto para la comprensión del arte. Dentro de



Figura 1. Recorrido por Sala Rekalde con colectivos de mayores 2012

la Educación Artística utilizamos el arte como un medio o vehículo de ayuda a los grupos de mayores para recuperar su equilibrio y protagonismo social y, en definitiva, para lograr una educación más humanista. En nuestro caso contamos con un programa donde una de las actividades que promovemos es el trabajo artístico-creativo para mejorar la capacidad cognitiva y ayudar a ejercitar el cerebro como la realizada en el Museo de Bellas Artes de Bilbao y Sala Rekalde (fig. 1) que analizaremos en el apartado IV.

### Los mayores como colectivo socioeducativo

En la actualidad las personas mayores quieren implicarse más en las decisiones que les repercuten siendo ellos mismos los que eligen sus excursiones o exposiciones sus gustos hacia una u otra actividad afín a sus intereses personales. Dentro del colectivo de este colectivo encontramos personas que tienen diferentes puntos de vista. Como aclara Bazo (1990: 111) no es, en general, una época desagradable sino que conlleva



Figura 2. Colectivos de mayores en una de las sesiones del programa: ¿Re-cuerdas? en Sala Rekalde (Bilbao).

readaptaciones tanto personales como familiares, sabiendo elegir y teniendo más libertad tanto temporal como espacial. De algún modo, se podría afirmar que se encuentran inmersos en una segunda juventud.

La cuestión más importante ante la llegada inevitable del envejecimiento es la sensación intrínseca de cada persona sobre sí misma: son viejos o se sienten viejos, ser o sentir la vejez; a través de este hecho podemos explicar que no todas las personas responden de la misma manera. La diferente personalidad, el diferente contexto familiar y sociocultural, influyen mucho en la forma de interpretar los acontecimientos biológicos, psicológicos y sociales que tienen lugar con los años (Martínez y Gracia, 1998: 27).

Las personas mayores desean conocer otros mundos, otras experiencias y abrir su mente a nuevas realidades. Dentro de estas nuevas realidades podemos encontrar, por ejemplo, el arte como vehículo para explorar nuevas experiencias de vida y revitalizar las ya vividas.

### Contexto de intervención socioeducativa: procesamiento de la memoria

“El proceso de memorización se inicia a nivel sensorial: cuanta más atención se presta a aquello que queremos recordar, más fácilmente podrá recordarse” (Puig, 2003: 39).

La intervención socioeducativa con el colectivo de mayores se inicia a nivel sensorial ya que el trabajo artístico creativo va a estar muy vinculado con el trabajo de los procesos cognitivos. Los sentidos nos van a ayudar a conseguir una serie de detalles y características de lo percibido uniéndolo a nuestros recuerdos y a lo que conocemos. Asimismo enlazamos las estrategias cognitivas ya desarrolladas por la persona con aquellos nuevos estímulos que llegan a través de los sentidos.

El arte actual, por conectar con temas y motivos conocidos por las personas mayores, permite que descifren e interpreten esas obras desde su imaginación. Por lo que activan sus capacidades creativas y procesos cognitivos ayudando a estimular la memoria<sup>1</sup>. El siglo XX ha marcado un antes y un después a la hora de afrontar los paradigmas del pensamiento en torno al concepto de arte. Roser Calaf habla sobre los educadores del arte y su función, exponiendo

<sup>1</sup> Para ampliar información consultar tesis doctoral (Olalla, 2010: 316). En el Capítulo 5, en el cual se muestra cómo los alumnos del Taller de Memoria en el Módulo de Arte y Memoria (MAM) han recordando momentos puntuales de sus vidas o estrategias para entender la práctica creativa.

que son “aquellos que hacemos que el arte enseñe a vivir y que creemos que vivir comprendiendo el arte contribuye a poseer un talento de proyección infinita, que se mueve en el terreno de la sensibilidad” (Calaf, 2003: 6). El arte forma parte de nuestro patrimonio cultural “esto es así porque surge de ese contexto, bien porque pertenece real o simbólicamente a los habitantes del mismo, o bien porque se entiende bajo los mismos presupuestos” (Fontal, 2003: 71). Como afirma la autora, el arte es el eje de nuestra vida, forma parte de nuestro patrimonio cultural y va a condicionar las acciones en diferentes ámbitos que se desarrollan en el contexto específico de cada ser humano. Vemos, por tanto, cómo la sociedad de nuestros días está ubicada en diferentes contextos creándose uno multidimensional donde se recogen subcontextos con diferentes denominaciones ya sea el social, político, económico, filosófico, etc.

### Diseño del Módulo Arte y Memoria (MAM)

Para realizar las dos experiencias mencionadas nos hemos basado en un módulo elaborado en la tesis doctoral denominado Módulo de Arte y Memoria (MAM). Es un módulo específico para trabajar la memoria a través del arte contemporáneo y de esta manera estimular los procesos cognitivos de las personas de las personas mayores. El objetivo de nuestra intervención es conocer la eficacia del arte contemporáneo como vehículo para el trabajo con la memoria cotidiana, a través de la estimulación de procesos cognitivos. Por ello, entendemos que por ser el diseño didáctico de aplicación, este módulo requiere de un epígrafe particular en el cual se concreten los objetivos generales entre otros aspectos a destacar.

El Módulo de Arte y Memoria<sup>2</sup> se fundamenta en una serie de objetivos generales que detallamos a continuación:

1. Utilizar las capacidades residuales de aprendizaje. Utilizamos las estrategias ya aprendidas para ampliar la adquisición de nuevas materias y conocimientos.
2. Estimular la memoria. En este objetivo nos centraremos en la memoria cotidiana analizada a través del test RBMT y que incide en 12 ítems relacionados con las actividades cotidianas de los alumnos.

<sup>2</sup>Recordamos que el programa de intervención lo hemos llamado “Taller de Memoria” y dentro de éste diferenciamos varios Módulos entre los que se encuentra el MAM.

3. Estimular las capacidades cognitivas superiores relacionadas con la memoria: orientación, lenguaje, atención, cálculo, funciones viso-perceptivas, funciones ejecutivas y razonamiento verbal.
4. Promover un estado de bienestar, reduciendo las respuestas de ansiedad y depresión mejorando la calidad de vida de los alumnos.
5. Mantener las actividades de la vida diaria básicas e instrumentales del alumno.
6. Crear una rutina semanal en la asistencia del alumno al taller.

De esta manera hacemos propio cada proyecto (BBAA y Sala Rekalde) siguiendo las directrices marcadas para la intervención socioeducativa con colectivos de mayores.

### Experiencias prácticas: Museo de Bellas Artes y Sala Rekalde

Un programa en un museo o en una sala de exposiciones no necesariamente ha de dirigirse siempre al conocimiento de su colección, sino que puede partir de otros objetivos, siempre que el espacio artístico se planifique ir más allá de la dimensión comunicativa. Cuando hablamos de experiencias innovadoras nos referimos, desde nuestra práctica, a trabajar con el arte como herramienta para intervenir en los procesos cognitivos incidiendo en la memoria cotidiana (práctica no sistematizada hasta el momento en nuestro contexto nacional). Estos dos programas se originan a partir de una línea de investigación donde se muestra la intervención pedagógica con un grupo objeto de estudio en espacios artísticos como son museos, salas de exposiciones o centros sociales de mayores abarcando potencialmente la dimensión socioeducativa. Es en este ámbito en el cual presentamos esta comunicación, mostramos dos experiencias transformadoras realizadas en Bilbao en el campo del arte, dentro del Museo de Bellas Artes de Bilbao y en uno de los espacios artísticos clave como es la Sala Rekalde ofreciendo líneas comunes en su diseño y aplicación.

Es importante destacar que los dos programas realizados están basados en la Tesis Doctoral denominada *Arte y Memoria: estudio-cuasi-experimental con colectivos de Tercera Edad* (2010) proviene de una línea de investigación que parte del trabajo de investigación titulado *Pedagogía Social con colectivos de Tercera Edad. Experiencias a través del Arte Con-*

*temporáneo para intervenir en procesos cognitivos de generativos* (2008), dirigido por la Dra. Olaia Fontal Merillas, en la Universidad de Valladolid<sup>3</sup>. Concretamente vamos a situarnos en dos entidades de gran prestigio social de Bilbao. Comenzamos por el Museo de Bellas Artes de Bilbao cuya propuesta comenzó en enero 2011.

### Museo de Bellas Artes de Bilbao (BBAA). Programa Mayores en el museo. Módulo de Arte y Memoria

La experiencia que acercamos a este congreso viene marcada por un diseño que aprovecha la potencialidad del museo de BBAA de Bilbao con la obra y exposiciones pero también con objetos de pertenecientes a su patrimonio, en este caso familiar, personal y/o cotidiano. En los últimos años, los museos han podido ubicar departamentos de educación poniendo en valor la dimensión socioeducativa.

La Educación ha pasado de ser un bien sólo para algunos a ser un derecho para todos. En este sentido, “para todos” engloba a los diferentes colectivos. En esta aportación nos hemos centrado en las personas mayores y el ámbito socioeducativo en el que hemos intervenido la actividad de ocio organizada, exactamente, en los Centros de Integración Social del municipio de Barakaldo (Grupo Control: GC) y en el Museo de BBAA de Bilbao (Grupo Experimental: GE). La educación no formal es un ámbito específico para aquellas personas que realicen actividades y proyectos dentro de la educación no reglada. La educación no formal nos ayuda a flexibilizar los aprendizajes y a adaptarnos a los colectivos implicados en el proceso educativo. Esta Educación no conlleva un diseño curricular impuesto por los gobiernos sino que depende del profesional y de cómo se quiera enfocar las iniciativas didácticas (Asensio y Pol, 2002). Por tanto, hablaremos de los nuevos contextos pedagógicos que tienen como objetivo la acción social, tanto a nivel

<sup>3</sup>El arranque de esta investigación tiene lugar en 2005 cuando se inicia una intervención pedagógica con un grupo experimental para crear nuevas formas de intervención educativa en el ámbito no formal con colectivos de mayores. La idea surge desde el Área de Acción Social del Ayuntamiento de Barakaldo a través del técnico del área. La colaboración en este taller experimental se denomina “Taller de Memoria” y se comienza estructurando diferentes módulos intentando encontrar los más afines a los alumnos. De esta manera, intentamos no perder la línea de investigación observando los cambios que se iban desarrollando en el colectivo de Tercera Edad. Durante estos años el número de centros ha ido aumentando y con ello, el número de talleres para trabajar la memoria. El desarrollo continuo ha ayudado a un registro paulatino durante todo el recorrido, marcando los ejes estructurales de este estudio.

personal como institucional relacionando Arte y Memoria enmarcándola en el Módulo de Arte y Memoria (MAM).

- Los mayores como colectivo socioeducativo. Apostamos por su calidad de vida trabajando aspectos psicosociales que ayuden a potenciar los procesos cognitivos a través del Arte.
- Contextos patrimoniales para la intervención socioeducativa: procesamiento de la memoria. Nos basamos en la evaluación de la memoria cotidiana a través del Test The Rivermead Behavioral Memory (Wilson, Cockburn, Baddeley, 1991).

El estudio investigativo que nos ocupa se llevó a cabo con un grupo de estudio compuesto de 60 personas de las cuales 30 han formado el grupo experimental dentro del museo BBAA y las 30 restantes en un centro social de Barakaldo. Cada grupo realizó 18 sesiones del programa. Para hacer viable la impartición didáctica en ambos espacios cada grupo se subdividió en dos. A partir de enero 2011, 15 personas han desarrollado el programa desde el propio museo estableciendo un horario de una hora de duración los viernes de 12:30 a 13:30 para la realización del programa denominado “Los mayores en el museo. Módulo de Arte y Memoria” a partir del 14 de enero del 2011<sup>4</sup>. Por otro lado, se reunió en Barakaldo a otras 15 personas que componen el primer grupo control fuera del museo donde desarrollaron las sesiones los lunes de 11:30 a 12:30 trimestralmente. El segundo grupo tanto experimental como control entraron a partir del mes de abril en ambos espacios.

Así, hemos orientado el programa a la construcción patrimonial personal de cada alumno relacionándolo con las obras de arte seleccionadas para las sesiones considerando los procesos cognitivos y predominando la memoria cotidiana.

Los participantes se organizaron en dos grupos de 15 personas. La intervención en educación artística del grupo se estructura por la pedagoga utilizando una hora semanal para la agrupación de conceptos y disposición de las sesiones artísticas.

El programa “Los mayores en el museo. Módulo de Arte y Memoria”, desde una intervención psicosocial y desde un enfoque cognitivo-conductual, se ha desarrollado para el mantenimiento de la memo-

ria y de las capacidades residuales de este colectivo, incidiendo este entrenamiento en el grado de independencia y autonomía de este colectivo sobre su calidad de vida. Así pues, se dirigió a personas en plenas facultades mentales pero que empezaran a notar deficiencias en su rutina diaria. Este entrenamiento estructurado de memoria pretende el mantenimiento durante el mayor tiempo posible de su autonomía funcional en la vida diaria, ayudándoles a adaptarse a los cambios a través del arte.

Dentro de los aspectos a destacar en el programa aplicado hemos comprobado que la ubicación del BBAA de Bilbao ha ayudado considerablemente a la captación de nuevos alumnos interesados en el programa “Los mayores en el Museo. Módulo de Arte y memoria”. El éxito ha estado basado en la participación activa de los alumnos, en parte debido a la facilitación de un espacio adecuado a las características de nuestros alumnos. Este programa de investigación es una experiencia pionera para el BBAA de Bilbao, y en general para todo el territorio nacional. Tras la realización de la ficha de satisfacción del programa podemos concluir que el nivel de satisfacción es del 95%, gracias en parte a una buena puntuación debido al espacio museístico ya que han tenido en sus propias palabras “la gran suerte de aprender mucho sobre las obras de arte originales y de una profesora que nos ha hecho fácil lo difícil”.

Los alumnos que acudieron a nuestro programa no han tenido una sensibilización especial por acercarse al museo y solo lo visitan en ocasiones puntuales cuando se publicita obra de autores determinados. Reconocen que al inscribirse en este programa han conocido nuevos espacios dentro del museo y que se sienten integrantes de toda la estructura que engloba este espacio. Les gusta acudir al museo cuando se les explica y se les da la “llave” para “abrirse” hacia nuevos conocimientos artísticos. Cuando ellos han acudido por su cuenta pierden muchos matices de la obra y no se hacen preguntas, que gracias a su educadora utilizarán en futuras visitas personales. Todo ello ha sido programado y estructurado a través de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales adaptados al colectivo de mayores y a los objetivos basados en el MAM.

Uno de los aspectos que más valoraron fue el poder expresar lo que uno siente y dejar a los demás que expresen sus propias realidades, llegando a un grado de aceptación del otro y el respeto hacia ideas diferentes. Todo ello ayuda a reconceptualizar los conocimientos previos ayudando a trabajar los procesos cognitivos a través del arte (figs. 3 y 4).

<sup>4</sup>El 14 y 21 de enero del 2011 se organizaron las sesiones de hora y media (12:30-14:00) de duración como caso extraordinario debido a la reorganización e introducción del programa para que los alumnos asimilen las nuevas propuestas y entiendan el desarrollo de las mismas. El grupo control también aumentó una hora el día 17 de enero del 2011 (11:30-13:30) por el mismo motivo adaptándolo al horario establecido.



Figuras 3 y 4. Alumnos en dos de las sesiones del programa: "Los mayores en el museo. Módulo de Arte y Memoria" 2011.

Experiencia pionera: hasta la actualidad el museo no había contado con un programa de investigación que incidiera sobre el arte y la memoria. Hemos trabajado con 30 personas que no tienen un deterioro mental, pero que están preocupados por su desarrollo cognitivo. Con este estudio, a través del programa "Los mayores en el Museo. Módulo de Arte y Memoria" damos un paso más allá, concretando esta estimulación cognitiva a través del arte, basado en que es el patrimonio del presente, que estimulan la creatividad e imaginación, adaptación a diferentes niveles de implicación, que equilibra entre la dimensión subjetiva y objetiva de la percepción ya que el arte está en constante transformación y permite reinterpretar la realidad social.

### Sala Rekalde. Programa: ¿Re-cuerdas? Módulo de Arte y Memoria

La Sala Rekalde es un espacio artístico propuesto para profundizar en el conocimiento, recepción y divulgación de las diferentes prácticas de arte contemporáneo. En palabras de la directora, Alicia Fernández,

"desde su creación en 1991, su trayectoria ha estado vinculada a la investigación de la producción contemporánea de dentro y fuera de nuestras fronteras, mediante propuestas de trabajo capaces de hacerse eco de los debates en torno a los que gira el arte de hoy. Sala Rekalde

se piensa como un lugar en el que poder poner en común aspectos clave que atañen al significado de la producción artística, a las diferentes formas de presentación y representación de la misma y a su capacidad de dialogar con diferentes públicos. Estructuralmente dividida en dos espacios, Rekalde quiere funcionar a varias velocidades, profundizando en los diferentes formatos de trabajo, desde la exposición, proyectos puntuales de presentación de obras, sesiones de debate, pases de vídeo, conferencias o publicaciones. Rekalde quiere ser un "espacio" que se constituya entre todos los que quieran participar en un debate abierto sobre los distintos lenguajes de la cultura; en definitiva, ofrecerse como una plataforma de aprendizaje de la práctica artística contemporánea".

La interrelación entre el museo de BBAA de Bilbao y Sala Rekalde es muy importante desde nuestra perspectiva. Ambos espacios apuestan por la sensibilización del colectivo de mayores y especialmente se encuentran ubicadas a pocos metros el uno del otro. Pero también existen diferencias notables, ya que como bien decía Alicia Fernández (directora de Sala Rekalde) quieren ser un referente por la apuesta de la intervención con colectivos de mayores en sus programas con obras contemporáneas. Por esta razón, actualmente sigue en curso el programa "¿Re-cuerdas? Módulo de Arte y Memoria" donde trabajamos obra artística como



**Figuras 5 y 6.** Sesión 5 y 7: "Arte como hilo conductor de sus experiencias de vida".

herramienta pedagógica para el desarrollo cognitivo potenciando la memoria cotidiana (figs 5 y 6).

Podemos destacar diferentes pensamientos surgidos de la intervención en Sala Rekalde:

El arte contemporáneo es un medio expresivo que ayuda a mejorar la memoria y esta mejoría va acompañada de un nuevo interés por temáticas hasta ahora desconocidas. Esto lo demostramos en los resultados dentro de la evaluación del Módulo Arte y Memoria recibiendo la puntuación de "bueno" y "muy bueno" por parte del 93% de los alumnos que respondieron a la valoración global. Es decir de las 65 personas que respondieron a la ficha de evaluación 61 estuvieron de acuerdo con esta afirmación.

Revisando las argumentaciones cualitativas basadas fundamentalmente en el registro observacional, podemos afirmar que las personas mayores que trabajan la memoria a través del arte contemporáneo:

1. Aprecian el arte contemporáneo dentro de un todo asociado a sus vidas, como una parte de su propia realidad. Se refleja la apropiación de lo artístico en su vida cotidiana.
2. Los conceptos de arte contemporáneo utilizados para el MAM (Módulo de Arte y Memoria) son generadores de la reestructuración cognitiva ayudando a la confianza del alumno en la interpretación del medio artístico y el aprendizaje sobre conceptos nuevos.
3. Las imágenes que más expectación generan son aquellas que forman parte de sus vivencias y emociones (Ejemplo: John Gutmann en Sala Rekalde, 2011).
4. La intervención educativa a través del MAM consigue que los alumnos se impliquen en la secuencia procedimental debido a la interpretación de las imágenes seleccionadas. Esto supone que las reconocen, comprenden y, en ocasiones, valoran, y que el aumento de esta valoración pasa únicamente por la toma de conciencia de las actitudes que ellos mismos comportan.

Una vez se ha tomado conciencia de las actitudes de significación que ellos adoptan, se amplía el campo de actuación hacia pensamientos globales y generalizados. De este modo, se plantea que lo que se hace con lo propio también ha de hacerse con lo ajeno y el resto de la sociedad.

La posibilidad de interactuar y explicar ellos mismos el significado de las imágenes les convierte en protagonistas de la transmisión. Así los alumnos informan y argumentan para permitir entender cuáles son sus planteamientos cognitivos tanto a la investigadora como a los compañeros.

## Conclusiones y líneas abiertas de intervención

El Arte nos ayuda significativamente para el desarrollo de técnicas de memoria que ayuden a la prevención del Alzheimer. Por ejemplo, trabajamos la atención como base para una buena retención de la información que se desarrolla en el museo con el programa experimental.

Podemos decir que en el museo de BBAA y en Sala Rekalde hemos conseguido las condiciones óptimas para interiorizar conocimientos relativos al arte trabajando los procesos cognitivos y consiguiendo

unos resultados de participación del 95%. Las obras seleccionadas han cumplido los objetivos marcados de integración creando un espacio de reflexión en materia de patrimonio cultural como elemento unificador del grupo de mayores.

Las experiencias artísticas sirven de vehículo para articular y canalizar nuestros sentimientos e ideas. A través de un aprendizaje significativo, se ponen en marcha nuestros sentidos para interpretar los diferentes estímulos y conocimientos que llegan del exterior. En general, la valoración del Módulo de Arte y Memoria es muy positiva ya que un 61% juzga como fundamental el trabajo que se realiza en este módulo. Durante las clases se observa esa sensación de bienestar que experimentan los alumnos a través de los registros observacionales, y cuando esta sensación se refleja en datos, es la constancia final de este pensamiento ya que el 80% quieren volver a realizar el módulo. Este dato está reforzado por los resultados de las valoraciones recogidas a través de los registros de observación, análisis fotográfico y videográfico como instrumentos cualitativos utilizados en nuestra investigación.

La intervención en la estimulación de los procesos cognitivos es un punto clave en la intervención socioeducativa con mayores, incidiendo en la memoria cotidiana. Como ya hemos indicado, nuestro estudio, basado en la investigación-acción, redescubre una y otra vez, a través de una estructura en espiral, retomando el principio para reorganizar las conclusiones e ideas finales a presentar. Se somete a crítica y se procesan los datos una vez obtenidos con la primera hipótesis reajustando el proceso final. Por tanto, algunas de las conclusiones extraídas de la investigación son las presentadas a continuación, formando esta estructura en espiral que vuelve a retomar el principio.

Nos gustaría recoger una serie de objetivos que marquen las líneas de investigación en materia de prevención para los problemas degenerativos con colectivos de mayores:

- Utilizar como herramienta educativa el Arte Contemporáneo en distintas etapas de comprensión.
- Interrelacionar identidades e historias de vida.
- Considerar el Aprendizaje significativo y observacional (Ausubel y Bandura), como vehículo esencial en diferentes contextos sociales. Es un aprendizaje que sirve de base a todos los procedimientos educativos que llevamos a cabo siendo partícipes y cercanos con las realidades en las que trabajamos poniendo en primer plano a la persona como parte activa de todo el desarrollo integral.

Con las intervenciones educativas a través de las actividades tanto en el Museo de BBAA como en Sala Rekalde intentamos ayudar a la adquisición de conocimientos conceptuales y habilidades necesarias para poder hacer frente a la vida diaria. La interacción, la organización y la participación del grupo serán esenciales para la configuración final del colectivo y así poder crear núcleos de acción con intereses comunes. En esta concepción, cabe la idea de que todos podemos aprender de todos llegando a un enriquecimiento personal entendiendo el arte como un vehículo que nos ayuda a generar sinergias para la intervención con colectivos de mayores.

## Referencias Bibliográficas

ASENSIO, M.; y POL, E. (2002): *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Aique, Buenos Aires.

BAZO, M.T. (1990): *La sociedad anciana*. Siglo XXI, Madrid.

CALAF, R. (2003a): *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Trea, Gijón.

CALAF, R. y FONTAL, O. (2003b): “La postmodernidad”, en Juanola, R.; Barragán, J. M.<sup>a</sup> y Calbó, M. (2003): *Guía Praxis de Educación Plástica y Visual para el profesorado de ESO*. Praxis, Barcelona: 432/63-432/128.

CALAF, R. y FONTAL, O. (COORDS.). (2004): *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Trea, Gijón.

CALAF, R. y FONTAL, O. (COORDS.) (2006): *Miradas al patrimonio*. Trea, Gijón.

CALAF, R., FONTAL, O. y VALLE, R. E. (COORDS.). (2007): *Museos de Arte y Educación. Construir Patrimonios desde la Diversidad*. Trea, Gijón.

FONTAL, O. (2003): “La postmodernidad. Un contexto para interpretaciones artísticas y educativas”. En Calaf, R. (Coord.). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Trea, Gijón: 9-13.

— (2003a): “Enseñar y aprender patrimonio en el museo”, en Calaf, R. (coord.). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Trea, Gijón: 49-78.

— (2003b): *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Trea, Gijón.

— (2004): “La dimensión contemporánea de la cultura. Nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación”, en Calaf, R., Fontal, O. (coords): *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*, Trea, Gijón.

OLALLA, R. (2010): *Arte y Memoria: estudio cuasi-experimental con colectivos de Tercera Edad*, Tesis Doctoral inédita. Universidad de Valladolid, Valladolid.

POZO, J. L. (1997): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata, Madrid.

TRIANES, M.V. (1994): *Psicología de la educación para profesores*. Pirámide, Madrid.



# Pescadores, dolmenes y cabras, o cómo hacer de la investigación una realidad participativa

Anna Fàbregas i Orench

Roser Juanola i Terradellas

## Resumen

En esta comunicación nos proponemos concretar las acciones de nuestra línea de investigación dentro del marco de la educación patrimonial en ámbito formal. Así mismo aplicar la investigación a la comunicación local de los usos del patrimonio cultural en la ciudad de Roses (Alt Empordà).

El campo de estudio que ciñe la educación y el patrimonio exige una construcción multi e interdisciplinar entre diversas áreas de conocimiento como la didáctica de la educación artística, la didáctica de las ciencias sociales y aproximaciones a la antropología cultural. Asimismo, las metodologías de investigación como la IAP (Investigación-acción-participación) y el APS (Aprendizaje-servicio) se hibridan en el proceso investigador de manera rizomática para dar respuestas reflexivas entre lo práctico, lo observado y lo deseado. El proyecto APRES y el Rosespedia en el aula, ambos como estrategias de participación y acción investigadora construidos conjuntamente con los centros educativos locales. En estos proyectos se han incorporado recursos wiki y realidad aumentada como artefactos de producción de conocimiento colaborativo y participando de un modelo de acción conjunta de lo patrimonial.

## Palabras clave

Participación, wikis, educación dialogica, conocimiento colaborativo, Layar.

## Abstract

In this report we propose to define the actions of our research within the framework of heritage education in formal education. Likewise the application of research to local communication uses of cultural

heritage in the City of Roses (Alt Empordà).

The field of study that adheres education and wealth building requires a multi and interdisciplinary between different areas of knowledge and the teaching of art education, social science teaching and approaches to cultural anthropology. Also, research methodologies such as PAR (Participatory-action-research) and SL (Service Learning) are hybridized in the research process so rhizomatic for thoughtful responses between practice, the observed and desired. The project Rosespedia in the classroom and APRES, both as participatory strategies and action research built in conjunction with local schools. These projects have incorporated wiki resources and augmented reality as artifacts of collaborative knowledge production and participating in a joint action model of the equity.

## Keywords

Participation, wikis, dialogical education, collaborative knowledge, Layar.

## Acciones GREPAI: acciones directas de educación patrimonial

Presentamos un estudio que no surge de una reflexión teórica ni de las prácticas de laboratorio sino que proviene de la dedicación y observación de lugares que nos atraen y que nos mueven a conocer, valorar y preocuparnos por un territorio concreto. Hablamos de una zona en el extremo nordeste de Catalunya, lindado con la frontera en Francia llamada, Alt Empordà. Para ubicarnos y crearnos una imagen del emplazamiento, nada mejor que remitirnos a las representaciones de los pintores locales que son

quienes mejor lo han caracterizado. Sus cuadros de paisaje compuestos a modo de tres cuartas partes de cielo y una de tierra, tal como lo evidencia Dalí, explican un paisaje de clima seco que da lugar a un suelo y a una particular vegetación. Pero uno de los elementos más característicos, es sin duda la piedra local que crea un paisaje singular.

Las construcciones tanto agrícolas como ganaderas, provienen de los materiales del entorno y son básicamente de esta piedra local; su simplicidad y funcionalidad, armonizan con el medio y forman un conjunto de valor estético digno de consideración en cuanto a paisaje y al patrimonio cultural.

¿Pero qué es lo que define que una zona es notable en cuanto a patrimonio cultural? En esta comarca por lo que al medio ambiente y el patrimonio se refiere, se cuenta con monumentos catalogados y espacios protegidos, dos razones estas últimas que ya avalan suficientemente su importancia. El catálogo de intereses dibuja un arco que va desde las construcciones megalíticas (básicamente los dólmenes y menhires), hasta iglesias o monasterios románicos a la clasificación de parque natural, hasta los faros y edificios vinculados al mar, todo ello sin dejarnos el patrimonio militar como es el caso de la ciudadela de Roses, lugar donde centraremos parte de nuestro estudio. Contamos con un análisis resultado de las constantes observaciones y miradas que hemos dedicado a esta zona, observatorio que a la vez, se ha ido completando con aportaciones de personas con distintas especialidades, arqueólogos, docentes, albañiles, historiadores, carpinteros, etc. A pesar de ello, no se ha conseguido concienciar ampliamente de las muchas amenazas que continuamente atentan sobre este paisaje. Partimos de la hipótesis de que, únicamente es posible sensibilizar a través de una educación que des de los primeros inicios, influya a todos por igual y nos vincule tanto en los procesos de interpretación como de conservación y sostenibilidad en el patrimonio cultural. Haciéndonos eco de las propuestas de Rancière (Rancière, 2010) defendemos que hay que potenciar la emancipación de los visitantes ya que los consideramos personas activas que interpretan y que comparan. Por otro lado, queremos evidenciar que, las miradas, también tienen el poder de transformar, en definitiva, queremos demostrar que los espectadores forman parte del gran escenario seleccionado y que hay que contar con sus intervenciones.

Las virtudes y las amenazas crean una difícil convivencia, por lo cual, pensamos que la mejor actuación es poder disponer de un estado de la cuestión, saber que ámbitos tenemos controlados y que otros

ámbitos patrimoniales subyacentes harían falta promover. De esta recogida, emergen los valores que hemos mencionada anteriormente y que están ya catalogados, estudiados y visibilizados, pero nos damos cuenta de que hay ausencias lamentables. Algunas construcciones, aún siendo las más vernáculas e identitarias, no se consideran al mismo nivel de los monumentos catalogados a pesar incluso de que representan los usos de una mayor parte de las comunidades que han habitado este territorio.

Dentro de estas ausencias, resaltamos nuestra experiencia basada en preservar, difundir y valorizar las construcciones de piedra seca, así como sus métodos y procesos de trabajo. Estas construcciones eran de dominio de la mayoría de habitantes puesto que tanto si sus propiedades eran extensas como limitadas, la vida agrícola y ganadera, representaba a la mayor parte de la población a diferencia de la vida eclesiástica o militar que era una selecta minoría. Pero en realidad no nos mueve la pregunta anterior sino otra basada en una interpretación alrededor de ¿Qué patrimonio local tenemos? ¿Qué usos le damos? o ¿Como lo promocionamos o de qué manera velamos por su seguridad? Para llegar a la pregunta definitiva de ¿Como conseguimos una coparticipación con las personas sean ciudadanos o no? . La idea es generar sensibilidad y cultura al respecto de manera que la protección no sea a cargo de los expertos tal y como ha venido siendo hasta ahora, sino que se traslade una responsabilidad de todos de la que recibimos y aportamos. Para ello hace falta todo tipo de experiencias des de la de los pescadores, pastores, agricultores, niños y niñas personas transeúntes o con residencia local. Todos los sujetos son portadores de conocimiento y el conocimiento compartido es un potencial imprescindible.

El texto que presentamos esboza el marco teórico, los procesos de trabajo y métodos empleados en esta investigación. No obstante no queremos dejar de explicar algunos relatos que consideramos que dan identidad a nuestro estudio y que rompen, en cierta manera, con una presentación estrictamente académica. Tal como hemos dicho, los relatos que acompañan al texto, no perjudican a los elementos esenciales de la investigación, más bien la amplían e, intencionadamente, buscan una narración más vinculada a las personas, formadas en este caso por: el alumnado, sus profesores, los investigadores y ciudadanos expertos en las actividades que se han ido realizando. En base a los argumentos presentados, proponemos el título poco convencional de: “Pescadores, dólmenes y cabras o como hacer de la inves-

tigación una realidad participativa” con la intención de destacar además de los intereses culturales los componentes humanos, ambientales y profesionales que componen el patrimonio.

Nuestro grupo de investigación GREPAI (Grupo de Investigación en Educación Patrimonio y Artes Intermedia) ha sido pionero en desarrollar trabajos de investigación en educación y patrimonio ya que hace veinte años que se formó el grupo con esta finalidad. A lo largo de este período, han ido evolucionando mucho los enfoques orientados a la investigación en educación y patrimonio, ya que en un principio, escaseaban las publicaciones y eran pocos los proyectos que partían de nuestro entorno. Era necesario por tanto pasar por una fase exploratoria en la que se pusiera de manifiesto nuestra situación, se evidenciaran las necesidades y se plantearan las debilidades y fortalezas. También hacía falta dar una identidad a la investigación educativa en patrimonio, desmarcándolo de la investigación general en patrimonio, basada casi exclusivamente en la conservación y difusión del mismo. En otras palabras, era necesario crear modelos dentro de las líneas de investigación que dieran una identidad a las futuras investigaciones. Nuestras energías se han dedicado a afrontar retos como: desmitificar un ámbito reservado a los expertos, a dar voz a todas las comunidades, a plantear un trabajo cooperativo, intergeneracional e inclusivo. A introducir nuevas aportaciones tecnológicas y a redefinir las preconcepciones sobre patrimonio frecuentemente vistas como patrimonio monumental. Posicionados en esta dirección, queremos evidenciar que la investigación que ocupa este texto, parte principalmente del territorio y busca unas maneras de estudiarlo. Estas acciones crean una espiral que se remite de nuevo al territorio para entrar en una continua interacción. Es en definitiva, una investigación acción participativa (IAP) que pretende transformar la visión estándar de patrimonio y abrirse a muchas voces e experiencias buscando también como compartirlas.

## Investigación en educación patrimonial y realidad educativa

La investigación se ha estructurado en proyectos pactados con los centros educativos con los que se ha colaborado, considerando las necesidades específicas de cada centro en consonancia con sus metodologías de trabajo. Esta estructura ha sido la idónea ya que ha permitido establecer esta colaboración siguiendo

una estrategia de IAP e incidiendo así en la realidad del centro y generar prácticas educativas transformadoras.

La IAP se ha articulado en proyectos, como el proyecto *Rosespedia* en el aula y APRES, ambos como estrategias de participación y acción investigadora contruidos conjuntamente con los centros educativos locales. En estos proyectos se han incorporado recursos wiki y realidad aumentada como artefactos de producción de conocimiento colaborativo y participando de un modelo de acción conjunta de lo patrimonial.

Uno de los puntos que nos genera discrepancia con cierta manera de aplicar los pasos de la IAP, es la definición del grupo y la aplicación del contrato pedagógico y didáctico. Por este motivo y en sustitución, se propuso contar con un memorándum o pautas dialógicas para concretar la acción educativa, que se formula en las siguientes perspectivas:

- a) Dimensión educativa formativa o aspectos internos del centro educativo a considerar para la intervención
- b) Dimensión contextual o como la acción educativa puede impactar en el entorno real
- c) Dimensión metodológica o como las características propias de los dispositivos de la investigación pueden incidir en la práctica educativa.

## Dialogos entre acción educativa y entorno real

El primer proyecto de investigación *Rosespedia* en el aula fue llevado a cabo en el curso 2010-2011 en el IES Illa de Rodes en Proyecto de investigación de 4º de ESO, y repetido durante dos cursos académicos. También en el curso 2011-2012 se llevó a cabo en el IES Cap Norfeu.

La *Rosespedia* es la Enciclopedia wiki del patrimonio cultural de Roses. Nació en el año 2009 por iniciativa municipal con la voluntad de incorporar las nuevas tecnologías 2.0 en la comunicación y difusión del patrimonio local de la ciudad. En el curso de estos años se han realizado numerosas acciones para dinamizarla y darla a conocer a distintos usuarios, como por ejemplo talleres técnicos para adultos y jóvenes o acciones de intercambio de experiencias intergeneracionales<sup>1</sup> (personas mayores explicaban sus experiencias a adolescentes).

Se había presentado la wiki a los centros educa-

<sup>1</sup> Esta acción tuvo lugar en el IES Illa de Rodes en el curso 2009-2010, por iniciativa del Prof. Josep Lluís Tejada.

tivos de manera institucional pero no se había procedido a detectar cuales eran las especificidades didácticas de la utilización de la wiki en los centros educativos y cuales eran sus posibilidades en los ámbitos de la educación formal.

En este punto la investigación estableció un memorándum o pautas dialógicas para concretar la acción educativa.

La concreción de estas pautas previas a la intervención se llevó a cabo en continuadas reuniones entre el equipo educativo del centro (formado por Montse Valeriano y Josep Lluís Tejeda, miembros del EAP (Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico) y Jefe de Estudios ) y las investigadoras.

Estas pautas las clasificamos según la relación constitutiva de proyecto y sus posibilidades de intervención y transformación.

Siguiendo estas pautas el proyecto *Rosespèdia* se establece según las siguientes relaciones:

- a) Dimensión educativa formativa: ¿Que aspectos hay que considerar antes de generar la propuesta?
  - El marco específico en el que los docentes quieren introducir el proyecto: disponibilidad y organización (este aspecto delimita la estructura de las sesiones, los objetivos y los contenidos), y grupos-clase.
  - Los proyectos específicos del centro: proyectos de voluntariado, AMPA, proyectos municipales involucrados (PEE- Plan Educativo de Entorno, Plan de Barrios), o proyectos generales (Día de Europa por ejemplo)
  - Las especificidades metodológicas del centro y sus necesidades de atención a la diversidad según el entorno socio-económico concreto.
- b) Dimensión contextual: ¿Como debe o puede responder la propuesta al centro educativo?
  - La propuesta debe adecuarse a los objetivos, contenidos y competencias curriculares presentándose como una posibilidad de tratarlos de manera alternativa, interdisciplinar y transversal.
  - Arraigar el centro al entorno cultural, actuando como agente activo de producción del conocimiento del patrimonio cultural.
  - Ofrecer instrumentos educativos que puedan garantizar la continuidad de la actividad y la autonomía del centro en la futura gestión de esta una vez finalizado el período de investigación.
- c) Dimensión metodológica: ¿Qué posibilidades

representa utilizar un recurso wiki 2.0 focalizado en patrimonio cultural en Educación Secundaria?

- Posibilidad de trabajar los recursos participativos y colaborativos propios del web 2.0 para poder evidenciar otros recursos de esta tecnología mas allá usados comunmente por los alumnos y alumnas en las redes sociales (facebook, twitter, twenti ...).
- Considerar la producción cultural propia en el marco 2.0 como recurso democrático y libre comprendiendo así el dinamismo de la construcción del conocimiento.
- Publicar los resultados de su propia investigación sometiéndolos así a la opinión pública.

### Patrimonio y patrimonio(s)

Siguiendo estas perspectivas de acción se llevó a cabo el proyecto que dio inicio con una sesión de introducción a los grupos-clase de 4º de ESO en la asignatura de Proyecto de investigación durante el segundo semestre del curso. Esta primera sesión fue introductoria de aproximación a los usos de los recursos wiki y focalizándose en la *Rosespèdia* como Enciclopedia participativa del patrimonio cultural local.

Se estructuró la propuesta de trabajo con el objetivo de realizar una entrada wiki en la *Rosespèdia*. Se evidenció la centralidad entorno a lo patrimonial debatiendo en grupos el concepto “patrimonial” con la finalidad de que los grupos de trabajo pudieran escoger su ámbito de investigación. Los temas tratados por los alumnos en sus trabajos de investigación, los cuales escogieron libremente según sus intereses propios y la facilidad de acceso a la fuentes para la investigación se encuentran también resumidos en el siguiente gráfico. En este dialogo se establecieron los siguientes puntos de lo considerado patrimonio en las dos categorías clásicas y las posibilidades de la participación 2.0 propias del recurso *Rosespèdia* como recurso wiki (fig. 1).

### El proyecto APRES: consolidación de practicas dialógicas en educación patrimonial

La propuesta de realizar una practica siguiendo la metodología de Aprendizaje-servicio (ApS) se origina en la experiencia de colaboración entre el IES Illa de Rodes y el GREPAI (Grup de Recerca d'Educació, Pa-

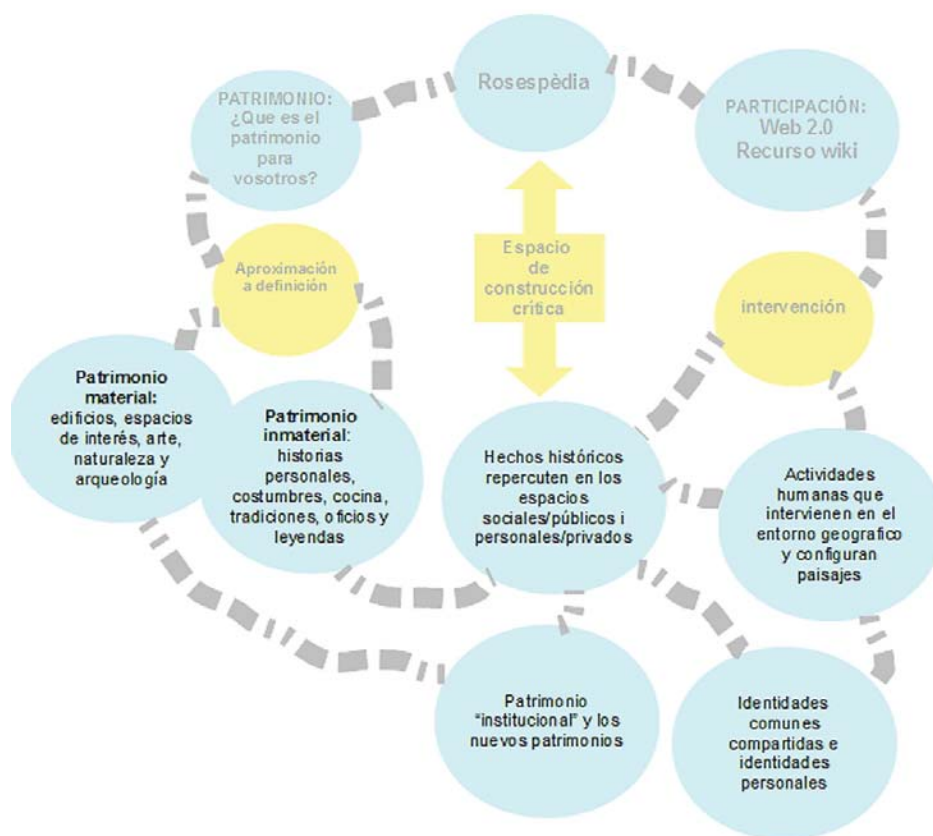


Figura1. Patrimonio y participación. Anna Fàbregas.

trimoni i Arts Intermèdia) de la Universitat de Girona.

La colaboración ya iniciada en el curso 2010 entre los dos centros con el Proyecto de investigación Rosespedia buscaba las sinergias para una practica de impacto real en el territorio local. El ApS se define, según Puig Rovira, como :

“una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman en trabajar sobre las necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. Y formulan también un conjunto de características que, sin ser imprescindibles, mejoran las experiencias”<sup>2</sup> (fig. 2)

La introducción de practicas educativas de ApS requieren la implicación de diversos agentes sociales de del ámbito estrictamente institucional (centros educativos, museo y ayuntamiento) hasta la implicación comunitaria no formal (asociaciones y familias).

<sup>2</sup>Puig Rovira, J. M.;Palos Rodriguez, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. Cuadernos De Pedagogía, 357, 60-63.

El ApS nos permite como a investigadoras y docentes, romper las barreras entre “ellos” y “nosotros”. Si queremos indagar en cuales son la relaciones entre las distintas comunidades (de género, edad, origen o estatus socio-económico) y lo activado y no activado como patrimonio cultural, las comunidades de-



Figura 2. Intervención en la piedra seca, grupo de alumnas con Anna Fàbregas. Josep Lluís Tejada.

ben sentirse parte constituyente del proyecto (Baugher, 2009). De este modo la educación e interpretación patrimonial desde el ApS genera producción cultural (Juanola, Fàbregas, 2011: 123-128)

Siguiendo las pautas dialógicas que hemos establecido en el apartado anterior, el proyecto APRES se constituye según las siguientes relaciones:

- Dimensión educativa formativa:
  - Indagar sobre los conceptos de los estudiantes entorno al patrimonio cultural local generando nuevos valores susceptibles de ser considerados en una educación patrimonial arraigada en el entorno.
  - Llevar a cabo un proceso de educación y aprendizaje en dialogo entre los alumnos y el territorio local.
- Dimensión contextual:
  - Materializar las aportaciones de los alumnos en un proyecto de senyalización para que pueda ser accesible a todos los usuarios y visitantes de la zona.
- Dimensión metodológica:
  - Realizar una intervención de patrimonialización de un territorio aún no patrimonializado.
  - Involucrar a la comunidad de estudiantes en el proceso de patrimonialización de un espacio local.

La primera fase del proyecto fue de sensibilización y pactos con el grupo de alumnos. El primero paso fue un sondeo informal a los alumnos de 2on de ESO para captar motivaciones e intereses que pudieran conducir a una participación comprometida pero que al mismo tiempo no interfiriera en las necesidades específicas de los alumnos (situaciones familiares concretas, actividades extraescolares o rendimiento escolar).

Según estos criterios los grupos que se formó para la intervención consta de 25 alumnos los cuales fueron citados para un primer encuentro con el equipo.

Para centrar el contexto de actuación que respondiera a las necesidades y características propias de un proyecto de ApS (Puig Rovira; Palos Rodríguez, 2006: 61) se tuvieron en cuenta las siguientes características:

1. Servicio auténtico a la comunidad que permita aprender y colaborar en un marco de reciprocidad.
2. Desencadena procesos sistemáticos y ocasionales de adquisición de conocimientos y competencias para la vida.
3. Supone una pedagogía de la experiencia y la reflexión.
4. Requiere una red de alianzas entre las institu-

ciones educativas y las entidades sociales que facilitan servicios a la comunidad.

5. Provoca efectos en el desarrollo personal, cambios en las instituciones educativas y sociales que lo impulsan, y mejoras en el entorno comunitario que recibe el servicio.

Teniendo en cuenta las características pedagógicas básicas definitorias del ApS y que el contexto de actuación es el ámbito de la Educación en el Patrimonio Local se procedió a detectar necesidad de intervención en el entorno más inmediato a través de distintas entrevistas. Una de estas entrevistas fue realizada a Esteve Palou, un apasionado del Empordà y gran conocedor de la zona. Su conocimiento del territorio parte de la experiencia de su vida que lo ha llevado a caminar entre los áridos olivares del Cap de Creus y a amar este territorio comprendiéndolo.

Él y su brigada (su grupo de amigos, como les gusta llamarse bromeando) hace décadas que dedican su tiempo de ocio a caminar por los antiguos senderos que cruzan las montañas circundantes a Roses. En estos antiguos senderos de trashumancia atávica los muros de piedra seca<sup>3</sup> que antes conformaban trazos orgánicos muestra de un trabajo secular de hormiga (Barbaza, 1988:369), ahora en muchos de sus tramos, no son más que montones informes bajo las malas hierbas. En sus momentos de ocio Palou y sus colegas se han dedicado a volver a su forma original los trazos de la piedra seca, con el respecto máximo del que conoce lo que esta haciendo y con la pasión del que ama lo que hace. Han trabajado en innumerables zanjas de olivares y viñedos ayudando a los propietarios del terreno a recuperar la forma de sus muros, como también recuperan por iniciativa propia caminos y pequeños pasos que han quedado abandonado por desuso.

El encuentro con este grupo fue casi fortuito pero constituyó sin saberlo los auténticos fundamentos de dialogo con el territorio y la investigación, con la teoría y la praxis, con la realidad y el sueño. Empezaba el proyecto APRES.

### Quando la investigación es participación

Nueve de la mañana. La conversación por teléfono había sido escueta. Me habían citado para empezar la que sería mi iniciación en el trabajo en piedra seca. Era el mes de febrero y en la cima del paraje conoci-

<sup>3</sup>Se trata de una tipología de construcción rústica de piedra encajada sin argamasa que se usa para delimitar los viñedos y/u olivares como también para construir pequeños refugios de pastor o casetas de trabajo.

do como Dolmen del Cap de l' Home soplaba una tramontana helada. El Canigó nevado presenciaba majestuosamente mi día de iniciación.

Sabia que mi presencia ahí, aunque en el primer encuentro procuré no establecer esa relación,

era en calidad de investigadora, de “una” que venía de la Universidad, como muchos habían venido ya, pero que “solo aguantaban un día” o interesados en “anteproyectos” de proyectos que nunca se acababan realizando. Mi posición empeoraba al no ser ampurdanesa sino selvatana (esas típicas rivalidades territoriales que los ampurdaneses aman acentuar medio en broma medio en serio) y si pensaba en condición de género peor que peor: un grupo de hombres recién jubilados y yo, una mujer de 30 años, con piercings, tatuada y el pelo corto “a la garcón” como decía mi abuela.

Nos saludamos y presentamos, llegaba tarde; ya estaban manos a la obra. Se trataba de recuperar unas paredes de piedra seca que constituían un antiguo refugio de montaña, donde se había aprovechado la estructura de una bauma natural como cobertizo. “Coge esta maza y las piedras pequeñas que veas que sobresalen, dales un buen golpe”. Esa fue mi tarea, mientras fluía la conversación: el centro de interés deambulaba entre la belleza del Canigó nevado y aspectos de mi vida personal.

“Algunos no saben apreciar esta vista” decía Ángel (un “brigadista” de Palou). Él había viajado al Kilimanjaro y cuando tuvo el monte delante pensó que no tenía nada que envidiar a la belleza del Canigó nevado que estábamos contemplando.

Viernes tras viernes no falte a mi cita con a piedra seca. El trabajo tomaba forma a medida que a mis manos quedaban marcadas por grietas y asperezas; mi espalda se resentía de la tarea de mover y clasificar las piedras para recolocarlas en el lugar adecuado.

Un día en el desayuno, ya cuando cierta confianza lo permitió, me preguntaron que por qué estaba ahí. Qué que tenía que ver mi trabajo en la Universidad con ir ahí con ellos los viernes a la bauma, que si yo no era arqueóloga y trabajaba en el Facultad de Educación, ¿por qué estaba ahí?

La respuesta académica la tenía, la conozco y la tengo bien aprendida, pero no podía responder haciendo referencia a la metodología dialogica de investigación ya que hubiese sido lo mismo que no responder. Creo que respondí algo así como que “me interesa saber que sentís la gente de Roses como patrimonio”, la respuesta convenció y por mi suerte no me volvieron a preguntar mas.

Después de dos meses de trabajo de campo en la bauma llegó el día de empezar a trabajar con los alumnos de 2on de ESO.

Ya que se trataba de un proyecto dialogico no había un calendario con las sesiones cerradas por contenidos. Según la detección de necesidades y la pautas que anteriormente hemos mencionado se pactó que se realizaría una intervención en el territorio, debía ser una zona cercana al centro educativo y que permitiera realizar un servicio comunitario.

Cruzando experiencias, la propuesta de participación tomó sentido. El territorio donde empezar el proyecto se delimitó en una zona próxima al centro educativo IES Illa de Rodes situada entre la llamada Riera de la Trencada y Valle del Mas d' en Berta.

Esta zona poco transitada en la actualidad que constituya un camino de destacada relevancia en los siglos pasados debido a que representaba la conexión de la villa de Roses con la zona del Cap de Creus y con los pueblos colindantes a Roses como Selva de Mar.

El paisaje de esta zona es extremadamente humanizado por los usos rurales y agrícolas con los trazos omnipresentes de la piedra seca, los olivares, barracas de pastor y las casetas de viña (en desuso desde finales del siglo XIX debido a la plaga de la filoxera que represento la casi total extinción del cultivo de la vid en la zona).

Estructuramos al intervención en 8 sesiones, que organizamos en los siguientes bloques en sesiones de 1h 30 min:

**a) Dialogo de la propuesta y organización (2 sesiones):** Evidenciamos al grupo el proceso de indagación y detección de necesidades que hemos realizado y el consecuente resultado que nos ha determinado la zona de actuación. En estas sesiones debatimos sobre la posibilidades de intervención en la zona y estructuramos los grupos de trabajo cooperativo. Se forman 4 grupos de 5 alumnos, donde en cada grupo un alumno será el encargado principal de uno de los dispositivos de investigación: cámara fotográfica, mapa cartográfico, dispositivo GPS, bloc de notas y blog.

**b) Trabajo de Campo (4 sesiones):** Nos desplazamos a la zona. Los alumnos cuentan con sus dispositivos de investigación con los que recogerán datos según las características propias de sus dispositivos. En algunos casos los padres y madres nos acompañan también en las sesiones debido a que se les ha invitado a participar y se generan diálogos intergeneracionales sobre el conocimiento del territorio. Los participantes en



Figura 3. Proceso del trabajo de campo. Josep Luis Tejeda.

esta sesiones recogen datos sobre los elementos del territorio a destacar por su importancia estética, histórica y/o socio-económica. Empieza así la indagación del proceso de patrimonialización (fig. 3).

En estas sesiones la aproximación al territorio nos lleva a detectar la necesidad de intervención, es decir donde se centra la intervención que representará un servicio comunitario: mantener las estructuras de piedra seca de la zona (2 sesiones) y crear una señalización (2 sesiones) de la zona sin impacto físico para poder compartir con los futuros visitantes nuestra experiencias (usando la aplicación para gratuita Android de Realidad Aumentada, *Layar*<sup>4</sup>).

- c) **Sistematización de los datos y impacto comunitario (3 sesiones):** los datos recogidos se sistematizan y triangulan. En este proceso se evidencian los elementos a patrimonializados por

<sup>4</sup> Consultable y descargable en <http://layar.it/Ki1Thc>

el grupo. Se crean los contenidos relacionados a partir de los datos recogidos que van a presentar el contenido de la aplicación Layar (fig. 4).

Finalmente los participante llevamos a cabo la presentación de la aplicación siguiendo el itinerario con los alumnos, familiares del grupo, miembros del equipo docente del centro educativo y los representantes de Educación y Cultura del Ayuntamiento de Roses.

## Conclusiones y líneas de futuro

Podríamos definir nuestro planteamiento como un enfoque interface en el que confluyen distintas perspectivas como:

- Un itinerario rizomático que integra eclécticamente distintos enfoques metodológicos y en el que aportamos nuestra personal interpretación de la IAP, resultado de un trabajo originado en el año 2007 con la Universidad de Ginebra y que continúa en la actualidad. Estos seminarios han revisado las aportaciones de la didáctica francófona y han generado procesos de investigación educativa muy útiles para la observación en la práctica docente (Juanola Terradellas; Rickenmann, 2011)
- Una idea de patrimonio pensada para la inclusión y la participación: el proceso de patrimonialización realizado por los alumnos representa una perspectiva emergente de generar nuevos patrimonios y de establecer procesos de patrimonialización en dialogo con las comunidades y de participación real.



Dashboard Upgrade Help Contact Lc

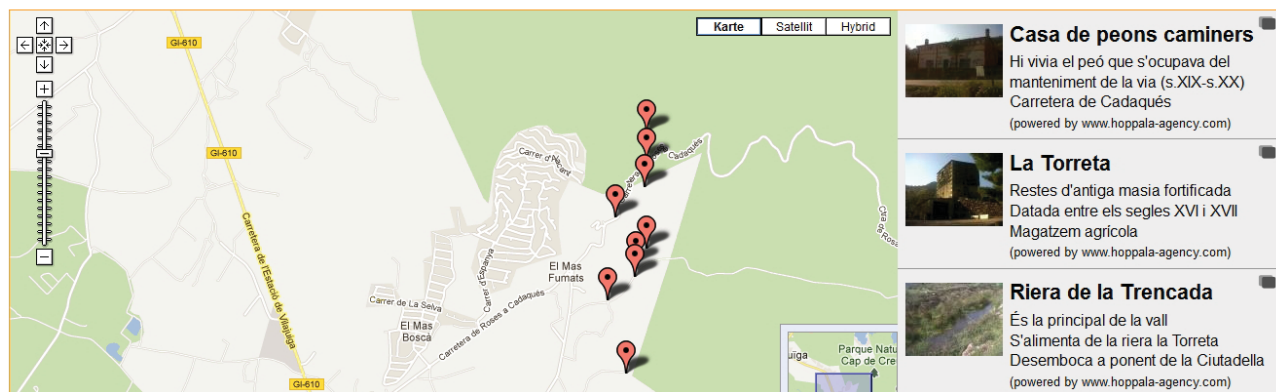


Figura 4. Proceso de realización de la aplicación Layar. Anna Fàbregas.



- Un plan de trabajo intergeneracional e imaginativo basado en la construcción del conocimiento emancipador: el proyecto se ha estructurado a partir de la colaboración en participación del grupos intergeneracionales de alumnos, sus familias, los docentes y los participantes conocedores del territorio como en el caso de la piedra seca.
- Un compromiso social que pide la coparticipación de todos en todo: APRES emerge como una posibilidad de producción cultural en educación patrimonial.
- Una interpretación del territorio y la educación en la que es imprescindible la cohesión social y el compromiso: la materialización del proyecto en la aplicación Layar Vall de les Formigues representa la constitución de una interpretación dinámica y dialogica del patrimonio cultural local.

## Referencias bibliográficas

BARBAZA, I, (1988): *Paisatge humà de la Costa Brava*, vol.II. Edicions 62, Barcelona: 369

BAUGHER, S. (2009): "Benefits of and barriers to archaeological service-learning" en Nassaney, M. S.; y Levine, M. A. (eds.): *Archaeology and community service learning*. UPF, Florida



**Figura 5.** Parte del grupo de trabajo intergeneracional y miembros institucionales del Ayuntamiento de Roses . Josep Lluís Tejeda.

RANCIÈRE, J. (2010): *El espectador emancipado*. Ellago Ediciones, Castellón

JUANOLA, R. FÀBREGAS, A. (2011): "Mapping Roses: Un projecte d'aprenentatge servei en patrimoni cultural", *EARI - Educació Artística Revista d'Investigació*, 2 :123-128

JUANOLA TERRADELLAS, R.y; RICKENMANN, R. (ed.) (2011): *Anàlisi de la acció conjunta en les aules: Una revisió crítica de les didàctiques*. Publicacions Universitat de Ginebra, Ginebra

PUIG ROVIRA, J. M.; y PALOS RODRIGUEZ, J. (2006): "Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio", *Cuadernos de Pedagogía*, 357 : 60-63.

# Pensar la educación desde las TIC y la recuperación del patrimonio educativo

Andrés Payà Rico  
Universidad de Valencia  
andres.paya@uv.es

Pablo Álvarez Domínguez  
Universidad de Sevilla  
pabloalvarez@us.es

546

## Resumen

En este trabajo, apoyándonos en las potencialidades didácticas y uso de las TIC y en el diseño de un Espacio Virtual de Aprendizaje, aportamos una serie de ideas, apuntes, sugerencias y ejemplos, que entendemos útiles para contribuir en la construcción de una educación patrimonial que nos ayude a conservar y difundir el legado y patrimonio educativo. Una educación patrimonial, no solamente contribuye a tener concientización del legado histórico educativo, sino que también puede ayudar a construir identidad y pensamiento educativo en el presente, para forjar así nuevas concepciones del pasado de la educación en el futuro de la misma. Para tal fin, presentamos una plataforma web ([www.patrimonioeducativo.es](http://www.patrimonioeducativo.es)), cuya pretensión inicial es poner al servicio de la sociedad y de la comunidad educativa un espacio virtual, generador de experiencias, oportunidades, actividades didácticas, etc., concebidas para sensibilizar en la necesidad de conservar, interpretar y valorar el patrimonio educativo.

## Palabras Clave

Educación patrimonial, patrimonio educativo, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), historia de la educación, museos pedagógicos.

## Abstract

In this paper, a series of useful ideas and examples based on the didactic uses of the ICT and the design of a Virtual Learning Environment are presented in order to promote the construction of a patrimonial

education focused in the preservation and spreading of the education heritage. A patrimonial education contributes both to make the society aware about the education heritage and to build an educational identity and thinking in the current population. It is also presented a web ([www.patrimonioeducativo.es](http://www.patrimonioeducativo.es)), whose main objective is to offer a virtual environment to generate didactic experiences, opportunities and activities conceived to enable the preservation, interpretation and valuation of the education heritage.

## Keywords

Patrimonial education, heritage education, information and communication technologies (ICT), history of education, educational museums

## A modo de introducción

La educación patrimonial es una disciplina emergente que goza de una amplia proyección de futuro, hasta tal punto de que ya hoy poca gente duda de la necesidad de que ésta se constituya como un cuerpo disciplinar específico y autónomo (Calaf, 2003). Una apuesta exigente por el desarrollo y consolidación de una educación patrimonial, ha de venir ligada necesariamente a un pensamiento educativo, en el que el ser humano es responsable de su entorno y su identidad a través de la cultura. La recuperación del patrimonio educativo, así como toda huella o resto del pasado de la educación, se presenta necesaria para salvaguardarlo y, posteriormente, ponerlo al servicio

de la sociedad y la cultura a través de exposiciones que visualicen un patrimonio olvidado o perdido. Caracterizar la naturaleza de una inevitable práctica humana, como es la educación, es un paso imprescindible para comenzar a trazar las directrices básicas de un camino que pretende potenciar una educación patrimonial significativa.

La creciente vitalidad que viene mostrando el museo pedagógico en nuestro entorno se presenta como un claro exponente de la progresiva atención prestada a la protección, conservación y difusión del patrimonio educativo en los inicios del siglo XXI. De cara a la necesidad de estudiar, poner en valor y difundir este patrimonio de nuestra sociedad, hemos de reclamar y plantearnos la construcción de nuevos espacios virtuales de aprendizaje –nuevos recursos didácticos–, capaces de hacer revivir el pasado a las personas que en un tiempo u otro –bajo diferentes situaciones sociales y políticas–, fueron educadas para el desarrollo de su personalidad en armonía con su comunidad. Entendemos que en esta línea, la didáctica del patrimonio en general, y educativo, en particular, tiene un futuro más que competente por delante.

### **El compromiso de recuperar, conservar y difundir el patrimonio educativo a través de Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación**

En el presente, la reconstrucción de una nueva Historia de la Educación, nos permitirá enseñar a descubrir significativamente sus causas, sus nexos esenciales, su valor cultural y su utilidad social. Conocer y entender los hechos históricoeducativos como hechos del presente a través del estudio y exposición del patrimonio educativo, puede contribuir a estimular y enriquecer intelectualmente a la sociedad actual. La enseñanza de la Historia de la Educación debe servir para transmitir y reproducir la memoria educativa de los pueblos; ha de servir para transformar las conciencias, para lograr una nueva concepción del mundo, que libere a las personas de determinadas creencias, créditos y ritos, que en ocasiones tiranizan el pensamiento y el actuar en la sociedad (Cambranes, 2012).

El Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación (Álvarez, 2010), según lo concebimos hoy, es una creación ligada al espíritu de la modernidad. Es una institución moderna, en el sentido de que nace de una conciencia histórica y socioeducadora, de un espíritu

democrático, y de los nuevos desafíos y propuestas ligados a un reciente y contemporáneo repensar de la Historia de la Educación, a su vez relacionado con el deseo de estudiar la memoria de la educación y el patrimonio educativo. Desde esta perspectiva, estos museos son concebidos como espacios vivos en los que se dan cita diferentes bienes patrimoniales materiales e inmateriales, de carácter históricoeducativo, que ni estaban destinados a estar juntos, ni fueron concebidos para ocupar un espacio en las vitrinas expositoras de un museo. Sin embargo, se convierte este escenario en el lugar más apropiado para el diálogo intergeneracional entre los vestigios y restos educativos del pasado y las personas en el presente. Y, en este caso, el rol del actual Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación, ha de centrarse en hacer lo menos arbitraria posible esta reunión de objetos, tratando de dotar de sentido a las diferentes piezas museísticas, en función de una continuidad histórica y de oportunidades para la experimentación, la interpretación de significados, la reconstrucción de conocimientos, el ocio y el disfrute.

La Real Academia de la Lengua nos recuerda que recuperar –del latín *recuperare*–, significa “volver a poner en servicio lo que ya estaba inservible”. Conservar –del latín *conservare*–, significa “guardar con cuidado algo”. Difundir –del latín *diffundere*–, significa “propagar o divulgar conocimientos, noticias, actitudes, costumbres, etc.”. Exponer –del latín *exponere*–, significa “presentar algo para que sea visto, ponerlo de manifiesto”. Justamente, la combinación de estos términos –recuperar, conservar, difundir y exponer el patrimonio de la educación–, viene a poner de manifiesto nuestro interés por justificar que un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación es un atractivo recurso, particularmente oportuno para que pensemos, hagamos y sintamos la escuela del ayer desde perspectivas y análisis particulares; un buen recurso para poner en valor el ajuar etnográfico de la educación; para guardar en las mejores condiciones y con cuidado restos, utillaje y vestigios de la escuela del pasado; para divulgar el conocimiento históricoeducativo, ligado al estudio del patrimonio que a éste va ligado; para poner de manifiesto a la sociedad –a través de exposiciones–, que el patrimonio educativo carece de un valor social y cultural incuestionable. Sabemos que no solamente con explicaciones, lecciones y palabras aprendemos las personas, sino con toda imagen, pieza, actividad, recurso, aparato, etc., que sea capaz de despertar nuestro interés y curiosidad interior. En este sentido, en este tipo de museos, las personas tienen la oportunidad de pensar, reflexionar o examinar la imagen de la escuela del

ayer, mientras traen a colación recuerdos e imágenes de un aula iluminada, un patio de recreo alborotado, un maestro ejemplar, una compañera de pupitre, un cuaderno escrito con una caligrafía impecable, y tantas otras escenas siempre vivas en sus memorias escolares (Lomas, 2007).

Realmente somos conscientes de la importancia que en el presente, el patrimonio educativo ha llegado a tener como expresión de las diferentes identidades de nuestros pueblos y ciudades, memoria del pasado educativo y depositario de valores socioculturales. Tanto su salvaguarda, como su puesta en valor, se nos presenta como una responsabilidad moral que nos compete a todos como ciudadanos, en cuanto nos reconocemos social, histórica, cultural, educativa e incluso antropológicamente en este legado. En cualquier caso, parece resultar más que evidente que la recuperación, conservación, difusión y exposición del patrimonio educativo, entendidas como un deber básico, común, e incluso necesario, demanda un compromiso y reto importante a los actuales Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación. Unos espacios que están retados de manera continuada a la propagación y puesta en práctica de una serie de estrategias didáctico-formativas que sean capaces de posibilitar en las personas una adecuada comprensión, apreciación, estimación y valoración del patrimonio educativo. Justamente, en este marco contextual, un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación, en cuanto institución destinada de forma específica al estudio y puesta en valor del patrimonio educativo, se configura como un ámbito propicio en el que resulta conveniente poner de manifiesto el desarrollo de determinadas funciones didácticas a través de los recursos necesarios. A través del patrimonio educativo, entramos en contacto directo con la Historia de la Educación de todas las épocas y culturas, experimentamos la diversidad del mundo educativo y ampliamos nuestra comprensión de lo que significa y ha significado educar, instruir y enseñar en el presente y a lo largo de la historia.

### **TIC e Historia de la Educación: Un Espacio Virtual de Aprendizaje para la didáctica del patrimonio educativo**

En educación, somos conscientes de que las TIC, elevan la calidad de todo proceso de enseñanza-aprendizaje al permitir la superación de las barreras de espacio y tiempo, una mayor comunicación e interacción entre sus actores, la construcción distribuida de pro-

gresivas fuentes de información, la participación activa en el proceso de construcción colectiva de conocimiento, entre otras cuestiones. Ante el emergente reto de estudiar y difundir el patrimonio educativo, las TIC se presentan como aliadas especialmente oportunas para transmitir, construir y pensar colaborativamente ideas, conceptos, proyectos, visiones, significaciones, etc., que refuerzan una conciencia patrimonial histórico educativa en los diferentes actores implicados en cualquier proceso comunicacional educativo. Las TIC nos permiten la divulgación amplia, sugerente, motivadora, rápida y económica de proyectos pedagógicos patrimoniales (Payà, 2010: 131-141), en los que la exposición e interpretación del patrimonio educativo se presenta como el principal objeto de estudio e interés. Si miramos al pasado una década atrás, podemos comprobar que el estado de salud investigador del que disfruta el patrimonio educativo en la actualidad, está de enhorabuena. El amplio número de proyectos e iniciativas, que entorno a la conservación, exposición y proyección didáctica del patrimonio educativo -muchos de ellos ligados al uso de las potencialidades pedagógicas de las TIC-, se han ido fraguando en España, viene a poner de manifiesto que el binomio patrimonio educativo y TIC goza en la actualidad de un futuro prometedor (Payà; Álvarez; Ancheta y Sahuquillo, 2011).

Movidos por la necesidad de contar con un espacio de aprendizaje para facilitar la didáctica del patrimonio educativo y, particularmente, tras la participación en otros proyectos de I+d+i<sup>1</sup>, un grupo de profesores de la Universitat de València decidimos participar de un proyecto de investigación precompetitivo (UV-INV-AE11-40751 Diseño y elaboración de un espacio virtual de aprendizaje para el estudio del patrimonio educativo <sup>2</sup>), cuyos primeros resultados están comenzando a ver la luz. Para paliar algunas carencias existentes y aprovechar los recursos ya disponibles, hemos creado la plataforma [www.patrimonioeducativo.es](http://www.patrimonioeducativo.es) concebida como un espacio virtual organizado con enlaces a varios recursos recomendados, temas, archivos, tareas, actividades de aprendizaje, vínculos, etc., utilizando los foros de participación y las redes sociales como elementos de comunicación y conocimiento (figs 1 y 2).

<sup>1</sup> HUM2004-03305 Creación del Museo Pedagógico Andaluz y EXC/2005/HUM-562 Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz (Dir. M<sup>o</sup> Nieves Gómez -U. de Sevilla-); MUPEAN: <http://www.museopedagogicoandaluz.com/>; GVAPRE/2008/395 Recuperación, estudio y difusión mediante las TIC del patrimonio histórico-educativo valenciano (Dir. M<sup>o</sup> C. Agulló -U. de València-); Patrimoni historicoeducatiu valencià: <http://www.patrimonieducatiuvalencia.com>

<sup>2</sup> Miembros del equipo de investigación: Andrés Payà (Investigador principal), Pablo Álvarez, Piedad M<sup>o</sup> Sahuquillo y Ana Ancheta.



Figura 1. Página principal del Espacio Virtual de Aprendizaje [www.patrimonioeducativo.es](http://www.patrimonioeducativo.es) para la didáctica y el estudio del patrimonio educativo.



Figura 2. Mapa de enlaces a los distintos museos pedagógicos o centros de estudio del patrimonio educativo existentes en España.

El objetivo general de nuestro proyecto de investigación no es otro que el de crear un espacio virtual de aprendizaje que permita participar en el estudio y la difusión del patrimonio educativo y la historia de la educación. Con él, pretendemos poner al servicio de la sociedad y de la comunidad educativa un espacio virtual, generador de experiencias, oportunidades y actividades didácticas concebidas para sensibilizar en la necesidad de conservar, interpretar y valorar el patrimonio educativo, y de conocer nuestra historia educativa. En definitiva, se trata de proyectar posibilidades y diseñar actividades didácticas como recurso de enseñanza-aprendizaje para la historia de la educación. La creación de este EVA cubre una laguna importante en el ámbito de la didáctica histórico educativa, en la medida en que aspira a convertirse en un espacio de dimensión pública para el estudio y comprensión del pasado de la educación. La puesta en valor de una gran variedad de recursos pedagógicos

a través de la plataforma Web y otros bienes inmateriales, resulta imprescindible para reconstruir una historia material e inmaterial de la educación; mientras se contribuye al desarrollo de una labor de concienciación de la ciudadanía acerca de su colaboración en la recuperación y revivificación del pasado educativo. Propiciar procesos de enseñanza-aprendizaje ligados al estudio de la cultura material e inmaterial de la educación y de la escuela de forma didáctica, comunicativa, atractiva, eficaz y democrática, resulta fundamental para dar a conocer nuestra propia historia (Álvarez, 2011: 23-27).

Hasta la fecha y, desde la puesta en marcha de nuestra plataforma [www.patrimonioeducativo.es](http://www.patrimonioeducativo.es) a principios de 2012, los investigadores implicados en este proyecto, hemos utilizado este recurso didáctico en diferentes asignaturas de las titulaciones de Grados en Ciencias de la Educación. La familiaridad del alumnado con el entorno digital hace que este recur-

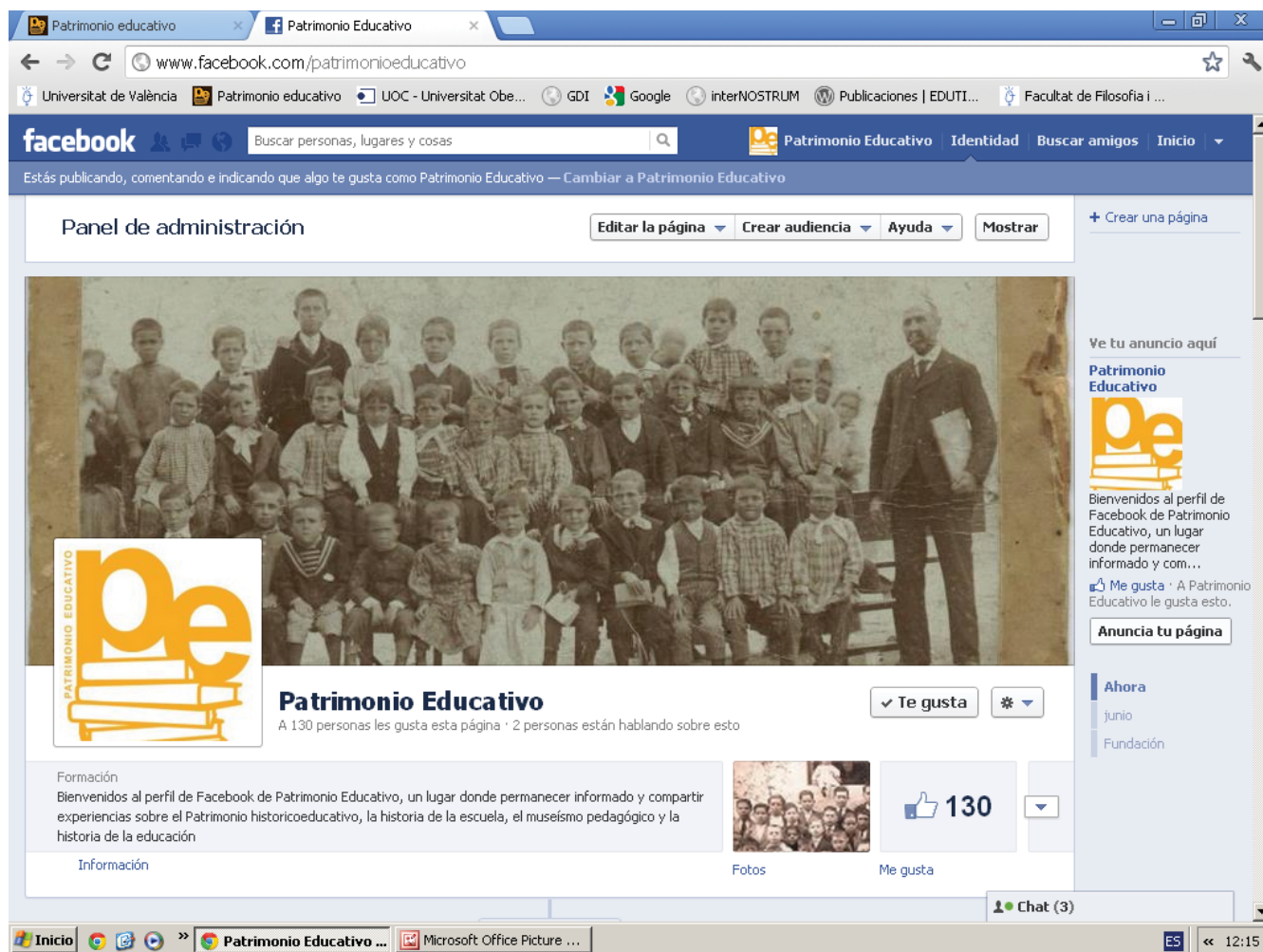


Figura 3. Perfil Facebook <http://www.facebook.com/patrimonioeducativo> un lugar donde permanecer informado y compartir experiencias sobre el patrimonio historicoeducativo, la historia de la escuela, el museísmo pedagógico y la historia de la educación.

so metodológico y de aprendizaje, resulte motivador y recomendable para el desarrollo de los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje que se integran en la educación superior. No obstante, también son destinatarios de este EVA el resto de alumnos pertenecientes a otros niveles del sistema educativo, estando dirigido a personas de todas las edades y a todo el público en general, especializado o no, con actividades y propuestas didácticas adaptadas a cada uno de los usuarios.

La plataforma digital -todavía en construcción y constante re-construcción-, cuenta con un foro de intercambio de opiniones, así como perfiles en las redes sociales de Facebook (<http://www.facebook.com/patrimonioeducativo>), Twitter (<https://twitter.com/patrimonioeduca>) y Tuenti, lo cual permite la interacción y participación colectiva y bidireccional. Hasta ahora, el uso de las redes sociales se está mostrando como una de las herramientas más efectivas

de comunicación e interacción con el alumnado, el cual comparte fotografías sobre exposiciones o actividades realizadas durante el curso académico en las diferentes asignaturas del área, así como noticias en prensa, opiniones o experiencias relacionadas con el patrimonio educativo. De igual manera, gracias al perfil de Twitter hemos entrado en contacto con museos, instituciones públicas y privadas, fundaciones, entidades cívicas, artísticas, culturales y de defensa del patrimonio, así como con diferentes profesionales de la historia del arte, medios de comunicación, proyectos y particulares, etc., permitiendo el trabajo en red de manera cooperativa y el intercambio de información y experiencias varias con nuestros seguidores (figs. 3 y 4).

De otro lado, dispone también el EVA de un canal propio de Youtube con una selección de vídeos y recursos audiovisuales en constante crecimiento, con diferentes listas de reproducción: fragmentos de peli-

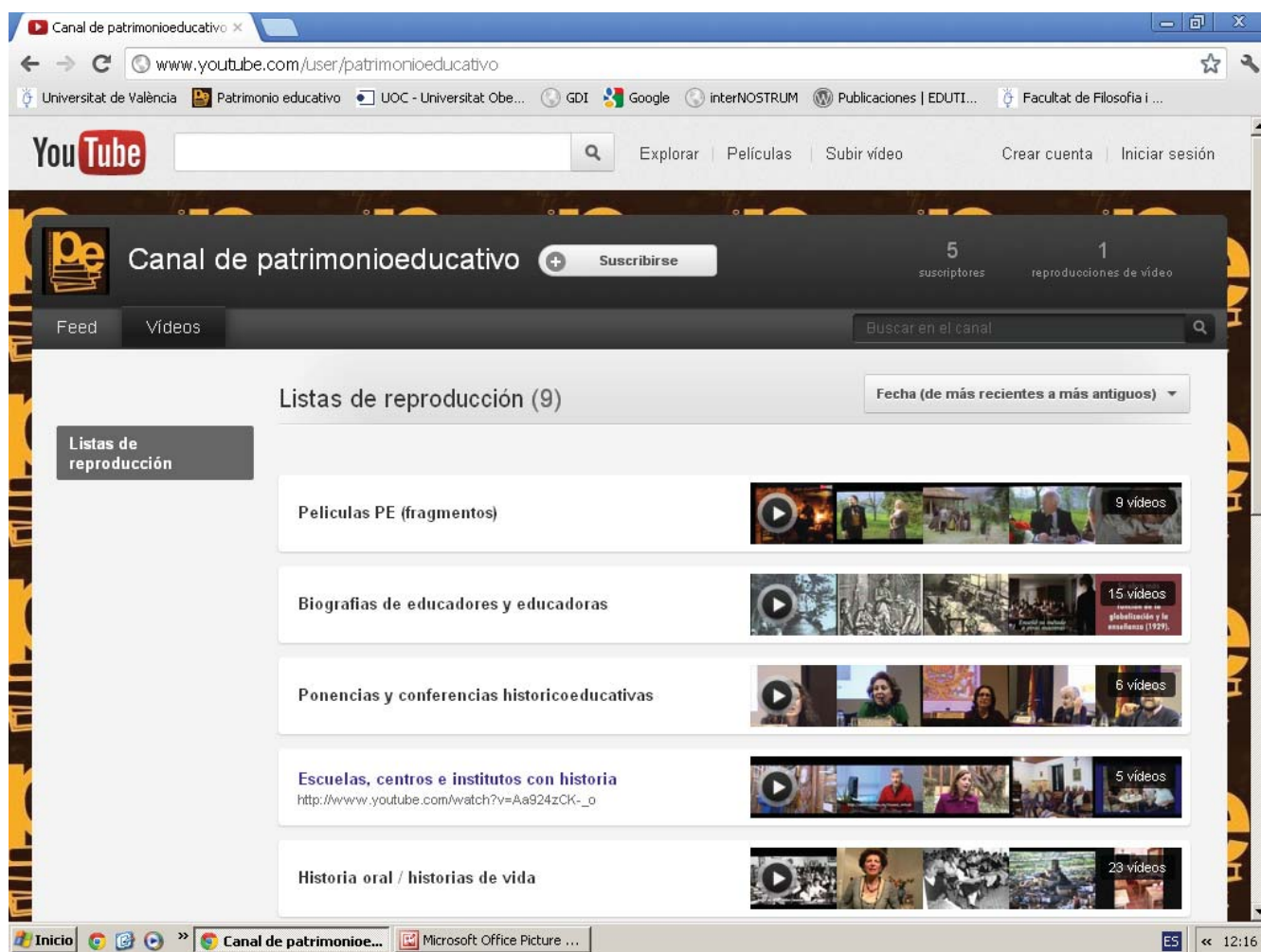


Figura 4. Perfil de Twitter <https://twitter.com/patrimonioeduca> actualidad sobre patrimonio educativo, historia de la educación 2.0, museos pedagógicos y didáctica del patrimonio. Education, heritage and history.

culas; biografías de educadores y educadoras; ponencias y conferencias histórico educativas; historia oral e historias de vida; historia material de la educación; documentales de historia de la educación; museos y centros de patrimonio educativo; vídeos elaborados por el alumnado de Ciencias de la Educación sobre la historia de la escuela, etc. Hasta el momento, es ésta la herramienta didáctica más utilizada en el aula, sirviendo de apoyo, complemento constructivo y comprensión significativa en las asignaturas. Nuestro entorno de aprendizaje dispone también de un mapa provincial con enlaces a cada uno de los museos pedagógicos y centros de estudio del patrimonio educativo existentes en España, así como (en breve) de un catálogo colectivo de patrimonio que permita centralizar y unificar resultados en una sola búsqueda, en diferentes catálogos historicoeducativos, gracias a un metabuscador desarrollado. Otras secciones como el apartado de noticias relativas al patrimo-

nio educativo o las recomendaciones bibliográficas básicas para el estudio del patrimonio educativo y la historia de la educación, completan este EVA en constante crecimiento y evolución. En definitiva, se trata de una propuesta, un recurso, una alternativa y, fundamentalmente, una invitación a la participación, reconstrucción y ocupación didáctica de los recursos disponibles para el estudio y la didáctica del patrimonio, así como para la enseñanza-aprendizaje de la historia de la educación (fig. 5).

Hasta la fecha, hemos realizado un pilotaje o testeo de la plataforma virtual con el alumnado de distintas titulaciones del área de las Ciencias de la Educación con bastante éxito de participación y acogida. Durante el segundo cuatrimestre del curso 2011-2012 nos hemos servido de los recursos existentes en la actualidad en el EVA para la docencia universitaria y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas de Historia de la Escuela (Grado de



**Figura 5.** Canal Youtube con una selección de vídeos y listas de reproducción: películas; biografías de educadores; ponencias y conferencias; historias de vida; historia material de la educación; documentales; museos y centros de patrimonio educativo; vídeos elaborados por el alumnado, etc.



Maestro en Educación Infantil y Grado de Maestro en Educación Primaria) e Historia de la Educación en España (Grado en Pedagogía) de la Universitat de València, así como en Historia de la Educación Social (Grado en Educación Social) de la Universitat Oberta de Catalunya.

Los primeros resultados son significativamente positivos, especialmente en lo referente a la participación, motivación e implicación del alumnado a la hora de servirse de objetos de aprendizaje online, con los que se encuentran tan familiarizados. De manera especial, los recursos audiovisuales (especialmente los videos, documentales, películas, entrevistas...), las redes sociales y su potencial de comunicación e intercambio de información, así como las propuestas didácticas, han sido valoradas como muy positivas por los usuarios. Así pues, es esta una propuesta, un recurso, una alternativa y, sobretodo, una invitación a la participación, reconstrucción y empleo didáctico de los recursos disponibles para el estudio, la didáctica y el aprendizaje de la historia de la educación 2.0 (Payà, 2012: 695-702) del siglo XXI.

## Conclusiones. A modo de reflexión final

Es una realidad que la sociedad demanda soluciones e implicación de las universidades y de los grupos de investigación adaptadas a los cambios tecnológicos de nuestro tiempo. Así, desde la Historia de la Educación entendemos necesario considerar nuevas estrategias apoyadas en el uso de las TIC para estimular la transferencia social del conocimiento, en este caso, en una incipiente disciplina humanística tan singular, como es la pedagogía del patrimonio educativo. Queremos entender que muy pronto, la sociedad y las comunidades y/u otros espacios educativos -particularmente-, comenzarán a demandar excelencia en la gestión de propuestas pedagógicas en entornos virtuales de aprendizaje (Bautista; Forés y Borges, 2006); diseño de actividades didácticas y talleres culturales; desarrollo del patrimonio educativo en múltiples dimensiones (producción, difusión, restauración, protección, planificación, exposición, promoción,...); etc. Estas demandas habrán de venir acompañadas de la valorización del patrimonio educativo a través de: políticas de restauración y conservación de bienes patrimoniales educativos; proyectos de gestión y difusión de la memoria de la educación; planes de sensibilización social relacionados con la recuperación del patrimonio educativo; actuaciones

psicopedagógicas orientadas al diálogo de la sociedad con el ajuar etnográfico y utillaje de la escuela; usos terapéuticos del patrimonio de las instituciones educativas de antaño; diseños de aplicaciones tecnológicas para el estudio y conocimiento de la cultura escolar; recreaciones virtuales de contextos histórico-escolares y otros escenarios educativos (Sevillano, 2009: 71-93); reproducciones de sonidos vinculados a la educación del ayer; grabaciones de testimonios orales relacionados con vivencias escolares; etc. Se abren así nuevas líneas de investigación y propuestas de futuro, a las que han de hacer frente la pedagogía del patrimonio educativo, con ayuda de las potencialidades de las TIC y de otros profesionales, que desde sus respectivos campos de investigación y actuación, tanto pueden aportar al enriquecimiento y construcción de la identidad de esta disciplina.

La posibilidad de participar en la construcción de una pedagogía del patrimonio educativo que contribuya a visibilizarlo en el entorno sociocultural que nos rodea, tiene sentido tanto en cuanto seamos capaces de seguir reinterpreto, difundiendo y dando a conocer a la sociedad el conjunto de restos, materiales, objetos, huellas, expresiones, palabras, mitos, costumbres, etc., que conforman la memoria viva de la educación. En este sentido, si el uso de las TIC contribuye al desarrollo de este emergente proyecto pedagógico, estamos emplazados a seguir utilizándolas como garante didáctico para la difusión del patrimonio educativo. Evitar el deterioro y el olvido de los utillajes pedagógicos y materiales de la vida escolar de antaño, es algo más que una aspiración y un deseo que nos anima a seguir caminando hacia adelante. El estudio del patrimonio de la educación y el interés por la etnografía escolar (Álvarez, 2011, 267-279), siguen abriendo nuevos horizontes para la investigación didáctica en el ámbito de la Historia de la Educación y el museísmo pedagógico; lo que nos invita a estudiar y recrear en el presente la cultura educativa a lo largo de la historia, proyectando y diseñando múltiples y variadas experiencias y propuestas de enseñanza-aprendizaje concebidas para dar sentido a la construcción de lo que hemos venido a denominar pedagogía y/o didáctica del patrimonio educativo (Álvarez, 2011: 23-27).

Assumendo la gran importancia que adquieren en la sociedad de la información y el conocimiento las sentencias “la información es poder” y “la tecnología es un derecho” (Bellido, 2008: 185-202), hemos de reconocer que nos encontramos inmersos en el tiempo del conocimiento, del impulso por la cultura, por la conservación, salvaguarda y puesta en valor del pa-

rimonio educativo. Vivimos tiempos circunstanciales que nos invitan más que nunca a rescatar del olvido el rico legado de nuestras instituciones educativas. El Espacio Virtual de Aprendizaje para la didáctica del patrimonio educativo que hemos presentado, pretende ser un ejemplo de un espacio vivo, en constante evolución y con proyección de crecimiento continuo. A él se han de ir incorporando de manera sucesiva otras mejoras y nuevas opciones y propuestas, con el fin de ofrecer alternativas, servicios y recursos útiles y acordes a las necesidades de los usuarios, en relación con el estudio, exposición, difusión e interpretación constructivista y transformativa (Álvarez, 2012: 13-15) del patrimonio educativo español, con posibilidades de apertura al ámbito internacional y al diálogo intergeneracional. Así, a través de nuestro proyecto y basándonos en el uso de las TIC, hemos intentado explotar sus potencialidades para crear un sistema que permita la comunicación en red, un sistema de búsqueda y gestión de la información, procesos de digitalización, organización de bases de datos, hipertexto, interactividad, multimedia, virtualidad (Duart y Sangrà, 2000), etc., al servicio de las personas y del conocimiento de cualquier manifestación relacionada con la puesta en valor del patrimonio de la educación.

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, C. (2011): "El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa", *Estudios Pedagógicos*, XXXVII, 2: 267-279.
- ÁLVAREZ, P. (2010): "Nuevo concepto de los museos de educación" en Ruiz Berrio, J.: *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Biblioteca Nueva, Madrid: 139-147.
- . (2011) "Museos Virtuales de Pedagogía, Enseñanza y Educación: hacia una didáctica del patrimonio histórico-educativo", *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 2: 23-27.
- (2012) "Aportaciones de las Teorías Constructivista y Transformativa del Aprendizaje a los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación", *Boletín de Interpretación*, 26 mayo: 13-15.
- BAUTISTA, G.; FORÉS, A. Y BORGES, F. (2006): *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Narcea, Madrid.
- BELLIDO, M. L. (2008): "El escenario infinito. Internet y la musealización sin fronteras" en Rodríguez, N. (ed.): *Acceso, comprensión y apreciación del patrimonio histórico-artístico. Reflexiones y estrategias*. Ayuntamiento de Málaga, Málaga: 185-202.
- CALAF, R. (COORD.) (2003): *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Editorial Trea, Gijón.
- CAMBRANES, J. C. (2012) "De historia a historiadores. La enseñanza de la historia". *Prensalibre.com*. En línea: [http://www.prensalibre.com/opinion/Ensenanza-Historia\\_0\\_733726679.html](http://www.prensalibre.com/opinion/Ensenanza-Historia_0_733726679.html) [Consultada el 10/07/2012].
- DUART, J. M. Y SANGRÀ, A. (2000): *Aprender en la virtualidad*. Ediciones Gedisa, Barcelona.
- LOMAS, C. (2007): *Érase una vez la escuela*. Graó, Barcelona.
- PAYÀ, A. (2010): "El patrimonio educativo valenciano en la red: un espacio virtual de aprendizaje para la historia de la educación"; en Collelldemont, E. (ed.): *Memoria, ciudadanía y museos de educación*. Universitat de Vic, Vic: 131-141.
- (2012): "Historia de la Educación 2.0: las TIC al servicio de la docencia y el aprendizaje en la Educación Superior" en Hernández, J. M. (coord.): *Formación de élites y educación superior en Iberoamérica (ss. XVI-XXI)*. Hergar Ediciones Antema, Salamanca: 695-702.
- PAYÀ, A.; ÁLVAREZ, P.; ANCHETA, A. Y SAHUQUILLO, P. (2011): "El estudio del patrimonio histórico-educativo y las TIC" en Ruiz, J. y Sánchez, J. (coord.): *Buenas prácticas con TIC para la investigación y la docencia*. Universidad de Málaga Málaga.
- SEVILLANO, M. L. (2009): "Posibilidades formativas mediante nuevos escenarios virtuales", *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 27: 71-93.

# El Patrimonio en los libros de texto y en el currículum oficial de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. El caso de Andalucía

Mario Ferreras Listán  
Universidad de Huelva  
mario.ferreras@ddcc.uhu.es

Jesús Estepa Giménez  
Universidad de Huelva  
jestepa@uhu.es

555

## Resumen

En esta comunicación se presentan parte de los resultados obtenidos en una investigación realizada en el seno del Máster Oficial y Doctorado en Patrimonio Histórico y Natural de la Universidad de Huelva como Trabajo Fin de Master. En él se ha llevado a cabo un análisis pormenorizado sobre el concepto de Patrimonio que se transmite a través de los libros de texto de Educación Primaria, concretamente aquellos referidos a Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, en el contexto andaluz. Además se analizan las estrategias de comunicación empleadas por los libros y qué relaciones establecen entre Patrimonio e Identidad. Este análisis pretende ser el punto de partida para obtener posibles criterios a la hora de elaborar materiales curriculares relacionados con el Patrimonio. Además se lleva a cabo un análisis semejante en relación con el currículum oficial, comparando lo establecido a escala estatal, con lo promulgado por la comunidad autónoma andaluza.

## Palabras clave

Educación Patrimonial; Libros de texto; Educación Primaria; Conocimiento del Medio; Currículum Oficial.

## Abstract

The present communication report us the results obtained in one research realized like a final Master

work, in the Historical and Natural Heritage Official Master and Doctorate, in the University of Huelva. In this research, has been carried out, a detailed analysis for the concept of Heritage, across the Primary Education text books. We have analyzed the Natural, Social and Cultural Knowledge textbooks, in the Andalusian context. In addition, there are analyzed the communication strategies used by the textbooks and the relations that they establish between Heritage and Identity. This analysis tries to be the initial point to obtain possible reasons to make curricular materials related to the Heritage. In this work, we research the official curriculum, comparing the state scale, with the autonomous community scale.

## Keywords:

Heritage education; Text Books; Primary Education; Natural, Social and Cultural Knowledge, Official Curriculum.

## Introducción

Este trabajo presenta los principales resultados de la investigación llevada a cabo en el Trabajo Fin de Máster denominado "El Patrimonio en los libros de texto de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. El caso de Andalucía." realizado durante el curso académico 2011-2012, dirigido por el Dr. Jesús Estepa,

en el seno del Máster “El Patrimonio Histórico y Natural” de la Universidad de Huelva. En dicho Máster el tratamiento del conocimiento científico trabajado, pretende formar profesionales en el ámbito del Patrimonio, contribuyendo de esta forma a la capacitación de especialistas, investigadores y expertos de calidad en este campo. El hecho de que el trabajo verse sobre el Patrimonio en el contexto escolar, parte de dos colaboraciones en proyectos I+D+i denominados “La enseñanza y difusión del Patrimonio desde las instituciones educativas y los centros de interpretación. Concepciones sobre el Patrimonio desde una perspectiva holística” (BSO2003-07573/PSCE); y “El Patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial” (EDUC2008-01968), financiados ambos por el Ministerio de Ciencia e Innovación. En este sentido es importante señalar, que esta investigación se apoya en una serie de conocimientos, que han sido abordados y consensuados por un equipo multidisciplinar perteneciente al grupo de investigación DESYM, subgrupo EDIPATRI, por lo que puede considerarse fruto de la participación y colaboración con dicho grupo.

En este trabajo se realiza un análisis pormenorizado sobre qué concepto o qué visión del Patrimonio se transmite a través de los libros de texto de Educación Primaria; qué estrategias de comunicación patrimonial emplean; y qué relaciones establecen entre Patrimonio e Identidad. La elección de libros de texto se debe a que estos siguen siendo el principal material o recurso didáctico empleado por los maestros para desarrollar su actividad docente. Nos centraremos concretamente en los libros de texto referidos al área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, en el contexto andaluz, al ser esta área donde a priori se recogen un mayor número de elementos patrimoniales. Además se analiza la incidencia del Patrimonio en los currícula oficiales de Educación Primaria, que actualmente se encuentran en vigor, tanto a escala estatal, como a nivel autonómico. Este análisis pretende ser el punto de partida que permita avanzar en el conocimiento de la didáctica del Patrimonio en el contexto formal, así como obtener posibles criterios, a la hora de la elaboración de materiales curriculares relacionados con el Patrimonio.

Del Trabajo Fin de Máster se presenta en esta comunicación una síntesis conformada por tres apartados: marco teórico, el diseño de la investigación, y algunas conclusiones obtenidas, tras la fase de discusión de los datos, así como las perspectivas de futuro en relación con las cuestiones analizadas.

## Marco Teórico

Tradicionalmente, la investigación sobre el Patrimonio se ha centrado en un análisis puramente disciplinar y academicista (elementos y tipologías patrimoniales, difusión y conservación patrimonial, etc.), lo cual ha sido puesto de manifiesto por numerosos proyectos existentes al respecto. Sin embargo, la preocupación de nuestra sociedad por el desarrollo cultural y por el paulatino crecimiento de la sensibilidad hacia el conocimiento y valoración del Patrimonio, está asociada a la importancia de promover un desarrollo sostenible y una alfabetización científica y cultural. Es por ello que surge el concepto de Patrimonio Integral u Holístico acuñado en los años 90 permitiendo, desde una perspectiva sistémica, hacer un análisis de la realidad natural, social e histórica. Se considera que el desarrollo de este enfoque integral es de una gran potencialidad educativa al favorecer la interdisciplinariedad y con ello, la ambientalización del currículo, el desarrollo de competencias curriculares en los profesores, la difusión/divulgación a la ciudadanía e incluso el aprovechamiento económico de los bienes culturales y naturales a través del turismo cultural (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005: 19-26).

Podemos señalar por tanto, que la Educación Patrimonial es un pilar fundamental en el desarrollo de una Educación que responda y trate de poner fin, a la problemática social que actualmente afecta a un mundo globalizado, donde el desarrollo tecnológico y las desigualdades económicas imperan como elementos fundamentales. En este sentido, y dentro de las distintas perspectivas que componen el Patrimonio, sin olvidar nuestra visión holística, nos centramos en la Didáctica del Patrimonio, al ser, a priori, el campo de conocimiento que dará respuesta a nuestros interrogantes sobre muchos de los elementos que componen nuestro medio socionatural, los cuales se encuentran en peligro de ser destruidos si no intervenimos a la hora de su conservación. Debe ser además, la encargada de transmitirnos la necesidad y la capacidad de poder identificarnos con dichos elementos, formando parte integral de nuestra identidad como personas y como sociedad.

Por ello es importante llevar a cabo investigaciones sobre el tratamiento y el uso del Patrimonio en la escuela, como principal institución social donde confluyen los conocimientos que adquieren los futuros ciudadanos, ya que el Patrimonio ha pasado de estar a disposición de un limitado número de investigadores a convertirse en una alternativa de conocimiento, turismo, ocio y esparcimiento para el conjunto de

la ciudadanía, produciendo beneficios a las comunidades locales y contribuyendo a sus expectativas de mejora, en cuanto a su tratamiento, su difusión y su disfrute y uso. El Patrimonio, como contenido de enseñanza y difusión, es considerado como referente clave en la formación de ciudadanos, tanto por su contribución a la construcción de la identidad cultural, como por su valor para el conocimiento de la complejidad de las sociedades actuales, donde el desconocimiento cultural y patrimonial por parte de los ciudadanos, provoca conflictos e incomprensiones como por ejemplo en el caso de la inmigración.

### **El Patrimonio. Breve recorrido por la legislación patrimonial**

La UNESCO impulsó desde su creación, entre otras muchas cosas, las actividades culturales que buscaban la salvaguarda del Patrimonio mediante el estímulo de la creación, la creatividad y la preservación de las entidades culturales y las tradiciones orales, así como la promoción de los libros y de la lectura. La UNESCO promueve la identificación, la protección y la preservación del Patrimonio Cultural y Natural de todo el mundo, por mandato del tratado internacional firmado en 1972 y ratificado hasta la fecha por 164 países, en el cual se diferencia entre Patrimonio Cultural y Patrimonio Natural. En este sentido el Patrimonio Cultural abarca “monumentos, grupos de edificios y sitios que tienen valor histórico, estético, arqueológico, científico, etnológico o antropológico”, mientras que el Patrimonio Natural comprende “formaciones físicas, biológicas y geológicas excepcionales, hábitat de especies animales y vegetales amenazadas, y zonas que tengan valor científico, de conservación o estético”.

Al igual que la UNESCO establece en un primer momento una clara distinción entre Patrimonio Cultural y Patrimonio Natural, en España encontramos esa misma distinción, no sólo en el plano conceptual, sino también a nivel legislativo. Actualmente el Patrimonio Histórico andaluz queda legislado por Ley 14/2007 de 26 de noviembre, de Patrimonio Histórico Andaluz, aunque también es aplicable, subsidiariamente, la legislación estatal. Todas las competencias para la tutela del Patrimonio Histórico, las tiene asumidas la Junta de Andalucía y, dentro de ella, la Consejería de Cultura. En ella encontramos la siguiente definición de Patrimonio:

“el Patrimonio Histórico de Andalucía se compone de todos los bienes de la cultura, materia-

les e inmateriales, en cuanto se encuentren en Andalucía y revelen un interés artístico, histórico, arqueológico, etnológico, documental, bibliográfico, científico o industrial, incluidas las particularidades lingüísticas”.

Respecto al Patrimonio Natural de Andalucía, se encuentra regulado por la Consejería de Medio Ambiente, de la Junta de Andalucía y se rige fundamentalmente por la Ley 2/1989, de 18 de julio, por la que se aprueba el inventario de Espacios Naturales Protegidos de Andalucía (en el ámbito autonómico) y por la reciente Ley 42/2007 del Patrimonio Natural y de la Biodiversidad (de ámbito nacional). Esta ley define el Patrimonio Natural como: “conjunto de bienes y recursos de la naturaleza fuente de diversidad biológica y geológica, que tienen un valor relevante medioambiental, paisajístico, científico o etnológico, documental, cultural”.

### **El Patrimonio. Concepto y características**

Inicialmente, se considera Patrimonio, el conjunto de los bienes y derechos pertenecientes a una persona, física o jurídica. Históricamente la idea de Patrimonio ha estado ligada a la de herencia, así, por ejemplo, en la RAE aparece como primera acepción del término el de “hacienda que alguien ha heredado de sus ascendientes”. Sin embargo esta acepción del término, no refleja la gran importancia que ha adquirido en las últimas décadas, por investigadores y profesionales patrimoniales, cuando va referido a elementos representativos, simbólicos e identitarios de las diferentes culturas. En un principio el concepto de Patrimonio se asociaba, casi exclusivamente, a los elementos relacionados con lo monumental, sobre todo bienes muebles y edificios grandiosos, representativos de una élite, sin valorarse los elementos significativos de las clases populares. Progresivamente el concepto se ha ido ampliando y modificando, añadiéndose nuevos valores a los criterios monumentalistas, que respondan a los elementos identitarios y las formas de vida de las sociedades que la componen, como el urbanismo, la arqueología, los ambientes rurales, etc. Posteriormente, surge la idea de Patrimonio Natural y la necesidad de ser protegido, debido a las desastrosas pérdidas acaecidas en los últimos tiempos y a la necesidad de salvaguardar nuestro planeta. En esta línea nos apoyamos en una definición de Patrimonio que no es restrictiva, en la cual se puede incluir cualquier elemento patrimonial, independientemente de

la disciplina de estudio que lo aborde, siendo a su vez válida para el análisis del Patrimonio en los libros de texto.

Tomaremos como punto de partida la idea de Cuenca (2010), quien defiende que habría que incluir dentro del concepto de Patrimonio Cultural, todas aquellas actividades y elementos que proporcionen los rasgos identificativos de una sociedad en sus múltiples aspectos y variantes, debiendo incluirse el Patrimonio Medioambiental y Natural en el cual se integran los hombres y sus relaciones culturales. Esta apreciación es enormemente enriquecedora y se acerca al concepto holístico e integral que recogen Estepa, Wamba y Jiménez (2005: 19-26). Posteriormente Estepa y Cuenca (2006: 51-72), revisando la definición de Cuenca (2010) anteriormente mencionada, refuerzan la visión holística a través de una perspectiva sistémica y compleja sobre el Patrimonio, donde los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural, explicitándose la importancia del Patrimonio Científico-Tecnológico y Natural. De esta forma, entendemos el Patrimonio como una construcción social que se establece en función al valor que le otorga la sociedad en base a unos criterios. Estos valores asignados parten de los expuestos por Ballart (2001) y por Hernández-Cardona (2005: 23-61), destacándose el valor de uso o en función a su utilidad (como puede ser el valor didáctico, en los libros de texto); valor formal, valor identitario, etc. (Estepa *et al.*, 2011: 355).

### El Patrimonio y su enseñanza aprendizaje

El Patrimonio sigue presentándose tanto en el contexto formal como en el no formal, desde una perspectiva disciplinar muy marcada. En este sesgo disciplinar, no cabe duda que influye decisivamente factores como: la formación de los profesionales que se dedican a la docencia y a la gestión del Patrimonio; la propia estructuración del currículo escolar oficial distribuido por áreas de conocimiento (a pesar de que en la Educación Primaria se pretende que lo social y cultural se integre con lo natural en el Área de Conocimiento del Medio); la fuerte especialización de los museos y centros de interpretación, con tipologías claramente diferenciadas en centros de interpretación de la naturaleza, museos de arte, arqueológicos, paleontológicos, etnográficos, de ciencias (entre las que no se incluyen las de carácter social); y por supuesto, la propia especificidad del análisis científico y didáctico de un legado con un origen diferenciado: las formaciones geo-

lógicas y físico-químicas y la propia acción humana. Lógicamente, esta perspectiva disciplinar ha marcado tanto la investigación sobre el Patrimonio como sobre su enseñanza-aprendizaje y difusión. Sin embargo, nuestro enfoque en relación con la enseñanza-aprendizaje y difusión del Patrimonio parte de la necesidad de superar estas barreras disciplinares, metodológicas y curriculares abordando la didáctica del Patrimonio desde una perspectiva interdisciplinar (Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales), constituyendo un grupo de trabajo que, partiendo del Patrimonio como concepto clave, postula un tratamiento global, sistémico e integrado para que el Patrimonio aporte todo su caudal educativo a la formación de la ciudadanía (Creese, *et al.*, 2006: 23-43).

Nuestro objeto de estudio no es un grupo o una realidad educativa, sino el uso formativo que se hace de un contenido –el Patrimonio– y su tratamiento didáctico, en la educación formal. Desde nuestra perspectiva, la didáctica del Patrimonio no constituye un fin en sí mismo, sino que debe integrarse en el proceso educativo (Wilson, 2007: 109-116), dentro de las grandes metas establecidas para la educación, por su relevancia para el desarrollo de programas de educación ambiental, de alfabetización científica y de educación para la ciudadanía (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005: 51-72). A través de los referentes patrimoniales se puede potenciar el conocimiento reflexivo y crítico del medio siconatural, independientemente de que ello conlleve objetivos relacionados con la propia conservación y valoración del Patrimonio, así como con el propio conocimiento de dichos referentes y sus procedimientos de análisis e investigación, que nunca han de confundirse con el fin último de este proceso educativo. En este sentido y siguiendo a Jiménez de Madariaga (2009:65-76) el valor del Patrimonio no sólo será dictaminado por gestores, legisladores e investigadores, sino que también la sociedad, con su uso y con la interpretación que haga de él, será quien lo establezca como tal. Por ello, en los libros de texto consideraremos no sólo aquellos referentes patrimoniales que son reconocidos por las diferentes legislaciones patrimoniales, sino también aquellos que sean representativos de una comunidad.

### El Patrimonio en el currículo oficial y en los libros de texto de Educación Primaria. Investigaciones

El análisis de los Decretos educativos es un factor importante como punto de partida en la investigación sobre la relación Patrimonio-Enseñanza. La revisión

de los currículos oficiales permite interpretar los criterios expuestos por las administraciones competentes y la visión general que éstas tienen sobre una realidad educativa más o menos concreta. El examen de estos diseños curriculares, planteado desde una perspectiva patrimonial, nos indica la función y el valor que se le ha otorgado en nuestro sistema de enseñanza y como traslación en nuestra sociedad (Domínguez, Estepa y Cuenca, 1999).

Cuenca (2010) realiza un análisis sobre diferentes Decretos y materias, bajo el marco legislativo promulgado por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE) (BOE de 4 de octubre de 1.990) que actualmente se encuentra derogada, y en la que encontró, a grandes rasgos, que el Patrimonio aparecía de forma sucinta, fundamentalmente con una finalidad cultural en la enseñanza y bajo una concepción de carácter disciplinar, no presentando interrelación entre las diversas manifestaciones patrimoniales. En este trabajo, se revisarán el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria; y la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, ya que ambos documentos se encuentran hoy en día en vigencia configurando las actuales enseñanzas de Educación Primaria, el primero a nivel estatal, y el segundo concretándose para la comunidad autónoma andaluza. No podemos olvidar que estos documentos se conforman como el primer nivel de concreción curricular, asentando por tanto las bases para su posterior tratamiento en los centros educativos, segundo nivel de concreción curricular, y su desarrollo en las aulas por parte del profesorado y alumnado, tercer nivel de concreción curricular. Por otra parte, el estudio de los recursos y materiales curriculares es una línea de trabajo habitual en el campo de la didáctica (Parcerisa, 1999; Valls, 2001: 31-42; Perales y Jiménez, 2002: 369-386). Travé y Pozuelos (2008: 3-6) clasifican en cinco líneas las investigaciones sobre estos recursos y materiales, siendo los estudios relativos al análisis didáctico del contenido, centrados en la valoración de los distintos elementos curriculares donde ubicamos la investigación que estamos llevando a cabo. Martínez Bonafé, (2008: 62-73) afirma que existe un gran consenso en parte de los investigadores dedicados a este campo, que definen al libro de texto como una específica y dominante forma de presentación y concreción del currículo, que se utiliza para enseñar una cultura de carácter estático y cerrado; deslocalizan el saber que

da autonomía, y concretan un complejo conjunto de relaciones estructurales entre el saber y el poder.

Por tanto, los libros de texto se configuran como elementos transmisores del currículo que, a su vez, contienen un bagaje de conocimientos que deben ser aprendidos en la escuela y que rara vez son cuestionados por sus propios usuarios, ya sean docentes o discentes. En esta línea, Del Carmen (2001: 51-56) afirma que este recurso se mantiene como elemento clave y determinante de los procesos educativos siendo, en la mayoría de las ocasiones, el único referente y material de trabajo para el profesorado y el alumnado, aunque como advierte Valls (2002: 67-78), hay que tener en cuenta que el hecho de que ciertos contenidos se encuentren en los manuales escolares, no significa que estos sean tratados en el aula, y se podría añadir también el diferente uso que los docentes hacen de los manuales en sus aulas. Sin embargo, no deja de existir ese protagonismo que poseen los libros de texto en la actualidad como elemento de trabajo fundamental utilizado en las escuelas, por ello, desde hace décadas, el libro de texto escolar se constituye en objeto de investigación educativa.

## Diseño de la Investigación

En este apartado se recogen los objetivos que se pretenden alcanzar, los problemas que dirigen la investigación y las hipótesis iniciales, como tentativa de respuesta a dichos problemas. Además, se describe el método de trabajo que se empleó para realizar la investigación, justificando su importancia y las diversas actuaciones realizadas así como las premisas establecidas para la selección de la muestra, los instrumentos de recogida y análisis de la información y de los datos obtenidos a partir de dicha muestra.

## Objetivos, Problemas e Hipótesis

Los objetivos planteados se plasman con la intención de establecer la finalidad perseguida, distinguiendo a su vez entre un objetivo principal y una serie de objetivos específicos derivados del mismo. El objetivo general que se ha establecido es el siguiente: Conocer y valorar el tratamiento didáctico que recibe el Patrimonio en los libros de texto andaluces y en el currículum oficial.

A raíz de estos objetivos, nos hemos planteado una serie de problemas a los que tratamos de dar respuesta y que nos ayudarán a dirigir la investigación y a concretarla. Partimos de un problema general que se desglosa en varios problemas específicos:

#### Problema General

- ¿Qué tratamiento conceptual y didáctico se otorga al Patrimonio en los libros de texto y el currículo oficial?

#### Problemas Específicos

- ¿Qué concepto de Patrimonio se transmite a través de los materiales didácticos que presentan los libros de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural?
- ¿Qué estrategias didácticas se emplean en dichos materiales?
- ¿Qué tipo de relaciones identitarias se reflejan en los materiales analizados respecto al Patrimonio que contienen?
- ¿En qué nivel de desarrollo se encuentran los libros de texto analizados respecto a nuestra hipótesis de progresión sobre el concepto de Patrimonio y sus enseñanza aprendizaje?
- ¿En qué medida y con qué finalidad aparece el Patrimonio en la legislación educativa actual?
- ¿Qué contenidos de enseñanza y qué criterios de evaluación en relación con el Patrimonio se proponen en el currículo oficial?

Además se plantean una serie de hipótesis iniciales, no con la intención de contrastarlas o refutarlas a lo largo de la investigación, sino como puntos de partida que nos ayudan a posicionarnos en los momentos iniciales.

- Hipótesis 1: El concepto de Patrimonio que se transmite a través de los libros de texto de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, va referido a una tipología patrimonial de carácter histórico-artístico, donde se presentan elementos patrimoniales debido a su escasez, monumentalidad, o reconocido prestigio.
- Hipótesis 2: El Patrimonio aparece en los libros de texto, de forma anecdótica, descontextualiza y con una finalidad meramente academicista, trabajando únicamente contenidos de carácter conceptual.
- Hipótesis 3: No se establecen relaciones identitarias entre los elementos patrimoniales que aparecen en los libros de texto, y los alumnos de Educación Primaria que lo utilizan.
- Hipótesis 4: Los libros de texto, en general, se encuentran en un nivel inicial de desarrollo res-

pecto al nivel deseable que tomamos como referencia.

- Hipótesis 5: El Patrimonio apenas aparece en la legislación educativa actual y cuando lo hace, su función es meramente academicista.

## Metodología de la Investigación

Respecto al paradigma de referencia en el que nos situamos, hemos de optar por el paradigma Interpretativo, denominado también como cualitativo, fenomenológico-naturalista o humanista. Reconociendo el subjetivismo, que entre otros aspectos particulares, son identificativos de los estudios cualitativos (Delgado y Gutiérrez, 1999; Losada y López-Feal, 2003). Para alcanzar los objetivos que nos proponemos en este trabajo se ha utilizado una metodología de corte transversal y estructurada (Estepa y Cuenca, 2006: 51-72), que desarrolla un análisis descriptivo-interpretativo, pudiendo conocer lo que sucede o puede suceder con los materiales educativos, sin intervenir directamente en la realidad, en lo referente al para qué, qué y cómo se enseña el Patrimonio, desde una visión simple hasta otra más o menos compleja (Álvarez-Gayou, 2003).

El método de trabajo utilizado tanto para el análisis de los libros de texto, como del currículo oficial, consistirá en utilizar un sistema de categoría confeccionado a modo de hipótesis de progresión como modelo, para ir anotando en una serie de parrillas de observación la información que más tarde será analizada. De esta forma se pretende sistematizar tanto la recogida, como el análisis de los datos obtenidos, que tras su posterior reflexión, aportarán la información necesaria para la consecución de una serie de conclusiones finales.

## Selección de la Muestra

Para llevar a cabo nuestro análisis se decidió seleccionar los seis libros de texto de los seis cursos de Educación Primaria, del área de Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural, de la Editorial SM publicados y contextualizado en la comunidad autónoma de Andalucía. Además se han seleccionado el R. D. 1513/06 de 7 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria y de la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, centrándonos en el área de Conocimiento Del Medio Natural, Social y Cultural.



## Instrumentos de recogida y de análisis de datos

Hay que decir que los instrumentos, han sido utilizados y validados en anteriores trabajos (Cuenca, 2010; Estepa, Ávila y Ruiz, 2007: 75-94; Jiménez, Cuenca y Ferreras, 2010: 1319-1331), por lo que nos limitaremos a presentarlos.

Para el desarrollo del estudio que aquí proponemos se parte de varios instrumentos de investigación: unos para la obtención de la información, instrumentos de primer orden (Estepa *et al.*, 2011: 355), compuestos fundamentalmente por 3 parrillas:

- Parrilla 1 (cuestiones técnicas de los libros de texto): se recogen aspectos técnicos de los materiales como el título, la editorial, el ISBN, los autores y/o editores, etc. Con ella se obtiene una información general del diseño formal de las diferentes editoriales estudiadas
- Parrilla 2 (estudio de las unidades didácticas): En esta parrilla, de acuerdo con los indicadores, anotamos los que se ajustan a los elementos patrimoniales que aparecen en las diversas unidades didácticas del libro de texto, utilizando este sistema de categorías como filtro, plasmando la tendencia general obtenida en cada unidad.
- Parrilla 3 (estudio de los libros de texto): estructura similar a la anterior, sólo que en este caso va referida al libro de texto en su conjunto, en esta parrilla se compila toda la información obtenida del análisis de las diferentes unidades didácticas.

El análisis de la información obtenida se ha desarrollado a través de un sistema de tres categorías, que a su vez se subdividen en una serie de variables, indicadores y descriptores (Cuenca, 2010; Jiménez, Cuenca y Ferreras, 2010: 1319-1331), presentándose de forma ordenada, a modo de hipótesis de progresión (Porlán y Rivero, 1998; Ávila, 2003: 31-40), estableciendo tres niveles claramente diferenciados. Se parte de un primer nivel donde encontramos posicionamientos frente al Patrimonio, simplistas y concretos, con un carácter poco complejo y marcado por su escasez, grandiosidad o reconocido prestigio, con una finalidad didáctica meramente academicista. Le sigue un segundo nivel donde el Patrimonio es entendido de forma más compleja, incluyendo como elementos patrimoniales aquellos relacionados con lo anterior y con criterios estilísticos, temporales y diversos. La finalidad pretendida es de carácter práctica-conservacionista. Finalmente, el tercer nivel, el de mayor complejidad y abstracción en relación con el Patrimonio y su enseñanza-aprendizaje, considera

como referentes patrimoniales los anteriores más los elementos simbólicos que caracterizan una sociedad, o a un entorno natural (geodiversidad), además de elementos científicos-tecnológicos. La finalidad educativa que persigue es la crítica, cuya intención es formar ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible y la defensa, conservación y disfrute del Patrimonio. Este sistema de categorías se concibe como un instrumento de segundo orden que, no obstante, organiza el contenido y la estructura de las parrillas de observación, guiando todo el proceso analítico de la investigación y proporcionando el rigor necesario para este estudio

## Algunas conclusiones

En cuanto a la pregunta que nos formulábamos respecto al concepto de Patrimonio que se transmite a través de los libros de texto de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, considerábamos inicialmente que iría caracterizado fundamentalmente por la tipología Histórico-Artística, donde se presentan elementos patrimoniales debido a su escasez, monumentalidad, o reconocido prestigio. Esto ocurre en parte, fundamentalmente en los libros de segundo y tercer ciclo, aunque habría que añadirle la tipología Natural. Sin embargo, en los libros de primer ciclo, a pesar de la escasez de elementos patrimoniales encontrados, los que aparecen alcanzan el máximo nivel de complejidad, al mostrarnos una perspectiva Simbólico-identitaria. Además destacar, que salvo en el libro de sexto curso, el Patrimonio Científico-Tecnológico suele ser el menos utilizado en los libros de texto.

En lo relativo a las estrategias didácticas empleadas en dichos materiales, pensábamos inicialmente que serían bastante ambiguas, usando el Patrimonio de forma anecdótica, descontextualizada y con una finalidad meramente academicista, trabajando únicamente contenidos de carácter conceptual. Algunos de estas previsiones sí se han cumplido, como por ejemplo la finalidad academicista que se persigue en todos y cada uno de los libros analizados, o la falta de integración entre los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, siendo los conceptuales los que aparecen en la mayoría de las ocasiones. Sin embargo, para el resto de variables los indicadores son distintos, y nuevamente encontramos diferencias significativas al abordar los libros de primer ciclo, frente a libros de segundo y tercer ciclo. Con respecto al papel del Patrimonio en la programación didáctica

del libro de texto, encontramos que es usado como recurso didáctico en segundo y tercer ciclo, mientras que en primer ciclo detectamos una integración plena entre recurso, contenido y objetivo, que sería el nivel de máximo desarrollo didáctico. Esto puede deberse a que frente a la falta de estrategias y conocimientos de los niños de 6 y 7 años del medio en el que se encuentran, la editorial utiliza el Patrimonio como mecanismo integrador de los elementos que componen su entorno más cercano, relajando en cierta medida este interés, en los ciclos superiores.

Inicialmente considerábamos que no se establecerían relaciones identitarias entre los elementos patrimoniales que aparecen en los libros de texto, pero hemos encontrado relaciones de carácter Social, reconociendo por tanto el valor simbólico e identitario de elementos patrimoniales relativos a la cultura propia, relacionados con ciertas festividades de carácter tradicional.

Esto nos lleva a considerar que el nivel de desarrollo conceptual y didáctico patrimonial -respecto a nuestra hipótesis de progresión de referencia, recogida en nuestro sistema de categorías- no sólo se encuentra en un nivel inicial, como suponíamos, sino que en muchos de las variables analizadas se ha alcanzado el nivel intermedio, e incluso de forma puntual se llega al nivel deseable, o de máxima complejidad. Esto significa que el tratamiento didáctico que recibe el Patrimonio por la editorial seleccionada es heterogéneo, dependiendo del ciclo educativo en el que nos encontremos fundamentalmente.

Por otra parte, en cuanto a la pregunta que nos planteábamos sobre en qué medida y con qué finalidad aparece el Patrimonio en la legislación educativa actual, podemos señalar que en el Real Decreto el término Patrimonio sólo aparece en diez ocasiones, promulgando una finalidad academicista, tendente hacia la práctica-conservacionista, mientras que en la Orden aparece hasta en veintinueve ocasiones, promoviendo una finalidad crítica respecto a la enseñanza-aprendizaje del Patrimonio en la etapa de Educación Primaria. Respecto a la propuesta de contenidos, observamos que en el Real Decreto el Patrimonio queda “diluido” en los distintos bloques de contenido, así como fragmentado por distintos tipos de Patrimonio (Patrimonio Natural, Histórico, etc.), centrándolo en el reconocimiento y valoración de elementos tales como edificios, objetos y tradiciones que expliquen la cohesión social a lo largo del tiempo. Sin embargo, en la Orden, además de aparecer el Patrimonio como contenido en diversos núcleos temáticos, se le dedica un núcleo específico, titulado “El Patrimonio

en Andalucía”, donde se presenta una visión más global del Patrimonio, haciendo hincapié, no sólo en la conservación, sino también en el uso y disfrute del mismo, así como en el desarrollo social y económico, y en la responsabilidad que deben tener los propios ciudadanos en su conservación.

Si extrapolamos los resultados obtenidos en relación con el curriculum oficial al análisis de los libros de texto, podemos afirmar que la editorial analizada se encuentra en mayor sintonía con el Real Decreto 1513/06 que con la Orden, ya que los datos obtenidos indican un tratamiento didáctico del Patrimonio que ubicamos en los niveles iniciales e intermedios de nuestra hipótesis de progresión. Esta cuestión se relaciona estrechamente con el bajo grado de contextualización de la editorial en la comunidad andaluza, ya que no se distingue claramente si son contenidos referidos a la comunidad andaluza, o a cualquier otra Comunidad, salvo en algunos temas específicos que versaban concretamente sobre la Historia y/o Geografía de Andalucía.

## Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ-GAYOU, J. L. (2003): *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós, Barcelona.

ÁVILA, R. M.<sup>a</sup> (2003): “Difusión del Patrimonio y Educación. El Papel de los Materiales Curriculares. Un Análisis Crítico”, en Ballesteros, E. *et al.* (eds.): *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Cuenca: 31-40

BALLART, J. (2001): *El Patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Ariel, Barcelona.

CREESE, A.; BHATT, A.; BHOJANI, N., Y MARTIN, P. (2006): “Multicultural heritage and learner identities in complementary schools”, *Language and Education*, 20 (1): 23-43.

Cuenca, J. M.<sup>a</sup> (2010): “El Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria”: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648> [15/11/2011]

- DOMÍNGUEZ, C.; ESTEPA, J., y CUENCA, J. M.<sup>a</sup> (1999): *El museo. Un espacio para el aprendizaje*. Universidad de Huelva, Servicio de Publicaciones, Huelva
- DEL CARMEN, L. M.<sup>a</sup> (2001): “Los materiales de desarrollo curricular un cambio imprescindible”, *Investigación en la Escuela*, 43: 51-56.
- DELGADO, J. M.<sup>a</sup> Y GUTIÉRREZ, J. (1999): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Editorial Síntesis Psicológica, Madrid.
- ESTEPA, J.; ÁVILA, R. M.<sup>a</sup>, Y RUIZ, R. (2007): “Concepciones sobre la enseñanza y difusión del Patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6: 75-94.
- ESTEPA, J. Y CUENCA, J. M.<sup>a</sup> (2006): “La mirada de los maestros, profesores y gestores del Patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del Patrimonio y su didáctica”, en. Calaf, R y Fontal, O. (coords.): *Miradas al Patrimonio*, Trea, Gijón: 51-72.
- ESTEPA, J.; FERRERAS, M.; LÓPEZ-CRUZ, I. Y MORÓN, M. (2011): “Análisis del Patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas”, *Revista de Educación*: 355.
- ESTEPA, J., WAMBA, A. M.<sup>a</sup> Y JIMÉNEZ, R. (2005): “Fundamentos para una enseñanza y difusión del Patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales”, *Investigación en la Escuela*, 5: 19-26.
- HERNÁNDEZ-CARDONA, F. X. (2005): “Museografía didáctica”, en Santacana, J. y Serrat, N. (coord.): *Museografía didáctica*. Ariel, Barcelona: 23-61.
- JIMÉNEZ DE MADARIAGA, C. (2009): “La musealización del Patrimonio etnológico”, en González-Parrilla, J. M.<sup>a</sup> y Cuenca, J. M. (eds.): *La musealización del Patrimonio*. Universidad de Huelva Publicaciones, Huelva: 65-76.
- JIMÉNEZ, R.; CUENCA, J. M.<sup>a</sup> Y FERRERAS, M. (2010): “Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching”, *Teaching and Teacher Education*, 26 (6): 1319-1331.
- LOSADA, J. L. Y LÓPEZ-FEAL, R. (2003): *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Thomson-Paraninfo, Madrid.
- MARTÍNEZ-BONAFÉ, J. (2008): “Los libros de texto como práctica discursiva”, *Revista electrónica de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1 (1): 62-73.
- PARCERISA, A. (1999): *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Graó, Barcelona.
- PERALES, F. J. Y JIMÉNEZ, J. D. (2002): “Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto”, *Enseñanza de las Ciencias*, 20 (3): 369-386.
- PORLÁN, R. Y RIVERO, A. (1998): *El conocimiento de los profesores*. Díada, Sevilla.
- TRAVÉ, G. Y POZUELOS, F. J. (2008): “Consideraciones didácticas acerca de las líneas de investigación en materiales curriculares. A modo de presentación”, *Investigación en la Escuela*, 65: 3-10.
- VALLS, R. (2001): “Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6: 31-42
- (2002): “Cambios y continuidades en los manuales y materiales curriculares de historia de la Educación Secundaria Obligatoria”. *Gerónimo de Uztariz*, 17-18: 67-78.
- WILSON, M. (2007): “Mapping New Brunswick: The impact of heritage on the design and production of a pedagogical wall map”, *Geomatica*, 61(2): 109-116.

# El Paisaje en el curriculum oficial y los libros de texto de Ciencias Sociales de la ESO: “Una Perspectiva Patrimonial Integral”

María del Carmen Morón Monge

Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Universidad de Huelva  
mcarmen.moron@dhis2.uhu.es

Hortensia Morón Monge

Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Universidad de Huelva  
hortensia.moron@ddcc.uhu.es

Jesús Estepa Giménez

Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Universidad de Huelva  
jestepa@uhu.es

## Resumen

El paisaje ofrece una gran cantidad de oportunidades educativas, ya que se puede abordar desde un enfoque interdisciplinar que favorezca la integración de los contenidos, y por tanto, los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para trabajar desde este enfoque interdisciplinar hay que entender el paisaje desde una dimensión sistémica donde se combinan procesos geológicos-naturales y socioculturales, en un territorio a lo largo de un tiempo, por lo que se convierte en un símbolo e identidad para las sociedades. Desde esta perspectiva, el paisaje pasa a valorarse como un elemento patrimonial para las sociedades.

Esta temática que está relacionada con el patrimonio y su didáctica, es una de las líneas de trabajo del grupo de investigación DESYM, subgrupo EDIPATRI, de la Universidad de Huelva, siendo este estudio parte de un gran proyecto I+D+i<sup>1</sup>. En el presente trabajo analizamos cómo en el curriculum oficial y cómo en

los libros de texto (3º de la ESO), se recoge la temática del paisaje y su relación con el patrimonio.

## Palabras clave

Paisaje, Patrimonio integral, Libros de texto, identidad, curriculum oficial.

## Abstract

Landscape is a topic with a certain tradition in education of both the Social Sciences and Experimental Sciences, as it is the confluence of content and themes that are shared between both areas. This means that from the conceptual point of view the landscape is approached from a holistic approach, since it combines the socio-cultural and environmental. Landscape is the synthesis of a specific territory that passes through the filter of perception, experience and the identification of a given space does a cultural or social group. In this sense, landscape is valued like heritage.

This issue is related to the heritage and its didactics, is one of the scope of the research group DES-

<sup>1</sup> “El patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial” convocatoria de 2008 del Plan Nacional de Investigación, código EDU2008-01968.

YM, University of Huelva. This paper discusses how heritage, from national and regional educational legislation as well as text books of secondary school of the subjects Social Sciences: Geography and History (3º ESO), treats contents link with landscape and heritage.

## Keywords

Landscape; Comprehensive Heritage, Text books; identity, Educational National Standard.

## Antecedentes: el paisaje y su interdisciplinarietà

Cuando hablamos de paisaje en el campo de la educación nos referimos a una cuestión ciertamente compleja. Esta complejidad viene desde una doble vertiente: desde la vertiente didáctica, donde la temática paisajística ha tenido distintas fortunas, sobre todo en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales y particularmente de la Geografía, Y de otro lado, desde la vertiente conceptual y epistemológica, que divaga desde campos tan dispares como la Arquitectura, la Ecología, la Geografía o el Arte.

Esto nos puede llevar a pensar sobre la siguiente cuestión: ¿a quién o a qué pertenece el paisaje?, lo cierto es que a nadie, y con ello nos remitimos a Bertrand (2008, pág. 19): “El paisaje pertenece a todos y cada cual lo vive y lo concibe a su imagen, según sus sueños y proyectos”. Por lo que el paisaje es una temática con gran cantidad de posibilidades didácticas y de formación del ciudadano, que han sido identificadas desde tiempos tempranos en el marco escolar. Como señala Gómez Ortiz (1993), esta preocupación por los contenidos vinculados al paisaje ya está presente en la Escuela Nueva, en donde el entorno inmediato cobra un extraordinario valor didáctico. En esta misma línea, también se encuentra esta motivación por el paisaje en los Movimientos de Renovación Pedagógica de los años sesenta, estrechamente vinculados con el papel activo del alumnado. Aunque la educación en paisaje, como apunta Busquets (2010), es una noción relativamente reciente que ha sido reformulada, y a ello ha contribuido el Convenio Europeo del Paisaje (CEP), firmado en el año 2000. A partir de dicho acuerdo se ha producido un reconocimiento de la dimensión ciudadana del paisaje, más allá de un mero interés científico y formativo. Nosotros lo vamos a concebir dentro del ámbito educativo de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias

Sociales, enmarcándolo en un enfoque conceptual y epistemológico que podemos denominar a grandes rasgos de interdisciplinar y de sistémico.

## El paisaje como sistema. Algunos atributos para su enseñanza

Como hemos mencionado, el paisaje ofrece una gran cantidad de oportunidades educativas pero ¿por qué es interesante para su enseñanza y aprendizaje (en adelante E/A) y qué modelo didáctico nos permite trabajar desde esta perspectiva interdisciplinar y sistémica?

Para responder a esto, tenemos que saber de qué estamos hablando, puesto que sobre conceptos y definiciones del paisaje existen numerosos enfoques y propuestas (Rodríguez, 1979). Nos centrarnos así en el marco de la enseñanza de las Ciencias Sociales y concretamente desde la Geografía, en donde el paisaje es una temática nativa y propia. Esto es así, entre otras razones, porque para esta disciplina la comprensión del paisaje se hace desde una óptica más humana, más cultural, más social, más perceptiva, no queda en un mero desglose de componentes y factores analizados desde una perspectiva sumativa, sino desde una óptica más interdisciplinar y sistémica. Desde esta visión sistémica del paisaje nos encontramos ya en 1925 con definiciones como la de Sauer: “área compuesta por una asociación distintiva de formas, tanto físicas como culturales” Por tanto, en el paisaje confluyen claramente los aspectos y elementos del medio natural con el ser humano y la cultura desarrollada por las distintas sociedades. Con este mismo enfoque existen otras formulaciones: “la Naturaleza existe perse, mientras que el paisaje, no existe más que en relación al ser humano, en la medida en la que este lo percibe y se apropia de él” (Nogué, 2010). Retomando de nuevo a Sauer (1925) vemos que hace otra aportación también interesante resaltando la idea del ser humano como agente cultural modelador del territorio. Denomina como paisaje cultural: “el creado por un grupo cultural a partir de un paisaje natural. La cultura es el agente, el área natural es el medio, el paisaje cultural es el resultado”.

Estas definiciones ponen de relieve una visión antropomórfica de la naturaleza y del territorio y sus posibilidades didácticas. Pero sigamos preguntándonos qué otros atributos o propiedades del paisaje que emanan desde esta perspectiva interdisciplinar y sistémica va a sernos útil para el docente. Bertrand (2008) menciona en concreto cinco posibles ejes

epistemológicos “en torno a los que el concepto de paisaje-territorio debe mostrar su eficacia teórica y práctica”. Sirven de guías para clarificar cómo es entendido el paisaje, y sin que sea un dictado enfocado perse para la educación, entendemos que puede ser de gran utilidad para organizar y trabajar la temática paisajística:

- El paisaje-territorio de complejidad y diversidad: hace referencia a que el territorio “no es un simple vestido geográfico” sino que da materialidad al paisaje, ya sea natural o artificial, los cuales no deben difuminarse bajo las distintas representaciones socio-culturales o la visión idealizada del paisaje.
- El paisaje artefacto de irrenunciable naturalidad, con esto se refiere a que la construcción del paisaje pasa por un doble proceso, de antropización, y sobre todo, de socialización. Esto significa además que el paisaje más artificial siempre conserva en su forma y funcionamiento una parte natural, digamos que un gradiente de naturalidad, aspecto importante ya que dicho autor señala que esta propiedad lo acerca o lo re-aproxima a la Ecología y al Medio Ambiente. Esta no es una cuestión baladí, ya que desde la Ecología se asigna al paisaje el término de “bisagra conceptual”, es decir, es el papel de vínculo entre la experiencia humana y el funcionamiento de los sistemas ambientales, de los cuales formamos parte y de los que dependemos (Benayas y López, 2010).
- El paisaje iceberg, la parte invisible de lo visible: donde el paisaje-territorio no se limita sólo a lo que vemos, es más, señala que lo más importante del paisaje es lo que no se ve. Ya que indica que existen “bajo la línea de flotación del iceberg, la potente acumulación de hechos y mecanismos que subyacen en sus representaciones socio-culturales”. Supone buscar en lo más profundo del territorio, en su larga historia social y cultural. Aspectos de gran “utilidad” para el desarrollo de contenidos de las Ciencias Sociales.
- El paisaje pluridimensional: puesto que desde el paisaje se pueden trabajar distintas escalas espacio-temporales.
- El paisaje cinético: un horizonte en movimiento, con ello indica Bertrand que “cada paisaje se anima en su propio tiempo, con sus estados sucesivos y sus ritmos (diarios, estacionales, plurianuales), sus crisis y sus catástrofes”. De este modo, que la propia naturaleza del paisaje es cambiante por si misma, pero también alude a

que el paisaje se vive a un ritmo cada vez más acelerado y, por ende, que su valorización cambia para las sociedades a lo largo del tiempo.

Estos ejes “sacan a luz” un conjunto de oportunidades educativas, ya que al considerar al paisaje como vehículo de contenidos y métodos, podemos aproximarnos al entendimiento de los cambios en un territorio, bajo distintas escalas de análisis, valorando los distintos procesos y componentes tanto los visibles como los no visibles. En definitiva, permite acercarnos a la complejidad de un territorio, teniendo como guía al paisaje, pero además ahondar en aspectos más abstractos del mismo, como los símbolos y códigos culturales y sociales que existen bajo la apariencia del paisaje.

Esta cuestión es de gran trascendencia, ya que cada cultura tiene sus propios códigos y señas que configuran su identidad y que transfieren al paisaje. Son suyos y singulares, con los cuales se identifican, esto supone un nivel de conocimiento y reconocimiento de su territorio importante, llevando al respeto y a la voluntad de legarlo. Es en este punto cuando el paisaje se patrimonializa, se convierte en imagen y semejanza de un grupo cultural y por tanto siente la necesidad de conservarlo y mantenerlo para futuras generaciones.

### **El paisaje como elemento patrimonial. Una activación del patrimonio**

El planteamiento anterior no solo nos ha servido para posicionarnos sobre qué y cómo entender el paisaje para su E/A, sino también para valorar el paisaje como un elemento patrimonial. Esto nos lleva de nuevo a plantearnos las siguientes cuestiones: qué entendemos por patrimonio y cuándo el paisaje pasa a valorarse como elemento patrimonial.

En referencia a la primera cuestión, hay que tener presente que el concepto del patrimonio al igual que el de paisaje es un término muy amplio y complejo y depende del área a la que se adscriba. Es por ello, que nos quedamos con aquellas conceptualizaciones que entienden el patrimonio desde nuestra propia perspectiva sistémica e interdisciplinar de los procesos de E/A. En esta línea, nos encontramos los planteamientos de Mattozi, (2001) y Aranda, A. et al (2010), y desde una concepción más holística e interdisciplinar, las aportaciones de Estepa y Cuenca (2006), Estepa et al (2011) y, más recientemente, Morón et al (2012).

Nos quedamos así con esta última definición de Morón et al (2012) que recoge las perspectivas anteriores bajo el concepto de patrimonio integral: “como aquel sistema complejo configurado por la interacción de diferentes tipologías patrimoniales difíciles de entender como partes aisladas (patrimonio histórico-artístico, etnológico, científico-tecnológico y ambiental), de su interacción surgen propiedades emergentes simbólico-identitarias a partir de una población o cultura que interviene como agente activo en su construcción y defensa”.(pp.1623) Esta definición pone de relieve por un lado, la existencia de diferentes tipologías patrimoniales (diversidad patrimonial) que coexisten entre ellas, se interrelacionan como un sistema. Por otro lado, enfatiza el rol activo-participativo de la población o cultura en su valoración y atribución como elementos patrimoniales, lo que implica que esta población se siente identificada con los elementos patrimoniales y por tanto como responsable en su gestión y protección. Estos valores se traducen en el plano educativo como atributos motivadores y significativos para la construcción de conocimientos a partir del patrimonio.

Sin embargo, aunque el paisaje es un elemento patrimonial que posee una serie de atributos y propiedades que favorecen los procesos E/A este no es reconocido como tal. Es por ello, tal como apunta Prats (1997) que los elementos patrimoniales hay que activarlos a partir de un tratamiento adecuado y específico para que sean valorados como tal. Según Prats la activación patrimonial es todo proceso que conlleve a facilitar la interpretación social y significativa de los bienes culturales. En este sentido, el paisaje tratado desde esta perspectiva interdisciplinar y sistémica que ofrece el patrimonio integral nos va permitir “activar” este paisaje como patrimonio. Esto conduce al trabajo desde sus atributos lo que en última instancia mejora los procesos de E/A. Es por tanto, esta perspectiva patrimonial permite comprender el paisaje, desde una dimensión mucho más compleja, como método, que permita conectar los diferentes conocimientos de distintas áreas y disciplinas, en donde el alumnado tiene un protagonismo de primera mano.

## **El paisaje: su tratamiento en el curriculum oficial y los libros de texto**

La existencia y el desarrollo del paisaje en los libros de texto de Ciencias Sociales deriva en buena medida de cuál es el tratamiento de este tópico en el curricu-

lum oficial, tanto a nivel estatal como autonómico. En el libro de texto, el tratamiento de los contenidos no sólo está en relación con la conceptualización de este tópico concreto, sino también con otras cuestiones más profundas y de carácter epistemológico, como por ejemplo el concepto de territorio y de espacio geográfico. En el análisis pormenorizado de los libros de textos, encontramos que el concepto de Geografía y de espacio condiciona el tratamiento y la importancia del paisaje. Esta cuestión tiene sentido, porque el curriculum oficial de la Enseñanza Secundaria Obligatoria desarrolla casi todos los contenidos en relación al paisaje en tercer curso, en donde quedan mayoritariamente concentrados este tipo de contenidos, mientras que en el resto de los cursos, su aparición es puntual y esporádica, lo que es síntoma de cuál es el peso real de esta temática y, por ende, de los contenidos geográficos. En la misma línea, y respondiendo a esta situación, los libros de texto son el reflejo consecuente del curriculum oficial.

Por lo tanto, este aspecto ha sido clave para concentrar nuestra investigación en el análisis de los libros de tercero de la ESO de Ciencias Sociales, pertenecientes a varias editoriales, y en relación a dos comunidades autónomas: Andalucía y Cataluña, si bien poniendo especial atención en la primera de ellas, ya que de ésta hemos analizado tres editoriales distintas.

Por otro lado, inicialmente nos hemos centrado en el análisis de curriculum oficial, particularmente en el Real Decreto 1631/2006 de 29 de Diciembre, donde se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, a nivel autonómico hemos considerado la Orden de 10 de Agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

La detección del paisaje y de su valor patrimonial tanto en el curriculum oficial como en los libros de texto, ha pasado por un análisis que ha intentado ceñirse a una serie de criterios, que tienen como finalidad última profundizar y sacar a la luz los contenidos que están relacionados con ambas cuestiones y el valor y la significación que tienen. Por tanto, además de indicar en cada caso donde se encuentran referidos ambos términos, hemos querido ir más allá detectándolos bajo otras circunstancias o situaciones que aparentemente no citan explícitamente a estos conceptos, pero que sin duda hacen alusión al papel y la función que tiene el paisaje y su patrimonialización. Estos criterios pueden ser entendidos como filtros de análisis, diferentes “tamices” de mayor a

menor “grosor” que van a darnos una visión lo más aproximada posible al tratamiento del paisaje en los libros de texto y en el curriculum. Estos criterios nos permiten sistematizar la información que emerge del análisis, permitiendo su replicabilidad para estudiar otros currículos y otros libros de textos de otras editoriales, marcando un camino que va desde lo más visible y conspicuo (el paisaje como iceberg) hacia lo que no se ve.

Explicamos a continuación estos criterios, los cuáles han sido formulados en dos grandes grupos: criterios directos y criterios indirectos.

Los criterios directos serían aquellos que aluden directamente a la aparición del concepto y del término de manera explícita y a su reconocimiento social a través de alguna figura de protección. Por tanto, dentro de los criterios directos estarían:

- La aparición explícita del término paisaje o/y patrimonio, califican directamente que determinado territorio o elemento está relacionado con el paisaje y/o con el patrimonio.
- La existencia de una figura de protección legal sobre un territorio o elemento paisajístico sea de orden internacional, estatal o autonómico, da acceso directo a considerar que un territorio-paisaje, gracias a su estatus legal, tiene reconocido institucionalmente y socialmente un valor de carácter patrimonial.

Sin embargo, existen otras situaciones bajo las cuales aparecen referencias al paisaje y a su valor patrimonial - no siempre tienen que concurrir junto con las circunstancias anteriores, pueden emerger por sí mismos-, que no son explícitos desde el punto de vista terminológico, estando más relacionados con la función y los atributos que pueden desempeñar el paisaje y su relación con el patrimonio. A estos denominamos Criterios Indirectos:

- La escasez y la pérdida: se reconocen aquellos paisajes que por encontrarse en una situación delicada de conservación y mantenimiento conducen a un renacimiento social y, por tanto, una valoración positiva como elementos patrimoniales paisajísticos. Ejemplo: paisajes tropicales cuenca del Amazonas, paisaje semiárido del Sudeste español, formaciones esteparias.
- Testigos de cambio y evolución: cuando un paisaje está vinculado a una población que evoluciona de forma conjunta con su entorno natural, desarrollando una cultura, forma de vida, actividad económica asociada a la misma, que determina cambios y formas de paisaje debido a

dicha co-evolución. En este sentido tiene un carácter patrimonial. Ejemplo: modos de producción y de vida tradicionales, caso de los paisajes agrarios (dehesas ibéricas, paisajes cerealísticos, paisajes formados por el olivar andaluz).

- Hitos para el desarrollo de conocimiento: cuando el libro trata a determinados paisajes como hitos singulares para comprender un proceso geológico, biológico, cultural, social o un problema ambiental, representando claves para la interpretación de un territorio. Ejemplo: evolución de las especies naturales, casos de fósiles y formaciones geológicas y sedimentarias claves; culturas materiales, grupos poblacionales concretos, por ejemplo: paisaje kárstico Torcal de Antequera (Málaga), paisaje costero del Acantilado del Asperillo (Huelva), cazadores recolectores epipaleolíticos.

### El paisaje en el curriculum oficial

A continuación expondremos un ejemplo de la aplicación de estos criterios en el análisis del curriculum oficial estatal y autonómico.

La tabla siguiente (Tabla 1) recoge de forma sintética el análisis comparativo de ambas legislaciones educativas, que como se puede observar en el caso del curriculum andaluz desarrolla de forma más completa aquellos contenidos en relación al paisaje y además incide en la relación estrecha con el patrimonio. Así el mayor número de referencias tanto a uno y otros términos quedan localizados en el Núcleo de Contenido que trata sobre El patrimonio Cultural Andaluz.

Igualmente, la legislación andaluza manifiesta explícitamente cuál es la visión del patrimonio deseable: “El trabajo sobre el patrimonio en el contexto escolar debe hacerse desde una perspectiva holística e integradora, que tenga en cuenta la diversidad de dimensiones que lo constituyen (natural, cultural, material, inmaterial; autóctono, incorporado de otras culturas; rural, urbano...) y la diversidad de perspectivas sobre las cuales puede ser abordado”, tanto es así que inciden en el aspecto de integración, y porque no fomentando la conectividad entre áreas temáticas y actividades que describe en el apartado “Interacción con otros núcleos temáticos y de actividades”, incluso va más allá, ya que indica; “Al tratarse de una problemática de carácter transversal y polivalente, su tratamiento puede involucrar a casi todas las materias de las



<b>Tabla 1: Análisis del currículum educativo</b>		
Real Decreto 163/2006 de 29 de Diciembre		
<b>Criterios Directos:</b>	<i>Término paisaje o/y patrimonio</i>	<b>Localización:</b> <i>Preámbulo y justificación de la materia:</i> "...estudio de las actividades económicas y la configuración de espacios y paisajes". <b>Localización:</b> <i>Tercer Curso; Contenidos; Bloque 1 de Contenidos Comunes:</i> "Obtención y procesamiento de información, explícita e implícita, a partir de la <b>percepción de los paisajes</b> geográficos del entorno..."; <i>Bloque 2 Actividad económica y espacio geográfico:</i> "observación de los paisajes geográficos resultantes"
	<i>La existencia de una figura de protección legal</i>	No se registra
<b>Criterios Indirectos</b>	<i>Escasez y la pérdida:</i>	No se registra
	<i>Testigos de cambio y evolución</i>	<b>Localización:</b> <i>Contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas: Competencia Conocimiento e interacción con el mundo físico:</i> "... el aprendizaje de contenidos geográficos adquiriendo especial importancia..., observación e interpretación de los espacios y paisajes reales o representados. Otra aportación no menos significativa se posibilita desde el conocimiento de la <b>interacción hombre-medio</b> y organización del territorio resultante." <b>Localización:</b> <i>Primer Curso; Criterios de Evaluación: n°3</i> "Se trata de evaluar si se es capaz de reconocer y localizar en el espacio los principales medios naturales..., de caracterizarlos y distinguirlos en función de la interacción de los rasgos físicos predominantes que conforman los <b>paisajes geográficos</b> diferenciados, relacionándolos con las <b>formas de vida que posibilitan</b> "
	<i>Hitos para el desarrollo de conocimiento</i>	<i>Tercer Curso; Criterios de Evaluación, n°3:</i> "Describir las <b>transformaciones</b> que en los campos de las <b>tecnologías</b> , la organización empresarial y la localización se están produciendo en las actividades, espacios y <b>paisajes industriales</b> ".
Orden de 10 de Agosto de 2007. Junta de Andalucía		
<b>Criterios Directos:</b>	<i>Término paisaje o/y patrimonio</i>	<b>Localización:</b> <i>Núcleos temáticos: El patrimonio Cultural Andaluz:</i> Contenidos y problemáticas relevantes: "El marco de la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la ESO ofrece, sobre todo, excelentes oportunidades para trabajar ámbitos destacables del <b>patrimonio</b> como los <b>paisajes</b> "; "En efecto, las variadas características físicas de Andalucía y su rica historia hacen que podamos encontrar <b>diversidad de paisajes</b> . Así las dehesas, las campiñas, las marismas o los peculiares desiertos orientales, constituyen <b>paisajes dignos</b> de ser trabajados en educación"
	<i>La existencia de una figura de protección legal</i>	<b>Localización:</b> <i>Núcleos temáticos: El patrimonio Cultural Andaluz.</i> Contenidos y problemáticas relevantes. Formulación de problemas para trabajar los contenidos: "En 1º de ESO: ¿Qué valores tienen para nosotros los <b>paisajes naturales protegidos</b> de Andalucía?"
<b>Criterios Indirectos</b>	<i>Escasez y la pérdida:</i>	<b>Localización:</b> <i>Núcleos temáticos:</i> El patrimonio Cultural Andaluz. Contenidos y problemáticas relevantes, refiriéndose a los paisajes culturales: "En este sentido, la <b>conservación, preservación</b> y desarrollo de dichos <b>paisajes</b> afecta a aspectos humanos y naturales" <b>Localización:</b> <i>Núcleos temáticos:</i> El patrimonio Cultural Andaluz. Contenidos y problemáticas relevantes, Formulación de problemas para trabajar los contenidos "En 3º de la ESO ¿Acabará con los <b>paisajes costeros andaluces</b> ?" "¿Cómo se pueden hacer compatibles el desarrollo y la <b>conservación del patrimonio</b> ?" En 4º de la ESO, ¿Qué responsabilidad tenemos como ciudadanos en la <b>conservación del patrimonio</b> ?"
	<i>Testigos de cambio y evolución</i>	<b>Localización:</b> <i>Interacción con otros núcleos temáticos y de Actividades.</i> "En 3º los contenidos del Bloque 2 (Actividad económica y espacio geográfico), permiten trabajar la <b>construcción</b> histórica, social y cultural de Andalucía a través del <b>conocimiento</b> de las actividades económicas de Andalucía, teniendo en cuenta su localización y los <b>paisajes resultantes</b> ." <b>Localización:</b> <i>Núcleos temáticos:</i> El patrimonio Cultural Andaluz: Contenidos y problemáticas relevantes: "Andalucía tiene una gran riqueza patrimonial, que ofrece una amplia diversidad de posibilidades de trabajo en distintos campos: <b>paisajes naturales</b> , espacios protegidos, monumentos de interés histórico..." "Estos <b>paisajes</b> que consideramos como <b>patrimoniales</b> , son casi siempre <b>paisajes culturales</b> , son el resultado y el reflejo de una <b>interacción</b> prolongada a través de <b>diferentes sociedades</b> , entre las comunidades humanas y el medio físico. Se constituyen en un <b>testimonio</b> del desarrollo de distintas <b>culturas</b> e integran valores materiales e intangibles".
	<i>Hitos para el desarrollo de conocimiento</i>	<b>Localización:</b> <i>Núcleos temáticos:</i> El patrimonio Cultural Andaluz: "en definitiva, un conjunto de usos, <b>representaciones</b> , expresiones, conocimientos y técnicas, que las comunidades reconocen como parte <b>integrante del paisaje</b> , como puede ser la selección histórica de determinadas especies vegetales y animales, las <b>formas tradicionales de cultivo</b> , las <b>modalidades de explotación</b> y el aprovechamiento de recursos".

Tabla 1. Aplicación de los criterios directos e indirectos para el análisis del paisaje y el territorio, en la legislación del currículum andaluz (Orden de 10 de Agosto de 2007) y la legislación educativa nacional (Real Decreto 1631/2006 de 29 de Diciembre).

Ciencias de la Naturaleza a través de núcleos temáticos como el Patrimonio Natural Andalúz o el Paisaje Natural Andalúz...”.

Por el contrario, en la legislación a nivel estatal, la aparición del patrimonio como contenido curricular es más difusa, menos frecuente y queda especialmente recogida en los apartados de evaluación de contenidos, valorando el paisaje como un medio para la elaboración y aplicación de contenidos procedimentales. En definitiva, este tópico sirve de herramienta para valorar, comparar situaciones que impliquen la transformación de un territorio durante un periodo dado, o se utiliza como guión para comparar dos territorios distintos. Sin embargo, otros aspectos como los patrimoniales y los conservacionistas no terminan de aparecer explícitamente, mientras que en la legislación autonómica de Andalucía, sí aparecen recogidos en el Núcleo de Contenidos El patrimonio Cultural Andalúz.

### El paisaje en los libros de texto

En cuanto a los libros de texto, la aplicación de estos criterios ha pasado por el análisis no sólo de los contenidos del libro, sino también de las actividades y sus tipos (de desarrollo de contenidos, complementarias/repaso, síntesis etc.), así como de las imágenes y la localización de estas en relación a los contenidos y a las actividades (Tabla 2). A continuación describimos los resultados que hemos obtenido para uno de los libros de texto analizados, correspondiente a la Editorial SM Andalucía, publicado en 2007, ya que la suma de resultados del conjunto de los libros, supera los objetivos de la presente comunicación. Así, dicha editorial desarrolla una significativa cantidad de contenidos y actividades relacionadas directa e indirectamente con el paisaje, si bien su valor patrimonial es variable dependiendo del contexto en el que se encuentre la temática recogida.

Desde un punto de vista formal, que valore en qué formato y en qué espacios se encuentra el paisaje recogido, podemos indicar que éste impregna en buena medida el desarrollo de las unidades didácticas. Así, en casi todas las unidades, la presentación de la unidad se realiza a través de una “batería” de imágenes la mayoría de las veces compuesta por paisajes, con una imagen principal, acompañada de imágenes de menor tamaño, evocativas de paisajes para ilustrar los distintos apartados que componen la unidad didáctica. En cuanto al análisis y a la valoración de los contenidos y su significación en torno al paisaje y su valor patrimonial,

se ha llevado a cabo tras la aplicación de los criterios anteriormente mencionados. A continuación exponemos una serie de resultados de manera sintética.

- En relación a los criterios directos: el paisaje es un término que aparece en gran cantidad de ocasiones a distintos niveles: como Unidad Didáctica (“El Medio Natural en España. El Paisaje Andalúz”); como apartados concretos, (“Apartado 5: tipos de Paisajes Industriales”); como contenidos concretos, (“dos tipos: paisajes negros son los que mejor reflejan la imagen tradicional de la industria,... llevan a cabo procesos que provocan contaminación del aire y el agua, escombreras, etc...”) “Los paisajes industriales portuarios tienen también larga tradición ...)

Por tanto, la existencia del término paisaje es frecuente y su localización está distribuida en las distintas partes que componen la estructura del libro.

- En referencia a los criterios directos, donde se indican la importancia del paisaje en relación a su conservación y afectación medioambiental - “Para prevenir el impacto de los problemas ambientales, existen diferentes medidas de protección que afectan a los lugares con notable interés biológico o paisajístico...”- y su vinculación con las sociedades, aspectos que indirectamente las están valorando como un bien escaso, como un legado así: “... en otras zonas, sobre todo en la depresión del Guadalquivir, la utilización agrícola del suelo nos ha legado paisajes cerealistas...”, “Es preciso potenciar en la región un turismo respetuoso con el medio ambiente, y hacer compatible el crecimiento económico con el mantenimiento del gran patrimonio natural de Andalucía”.

En este sentido tienen una consideración patrimonial del territorio-paisaje, y de sus componentes que deben ser conservados, puesto que son considerados como herencia del pasado. Asimismo, se marca la estrecha relación entre territorio-paisaje con la del ser humano, sus actividades económicas y sus formas de entender y explotar dicho territorio: “En la actualidad el aspecto de gran parte del territorio andalúz es el resultado de una intensa intervención humana, con abundancia de paisajes agrarios. ...como los paisajes de monte mediterráneo y de dehesa...”; “Los paisajes industriales reflejan la evolución histórica [del territorio se entiende] y la influencia de los diversos factores de localización...”, entre otros.

Tabla 2: Análisis libros de Texto

Editorial: SM ANDALUCÍA, 3º Curso

Tabla 2: Análisis libros de Texto		
Editorial: SM ANDALUCÍA, 3º Curso		
Criterios Directos:	<i>Término paisaje o/y patrimonio</i>	<p><b>Localización:</b> [Contenidos, Desarrollo] <i>Unidad 2: Organización Política y Actividad Económica: 2.1. Espacios Geopolíticos y Culturales:</i> “Geografía Cultural, organización territorial y <b>paisaje</b>”.</p> <p><b>Localización:</b> [Contenidos, Desarrollo] ; <i>Unidad 3: Los Recursos Naturales y las Actividades Agrarias; Apartado 6: Tipos de Paisajes Agrarios: Regiones Tropicales:</i> “Pero también existe otro tipo de agricultura moderna y de exportación, que origina paisajes muy distintos.</p> <p><b>Localización:</b> [Contenidos, Desarrollo E imagen] <i>Unidad 13: Las actividades Económicas en España. La Economía Andaluza. Apartado 5. Actividades Económicas de Andalucía: Los Servicios. 1 Foto: Vista aérea de Torremolinos (Málaga).</i> Paisaje Urbanizado del Litoral. (sirve para apoyar un recuadro de información adicional que se llama el “<i>El turismo y los problemas medio ambientales</i>”), viene a ilustrar este paisaje intensamente urbanizado, prácticamente sobre la línea de costa. Señala lo siguiente: “<i>El gran desarrollo del turismo en Andalucía ha generado en las últimas décadas indudables beneficios económicos, pero también ha tenido graves repercusiones sobre el medio ambiente. El Turismo de sol y playa, ha llevado consigo la urbanización de gran parte del litoral, la destrucción de los paisajes... Es preciso potenciar en la región un turismo respetuoso con el medio ambiente, y hacer compatible el crecimiento económico con el mantenimiento del gran patrimonio natural de Andalucía</i>”</p>
	<i>La existencia de una figura de protección legal</i>	<p><b>Localización</b>[Contenidos, Desarrollo] <i>Unidad 12: El Medio Natural en España. El Paisaje Andaluz. 4.5 La Protección de los Espacios Naturales:</i> “Para prevenir el impacto de los problemas ambientales, existen diferentes <b>medidas de protección</b> que afectan a los <b>lugares</b> con notable interés biológico o <b>paisajístico...</b>”</p>
Criterios Indirectos	<i>Escasez y la pérdida:</i>	<p><b>Localización:</b> [Desarrollo de Contenidos, Imágenes]; <i>Unidad 3: Los Recursos Naturales y las Actividades Agrarias: Apartado 1. Los Recursos Naturales:</i> 3 Fotos</p> <p><b>Foto 1:</b> <i>El Uso Sostenible de los Recursos Naturales es fundamental para prevenir su agotamiento.</i> Paisaje Montañoso con laguna de origen glacial y bosque de coníferas sobre fondo de montañas nevadas.</p> <p><b>Foto 2:</b> <i>La Sobreexplotación de los recursos naturales afecta especialmente a los países más pobres.</i> Paisaje tropical con explotación maderera.</p> <p><b>Localización</b> [Presentación de Contenidos Imágenes]. <i>Unidad 9: El Reto Del Desarrollo Sostenible. “Foto en el Apartado 1: Del Crecimiento Económico al Desarrollo Sostenible. Paisaje Deforestado de una gran llanura, bien podría decirse que una imagen vale más que mil palabras.”</i></p> <p><b>Localización:</b> [Contenidos, Desarrollo e imagen] <i>Unidad 13: Las actividades Económicas en España. La Economía Andaluza. Apartado 5. Actividades Económicas de Andalucía: Los Servicios.</i> “El Turismo de sol y playa, ha llevado consigo la urbanización de gran parte del litoral, la <b>destrucción de los paisajes...</b> Es preciso potenciar en la región un turismo respetuoso con el medio ambiente, y hacer compatible el crecimiento económico con el <b>mantenimiento del gran patrimonio natural de Andalucía</b>”.</p> <p><b>Localización:</b> [Contenidos, Desarrollo] <i>Unidad 15: La Organización Territorial de España. La comunidad Autónoma del Paisaje. Apartado 3. Los Desequilibrios Regionales:</i> “Entre las comunidades autónomas hay desequilibrios y diferencias importantes: los factores geográficos forman distintos paisajes y los recursos naturales también varían...”</p>
	<i>Testigos de cambio y evolución</i>	<p><b>Localización:</b> [Actividades Síntesis] <i>Unidad 3: Los Recursos Naturales y las Actividades Agrarias Actividades de Síntesis: nº 8.</i> “Compara la distribución mundial de las grandes áreas de cultivo con lo de los principales medios bioclimáticos del planeta: a) Observa el mapa de los medios bioclimáticos de la unidad 1, y compáralo con los mapas de distribución de <b>paisajes agrarios</b> que hemos visto en esta unidad. ¿<b>Qué coincidencias encuentras?</b> Trata de explicarlas.”</p> <p><b>Localización:</b> [Contenidos, Desarrollo] <i>Unidad 4: Actividades y Espacios Industriales en Transformación; Apartado 5.1: Paisajes industriales Heredados:</i> “Dos tipos: <b>Paisajes negros</b> son los que mejor reflejan la imagen tradicional de la industria, .... Y llevan a cabo <b>procesos</b> que <b>provocan</b> contaminación del aire y el agua, escombreras, ruido...” “Los <b>paisajes industriales portuarios</b> tienen también larga tradición ... En ocasiones esas antiguas áreas industriales portuarias se han renovado para albergar ahora centros de negocios y culturales, espacios de ocio, deportivos etc...”</p> <p><b>Localización:</b> [Desarrollo de Contenidos] <i>Unidad 4: Actividades y Espacios Industriales en Transformación Apartado 5: Tipos de paisajes Industriales:</i> “Los <b>paisajes industriales</b> reflejan la <b>evolución histórica</b> y la influencia de los diversos factores de localización...”</p> <p><b>Localización:</b> [Actividades Síntesis]. <i>Unidad 5. La nueva geografía de los servicios. Actividad nº 7.</i> En las últimas unidades has estudiado las actividades económicas, su <b>evolución</b>, sus características y sus pautas de localización. Intenta ahora redactar un pequeño informe sobre la <b>geografía económica</b> de tu región respondiendo las siguientes cuestiones:</p> <p>b) ¿Qué actividades y <b>paisajes agrarios</b> son más importantes?”</p> <p><b>Localización:</b> [Contenidos, Desarrollo] <i>Unidad 12: El Medio Natural en España. El Paisaje Andaluz. 5.3 La Transformación del Paisaje Andaluz:</i> “En la actualidad el aspecto de gran parte del territorio andaluz es el resultado de una intensa <b>intervención humana</b>, con abundancia de <b>paisajes agrarios</b>. ... como los <b>paisajes de monte mediterráneo</b> y de dehesa..., en otras zonas, sobre todo en la depresión del Guadalquivir, la utilización agrícola del suelo nos ha <b>legado paisajes cerealistas</b>, de olivar y en menor medida, de regadío”</p> <p><b>Localización:</b> [Actividades Desarrollo]. <i>5.3 La Transformación del Paisaje Andaluz: Act.30. ¿Qué tipo de paisajes andaluces son el resultado de la intervención humana sobre el medio natural? ¿Cuáles son sus características?</i></p>
	<i>Hitos para el desarrollo de conocimiento</i>	<p><b>Localización:</b> [Actividades, Complementarias] <i>Unidad 12: El Medio Natural en España. El Paisaje Andaluz.</i> Sección: ¿Cómo se hace?, de carácter procedimental: <b>Relacionar</b> mapas, gráficos e imágenes: “El estudio integrado de los diferentes elementos del medio físico (relieves, aguas, clima y vegetación) nos permite caracterizar el <b>paisaje</b> que estamos estudiando. Actividad 3: Relacionar Clima y el Relieve con la Vegetación: “Finalmente si relacionamos los datos del clima y relieve con el mapa de vegetación que aparece en la página anterior, <b>sabremos cómo es el paisaje</b> de la zona que estamos estudiando.”</p> <p><b>Localización:</b> [Contenidos, Desarrollo] <i>Unidad 12: El Medio Natural en España. El Paisaje Andaluz. 5.3 La Transformación del Paisaje Andaluz:</i> “En la actualidad el aspecto de gran parte del territorio andaluz es el resultado de una intensa <b>intervención humana</b>, con abundancia de <b>paisajes agrarios</b>. ... en otras zonas, sobre todo en la depresión del Guadalquivir, la utilización agrícola del suelo nos ha <b>legado paisajes cerealistas</b>, de olivar y en menor medida, de regadío”</p>

Tabla 2. Aplicación de los criterios directos e indirectos para el análisis del paisaje y el territorio, para un libro de texto de 3.º ESO (Editorial SM Andalucía).

## Algunas reflexiones finales y oportunidades

Paisaje y patrimonio son dos temáticas que tienen cierta tradición dentro del contexto escolar de las Ciencias Sociales si bien su tratamiento didáctico se ha realizado de manera independiente.

En este trabajo presentamos como novedad un nuevo enfoque didáctico del paisaje a partir de su reconocimiento como bien patrimonial desde una perspectiva interdisciplinar y sistémica que nos permita mejorar los procesos E/A.

Esta novedad temática ha llevado aparejada también el diseño de una metodología específica que permita analizar los libros de texto desde nuestra perspectiva integral del patrimonio. Por lo que el análisis de la legislación y los libros de texto ha supuesto tres grandes contribuciones: por un lado, nos ha permitido desarrollar un marco conceptual en torno al paisaje y el patrimonio, por otro, desarrollar una nueva metodología basada en el establecimiento de unos criterios y, por último, y no menos importante, nos ha proporcionado unos primeros resultados en torno al tratamiento del paisaje y el patrimonio en la legislación y los libros de texto.

Por otro lado, volviendo a los resultados específicos del análisis y al tema que nos preocupa, observamos que la legislación educativa autonómica frente al R.D de Enseñanzas Mínimas, deja patente la importancia del paisaje como centro de interés de forma integrada dentro de los contenidos de Ciencias Sociales de la ESO, no quedando relegado a una unidad didáctica o un apartado concreto de contenidos, sino que plantea la posibilidad de ser un argumento a través del cuál se desarrollen diversos contenidos, a partir de los Núcleos como el de Patrimonio Andaluz. Pero además, formula claramente su visión y perspectiva holística e integral del patrimonio. Desde nuestra perspectiva, este enfoque interdisciplinar y patrimonial que se otorga al paisaje es el que consideramos deseable en el contexto escolar y el que fomenta los procesos E/A. En el libro de texto que hemos analizado, se observa sin embargo la interpretación particular de la propia editorial en relación con legislación autonómica.

Como indicamos anteriormente, el trabajo aquí presentado es sólo una parte de una investigación mucho más amplia, en torno al patrimonio y sus posibilidades didácticas desde una nueva forma de entender y enseñar el patrimonio interdisciplinar y holística. Esta perspectiva cobra cada vez más relevancia en el panorama nacional como apunta el curriculum

andaluz, y desde el ámbito europeo, el informe Pisa (Programme for International Student Assessment).

## Referencias bibliográficas

CUENCA, J. M. (2004): *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Michigan: Proquest -Universidad de Michigan. <http://wwwlib.umi.com/cr/uhu/fullcit?p3126904>

ARANDA, A.; DEL PINO, M; y MONTES, F. (2010): "Los aspectos patrimoniales en la educación primaria en la nueva reforma educativa en Andalucía (España)", *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, (1): 1-11.

BENAYAS, J. y LÓPEZ, C. (2010): "Propuesta Didáctica para vivir el paisaje", Monografías: El paisaje en la educación, *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n.º 65, 2010: 56-66.

BERTRAND, G. (2008): "Un paisaje más profundo de la metodología al método". *Cuadernos Geográficos*, 43 (2008-2): 12-27.

BUSQUETS, J. (2010): "La Educación en paisaje: una oportunidad para la escuela," Monografía El paisaje en la educación, *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n.º 65: 7-16.

ESTEPA J.; FERRERAS M., LÓPEZ; I., y MORÓN, H. (2011): "Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas", *Revista de Educación*, n.º 355. Mayo-Agosto: 5573-5588.

ESTEPA, J. y CUENCA, J. M. (2006): "La mirada de los maestros profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica", en Calaf, R. y Fontal, O (coords.) (2006): *Miradas al patrimonio*. Trea, Oviedo: 51-71.

GÓMEZ, A. (1993): "Reflexiones acerca del contenido paisaje en los currícula, de la enseñanza obligatoria". *Revista Interuniversitaria del profesorado*, n.º 16 Enero-Abril: 231-240.

GONZÁLEZ. F. (1981): *Ecología y Paisaje*. Blume, Barcelona.

- GONZÁLEZ, F. (1985): *Invitación a la Ecología humana*. Tecnos, Madrid.
- MATTOZZI, I (2001): “La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición”, en J. Estepa, C. Domínguez y J. M. Cuenca (eds.): *Museo y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva, Huelva: 57-96.
- MORÓN, H; MORÓN, M. C.; WAMBA, A. M. y ESTEPA, J. (2012): “Environmental and Heritage Education as a tool for the sustainable development: an analysis on experimental science and social science textbooks in secondary school”, *3rd International Conference on Heritage and Sustainable Development*. Green Lines Institute for a Sustainable Development. Oporto: 1633-1644.
- MÉNDEZ, R.; GUTIÉRREZ, J.; y GUERRA, A.:(2007): *Ciencias Sociales. Geografía. Andalucía*. Editorial SM.
- NOGUÉ, J. (2010): “El retorno al Paisaje”. *Enrabanar*, 45: 123-136.
- PRATS, L. (1997): *Antropología y patrimonio*. 1 edn. Ariel.
- RODRÍGUEZ, M. F. (1979): “En torno al valor actual del Paisaje en Geografía”. *Cuadernos Geográficos de la Universidad de Granada.*, 9: 23-42.
- SAUER, CARL O. (1925): *The morphology of landscape*. University of California Publications in Geography 2 (2): 19-54 [Reimpreso en AGNEW, John; Livingstone, David N.; Rogers, Alisdair (eds.) (1996): *Human Geography: An essential anthology*. Oxford: Blackwell: 296-315].
- ZOIDO, F. (2009): “El Convenio Europeo del Paisaje”, *Gestión del paisaje. 1*. Ariel: 299-315.

# Recopilación, análisis y transmisión sistemática del Patrimonio Cultural Inmaterial en formato audiovisual

Gaizka Aranguren Urroz  
Labrit Patrimoniomcarmen  
labrit@labrit.net

## Resumen

La metodología y tecnología para la recopilación, análisis y transmisión sistemática del patrimonio inmaterial permite su aplicación directa en cualquier zona geográfica o ámbito de conocimiento, así como su uso divulgativo inmediato.

Hemos desarrollado un *know how* específico que permite que la recopilación de contenidos sea muy eficiente en plazo y coste.

El proceso se estructura de la siguiente forma:

- PROCESO DE PLANIFICACIÓN: identificación de las áreas de la recopilación; adecuación de cuestionarios; selección de informantes.
- ENTREVISTAS: ejecución; análisis e indexación; conservación.
- TRANSMISIÓN: entrega de la recopilación; presentación pública; volcado en el sitio web del proyecto general; proyectos de transmisión participativos.

Aplicando esta metodología y tecnología en diferentes regiones, países, e incluso ámbitos de conocimiento, se puede superar la brecha surgida en la transmisión entre generaciones de la memoria, el saber, la tradición y la literatura oral durante la última parte del siglo XX.

## Palabras Clave

PCI (Patrimonio Cultural Inmaterial), audiovisual, recopilación, transmisión, memoria

## Abstract

The methodology and technology for the collection, analysis and systematic transmission of intangible he-

ritage allows direct application in any geographic area or field of knowledge and didactic use immediately.

We have developed a specific know-how that allows a collection of content very efficient in time and cost. The process is structured as follows:

- PLANNING PROCESS: identification of collection areas; adaptation of questionnaires; selection of informants.
- INTERVIEWS: execution; analysis and indexing; conservation.
- TRANSMISSION: divulgation of the collection; public show; upload in the overall project website; participatory transmission projects.

Using this methodology and technology in different regions, countries and even areas of knowledge, you can bridge the gap that emerged in the intergenerational transmission of memory, knowledge, oral tradition and literature during the late twentieth century.

## Keywords:

ICH (Intangible Cultural Heritage), audiovisual, collection, divulgation, memory.

## Introducción

La transmisión oral del Patrimonio Cultural Inmaterial ha dejado de ser la vía de conservación intergeneracional del conocimiento, saber tradicional, memoria histórica y literatura no escrita de las generaciones precedentes. En los cada vez más vastos territorios del imperio de la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), la transmisión oral intergeneracional de los referentes constitutivos del imaginario

colectivo de cualquier grupo humano ha dejado, en gran medida, de producirse.

La recopilación, indexación y divulgación del PCI permite la transmisión dinámica de la cultura oral tradicional, evitando la pérdida de la diversidad cultural, consecuencia de la excesiva dependencia de las grandes estructuras globalizadas generadoras y difusoras de contenidos a través de las pantallas –verdaderas protagonistas de la transmisión indirecta, hoy generalizada–.

La fuerza de las nuevas tecnologías de la comunicación, los medios audiovisuales y el despoblamiento rural en favor de la sociedad urbana –segunda mitad del siglo XX en la península ibérica–, han provocado la paulatina agonía de la transmisión oral del patrimonio cultural inmaterial. Es imprescindible recopilar primero y divulgar seguidamente esa cultura oral tradicional de forma sistemática. Será la única garantía de supervivencia de la misma, en su continuo y dinámico proceso de adecuación al cambiante entorno social y cultural.

El abandono de esa labor conllevaría a largo plazo la asunción consciente o inconsciente de los patrones culturales imperantes en el mundo virtual de la información y comunicación, condicionados fundamentalmente por los imaginarios globalizados generados por las grandes estructuras productoras y distribuidoras de contenidos y canales de transmisión virtual.

El patrimonio oral recopilado mediante la realización sistemática de entrevistas –recopilación de historias de vida–, a un porcentaje significativo de la población de más avanzada edad, nos mostrará cómo eran nuestros pueblos hace 50, 70 u 80 años. Los archivos del patrimonio cultural inmaterial son una buena herramienta para conocer, reforzar y alimentar la idiosincrasia e incluso identidad (imaginarios colectivos) de cada pueblo y de cada valle.

Los soportes utilizados hasta el momento, el papel, la cinta magnética, la fotografía o el video analógico, son frágiles. Debemos poner los actuales medios digitales al servicio de esta labor.

Pero debemos tener cuidado. Los trabajos de recopilación realizados hasta el momento nos han mostrado que la mera recogida no es suficiente. Es urgente comenzar la recogida ahora, porque ya es tarde, pero no es menos urgente la transmisión. Hay que pasar el testigo a las nuevas generaciones, dar a conocer todo ese patrimonio para que los nietos tengan conocimiento de la vida y de los pensamientos de sus abuelas. Es imprescindible reavivar la conciencia colectiva. Hoy contamos con la ayuda de internet y de los medios audiovisuales. Por todo ello, es imprescindible que los propios vecinos sean protagonistas de estos proyectos. Que sean ellos los entrevistados, por

supuesto, pero también quienes propongan a quién entrevistar y, por qué no, que en el futuro las entrevistas, las conversaciones, se hagan dentro de casa, entre generaciones, y se pongan en común en las escuelas, en los patios, en las plazas... Pero también en el blog de cada cual, o en las redes sociales virtuales, que es donde cada vez se relacionan durante más horas los más jóvenes.

## El archivo audiovisual del patrimonio cultural inmaterial de navarra

Hace ya siete años (2005), el folclorista y profesor de la Universidad Pública de Navarra, Alfredo Asiain Ansoarena, recaló en la Fundación Euskokultur de Pamplona, a la que presentó un proyecto de recopilación del Patrimonio Inmaterial en soporte audio, centrado en la grabación, fundamentalmente, de literatura oral tradicional. Se trataba de desarrollar el trabajo que el profesor Asiain había iniciado con su propia tesis doctoral.

La Fundación asumió el reto de ejecutar la recopilación en la mitad Norte de la Comunidad Foral de Navarra (CFN) y en la Merindad de Ultrapuertos o Baja Navarra (antiguo territorio del Reino de Navarra, hoy bajo administración francesa). Desde el equipo responsable de la ejecución de la Fundación determinamos desde un primer momento que la recopilación debía ser en formato audiovisual y soporte digital. Dicha decisión fue inmediatamente asumida y aplaudida desde la Dirección Técnica del proyecto (Prof. Asiain). El objetivo a perseguir no era, no es, baladí: entrevistar a casi el 1% del total de la población de la CFN; es decir, unas 5.000 entrevistas de dos horas de duración.

Durante los primeros tres años y medio de andadura, el equipo de recopilación fue sistematizando la metodología de trabajo y determinando la mejor tecnología para dicha labor. El paso del tiempo fue estableciendo y modificando criterios y parámetros técnicos (formatos de imagen, material de grabación...) en la medida en que el avance tecnológico requería y a la vez ofrecía mejores y mayores ventajas a la hora de mejorar la calidad de las grabaciones y disminuir los costes de producción.

Tres años después del inicio de la recopilación, habida cuenta del buen ritmo adquirido, de las solicitudes de transmisión recibidas y de la necesidad de la Fundación de dejar que la estructura de recopilación siguiera su ritmo sin condicionar el devenir general de la entidad, surge la idea de crear una empresa, asociada a la Universidad Pública de Navarra (UPNA), una

*spin-off* especializada en la recopilación, análisis, indexación y difusión del Patrimonio Cultural Inmaterial.

Surge, así, LABRIT PATRIMONIO, con el objetivo de ejecutar el proyecto de recopilación del Patrimonio Cultural Inmaterial de Navarra. Desde dicha estructura se sistematiza un método de trabajo sumamente protocolizado que nos ha permitido llegar a realizar cientos de entrevistas anuales, en la mejor calidad audiovisual, con los costes más reducidos.

El proceso de recopilación del patrimonio inmaterial de Navarra va avanzando geográficamente. Durante los primeros tres años la labor se centró en los valles de la montaña de las Merindades de Sangüesa y Pamplona. Así, en la actualidad, los municipios de los valles fronterizos ya tienen recopilado su propio patrimonio inmaterial. En la actualidad son 1.096 las entrevistas realizadas de las 5.000 previstas. Suponen cerca de 2.000 horas de grabaciones que, una vez editadas, han aportado 76.720 secuencias indexadas.

Debemos tener en cuenta que los próximos años son críticos para el Patrimonio Inmaterial, dado que la generación que más directamente ha sido protagonista del cambio social, laboral, demográfico y tecnológico en Navarra es la nacida antes de 1940 -lo que no significa que la recopilación se limite exclusivamente a los mayores de 70 años-. Es, sin embargo,

esa generación, la que ha sido testigo del cambio de la sociedad rural tradicional (en la que la transmisión oral era un eje familiar y social), a la sociedad urbana y audiovisual actual.

## Universalización de la metodología

La experiencia acumulada desde el año 2005 por el equipo de recopilación ha permitido la universalización de la metodología y tecnología de trabajo para su aplicación a cualquier ámbito geográfico o área de conocimiento.

Más allá de la aplicabilidad a un territorio concreto (municipio, valle, región, provincia, Comunidad Autónoma, región o país), el método de recopilación y análisis sistemático del Patrimonio Cultural Inmaterial posibilita su ejecución en cualquier otro ámbito de conocimiento: Patrimonio Industrial, Patrimonio Lingüístico, Memoria Histórica (general o específico-temática), Patrimonio Asociativo e incluso Patrimonio Familiar.

No vamos a ahondar aquí en la metodología de trabajo específica de estos diferentes ámbitos, pero sí haremos mención a la diversidad de contenidos analizables en el punto siguiente: el proceso de planificación.

### Situación proyecto Navarchivo

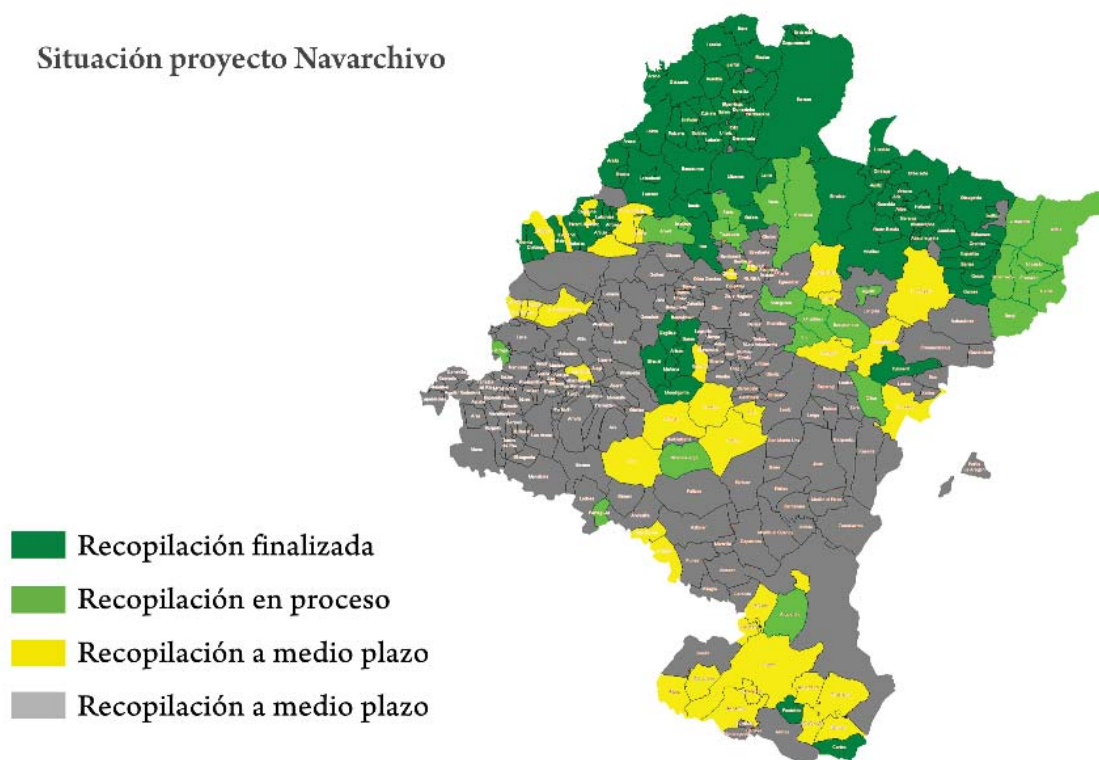


Figura 1. Grado de ejecución del proyecto en la Comunidad Foral de Navarra.



## Proceso de planificación

### Identificación de las áreas de la recopilación

Iniciamos el proceso con el establecimiento del área territorial, ámbito temático o de conocimiento a recopilar y con la constitución de una comisión de trabajo compuesta por la representación municipal y las personas sensibles al proyecto o del ámbito de conocimiento requerido, cuyo objetivo será caracterizar el área a analizar –economía, cultura, estructura social...–, e identificar los elementos constitutivos o afirmadores de un imaginario colectivo más o menos definido y más o menos dinámico. (Tradiciones, fases de la vida, festividades, religiosidad, lugares identitarios, hechos históricos, personajes, historias-cuentos-leyendas-cancionero...)

### Adecuación de cuestionarios

Revisión de los cuestionarios base para su adecuación al ámbito geográfico o temático definido y, posteriormente, a cada persona entrevistada.

### Selección de informantes

Elección de las personas a entrevistar en función de los dos puntos precedentes y con el objetivo de que sean fiel o infiel reflejo del paisaje cultural previamente caracterizado. Atención a una mínima capacidad comunicativa –intelectual/racional y fonética-. La presentación del proyecto a los seleccionados y su entorno cercano se considera especialmente efectiva para lograr su implicación en el mismo y evitar negativas que puedan generalizarse una vez iniciado el proceso.

## Entrevistas

### Ejecución

Grabación de las entrevistas en el lugar/espacio previamente elegido por la persona a entrevistar. Grabación de una media de dos horas de entrevista bruta.

### Análisis e indexación

Volcado en cabina para garantizar la conservación con seguridad. Se procede al análisis secuencial de la entrevista con los criterios previamente establecidos en el proyecto. En el caso de los análisis territoriales suelen primar los criterios etnológicos, antropológicos, históricos, literarios y lingüísticos. Indexación e inclusión en Base de Datos (si es el caso). Edición efectiva de las secuencias establecidas.



Figura 2. Proceso de Caracterización del ámbito a recopilar. Fotografía: Labrit Patrimonio.

La Base de Datos, si es el caso, debe definirse con la mayor profundidad previamente, ya que establecerá, en buena medida, los criterios del propio análisis.

### Conservación

Copia de seguridad y segunda copia en espacio físico diferente.

## Transmisión

### Entrega de la recopilación

Entrega en Disco Duro externo o/y en Base de Datos previamente consensuada.

### Presentación pública

Acto de presentación con ejemplos de lo recopilado ante la comunidad cuyo Patrimonio Inmaterial ha



Figura 3. Presentación del proyecto. Fotografía: Labrit Patrimonio.

sido recopilado. Entrega de DVDs individualizados a las personas entrevistadas o a sus familias (único bruto).

### Volcado

En el sitio web del proyecto general desde BB.DD. en caso de preverlo así.

### Proyectos de transmisión participativos

- Documentales etnográficos/históricos...
- Enciclopedias del Patrimonio Oral.
- Recreaciones.
- Unidades Didácticas para el ámbito educativo.
- Fondo documental para uso turístico. (Ilustración audiovisual, realidad aumentada...).
- Presentación del Paisaje Cultural recopilado...

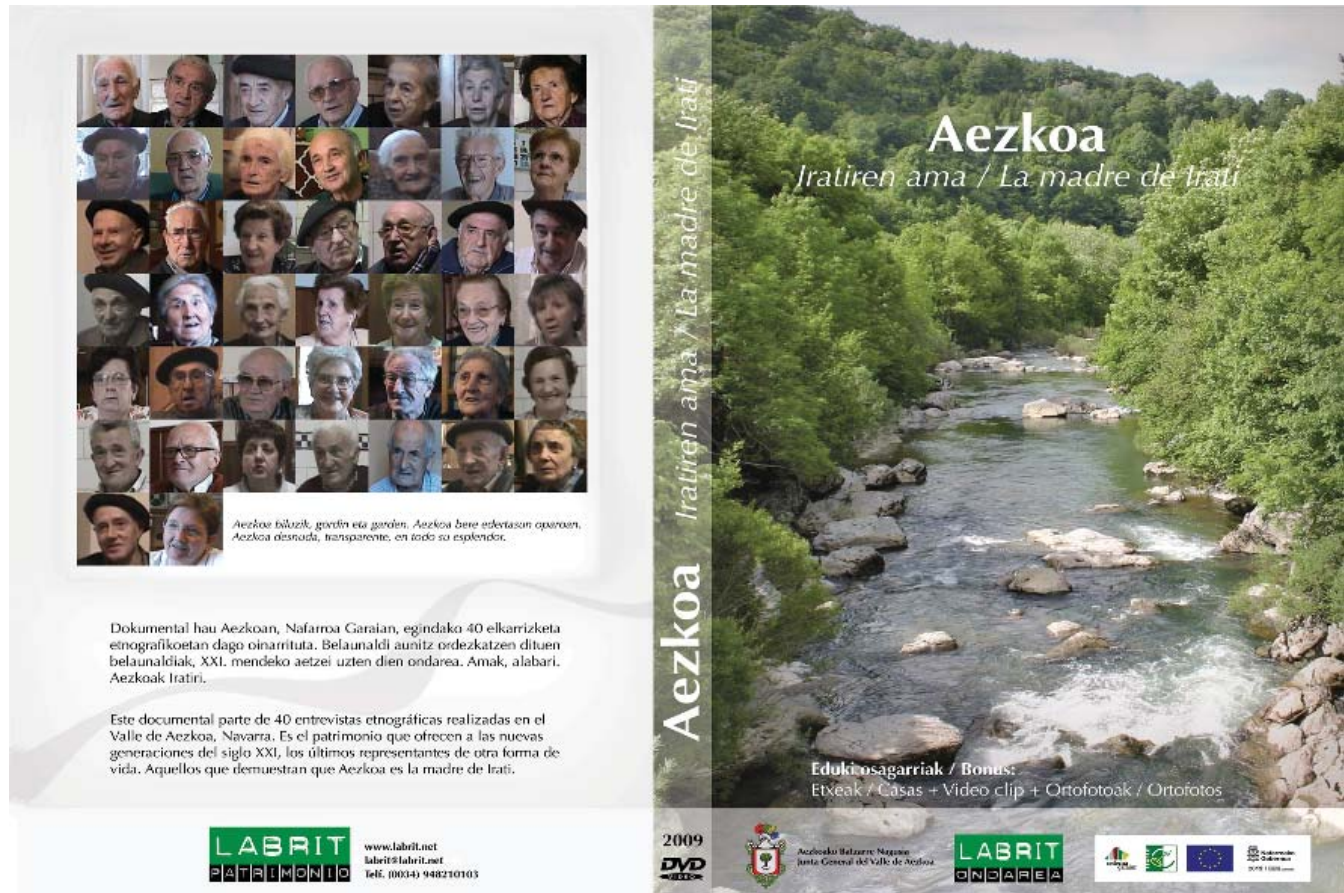


Figura 3. Ejemplo divulgación.

# Propuesta metodológica para el desarrollo del estudio de caso en el museo de Huelva

Myriam J. Martín Cáceres  
Universidad de Huelva  
myriam.martin@ddcc.uhu.es

José M<sup>a</sup> Cuenca López  
Universidad de Huelva  
jcuenca@uhu.es

579

## Resumen

La educación patrimonial en los museos es una línea de investigación que está cobrando un importante auge dentro del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales, que en esta investigación se articula como un estudio de caso donde se analiza el museo bajo la perspectiva de la teoría de la comunicación. A partir de un sistema de categorías con hipótesis de progresión, se analizan las concepciones sobre el patrimonio y la educación patrimonial en el museo y el proceso de comunicación entre esta institución y usuarios.

El caso es el Museo de Huelva, aplicándose una variedad de instrumentos de obtención de información, así como del análisis de la misma, como entrevistas, observación sistemática, análisis de espacios, exposiciones y actividades, encuestas,... Para el análisis se utiliza una triangulación de resultados entre conocimiento observado, conocimiento manifestado y conocimiento percibido, así como una matriz DAFO (fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades) del museo como centro de comunicación y educación patrimonial.

## Palabras claves:

Museo, Educación patrimonial, teoría de la comunicación, estudio de caso.

## Abstract

Heritage Education in museums is a field of research that is taking a lot of importance for Social Science Education. This investigation is a case study that analyzes the museum from all sides and under com-

munication theory perspective. From a system of categories with progression hypothesis, we analyze the conceptions about heritage and heritage education in the museum and the communication process between this institution and users.

We use several tools for gathering information: interviews, systematic observation through daily, analysis sheet spaces, exhibitions, activities, user surveys,... For data analysis we use a triangulation of results between knowledge observed, knowledge expressed and knowledge perceived and a SWOT (strengths, weaknesses, threats and opportunities) of the museum as a center of heritage communication and education.

## Keywords

Museums, Heritage Education, communication theory, case study.

## A modo de introducción

La comunicación que nos ocupa es la síntesis de una tesis doctoral <sup>1</sup> defendida, en relación a los diferentes proyectos de investigación competitivos que se han desarrollado en la Universidad de Huelva <sup>2</sup> en el mar-

1 Martín Cáceres, M. (2012): La educación y la comunicación patrimonial. El caso del Museo de Huelva. Universidad de Huelva.

2 La enseñanza y difusión del patrimonio desde las instituciones educativas y los centros de interpretación. Concepciones sobre el patrimonio desde una perspectiva holística. Proyecto I+D+i de Investigación Científica y Desarrollo tecnológico del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Convocatoria 2003, con referencia BSO 2003-07573.

co de la Educación Patrimonial y forma parte de un proyecto interuniversitario que se está desarrollando en estos momentos<sup>3</sup>.

Esta comunicación se ha articulado en tres bloques, completados por unas conclusiones. El primero de los bloques va destinado a la introducción en la que se presenta la investigación al tiempo que se plantean los problemas y objetivos de la misma; el segundo es el dedicado a una fundamentación teórica donde se redefine el concepto de patrimonio, al tiempo que se plantea una teoría de la comunicación patrimonial; el tercero es el que se destina a la metodología de investigación, donde se realiza una fundamentación metodológica, al tiempo que se presenta el diseño de una serie de instrumentos de recogida y de análisis de la información específicos para el trabajo de investigación que se desarrolla, para concluir en la organización de los mismos a través del su análisis.

### Problema de investigación y objetivos

El problema general de la investigación se formula del siguiente modo: ¿Qué sentido tiene la educación y el proceso de comunicación en los museos: para qué, qué, cómo y con qué se enseña y se aprende en el museo y cómo se valora ese proceso? A partir de aquí se pueden plantear los siguientes subproblemas:

- ¿Qué función tiene el personal técnico en la educación y comunicación en el museo?
- ¿Qué función tiene el personal de funcionamiento en la educación y comunicación en el museo?
- ¿Qué percepciones tienen los docentes y el público no escolar sobre la enseñanza/comunicación del patrimonio en el museo?
- ¿Qué actividades educativas se desarrollan en el museo y desde qué enfoque didáctico se realizan?
- ¿Qué estrategias metodológicas emplean los gestores patrimoniales para la enseñanza/comunicación del patrimonio?
- ¿Qué técnicas de investigación se emplean para la recogida de datos, el análisis de la información y la realización del informe?

En relación a los objetivos se sigue el mismo esquema que para los problemas, se plantea un objetivo general a partir del cual se concreta en otros más

específicos. El general se formula como reconocer la función didáctica del museo a través de las personas que intervienen en el mismo, de las exposiciones, actividades que se realizan, y de las percepciones que sobre los procesos de educación/comunicación desarrollados en el museo poseen los usuarios.

La concreción de este objetivo se desarrolla a través de siete más definidos centrados en cada uno de los aspectos que figuran en el general.

- Concretar qué perspectiva tienen los gestores del patrimonio sobre el mismo y saber qué consideración poseen de las diferentes tipologías patrimoniales.
- Conocer qué papel juegan las personas implicadas en el funcionamiento del museo en la educación y comunicación patrimonial.
- Saber qué perciben los educadores y el público sobre el proceso de enseñanza/comunicación que se desarrolla en el museo.
- Conocer la finalidad social de la enseñanza/comunicación del patrimonio, a través de las actividades que se desarrollan en el museo.
- Caracterizar las exposiciones y actividades educativas y concretar el enfoque didáctico que éstas poseen.
- Detectar los obstáculos existentes para desarrollar propuestas de educación patrimonial en el museo.
- Diseñar y aplicar las técnicas de recogida de datos y análisis de los mismos.

### Fundamentación teórica

Se parte de una contextualización fundamentada del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales posicionándose con aquellas perspectivas que destacan a la Didáctica del Patrimonio como línea de investigación ya consolidada en nuestra Área (Prats, 2001 y 2009; Estepa y Cuenca, 2009), para adentrarse en las principales investigaciones que sobre el patrimonio se están llevando a cabo en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales desde la educación formal (Durana, 2010; Estepa, 2009; Estepa y Cuenca, 2006; Estepa, Cuenca y Ávila, 2006; García y otros, 2009; Jiménez, Cuenca y Ferreras, 2010; Prats y Santacana, 2009; Quirós, Bengoetxea e Ibáñez, 2008) y de la educación informal (Cuenca y Martín, 2005; Fontal, 2006; Martín, 2004; Masriera, 2007 y 2008; Rico, 2009; Santacana, 2008; Santacana y Hernández, 2006; Serrat, 2005).

<sup>3</sup>Evaluación cualitativa de programas educativos en museos españoles. Proyecto I+D+i, financiado por el Plan Nacional de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación. Convocatoria 2011, con referencia EDU2011-27835.

Una vez expuesto el estado de la cuestión, se plantea un posicionamiento teórico que parte del concepto de patrimonio, planteando una definición acorde con los tiempos actuales, para de esta forma generar un marco de lo que significa la didáctica del patrimonio.

En este sentido, se define al patrimonio como un único hecho sociocultural constituido, de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y medioambiental (Heyd, 2005; Scazzosi, 2004; Tunney, 2004), que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales (Cuenca, 2002 y 2003) que permitan desarrollar visiones interculturales en la sociedad (Brusa, 2000). Estos bienes culturales forman parte de sistemas, y la comprensión de su significado y valor se incrementa cuando cada uno de los objetos se vincula con otros en relaciones de sincronía, diacronía, génesis, derivación, analogía o diferencia, asumiendo así el patrimonio una dimensión sistémica para producir procesos

de comprensión de los sistemas a los cuales pertenecen los bienes objeto de estudio (Mattozi, 2001).

La fórmula que se usa para trabajar el patrimonio, en general y el museo en particular, es la teoría de la comunicación, partiéndose de la premisa de que “el patrimonio no es posible sin el proceso de comunicación y sin comunicación, no se puede desarrollar el proceso educativo” (Martín, 2012), así toda comunicación ha de tener un nivel de contenido, que en este caso sería el elemento patrimonial en sí mismo y un nivel relacional, donde se relaciona el elemento patrimonial con los sujetos de los que viene y a los que se dirige, situándose por encima de ambos el propio proceso de comunicación que se produce cuando además de lo anterior se tiene en cuenta el contexto.

La teoría clásica de la comunicación sufre cambios sustanciales en este trabajo, ya que ésta se desarrolla en relación al museo. En este sentido el emisor (o emisores) son las personas que intervienen en el museo generando el discurso, normalmente directores y técnicos; el canal se correspondería con los propios espacios del museo, tanto físicos como el virtual, a través de diferentes entornos relacionados con inter-

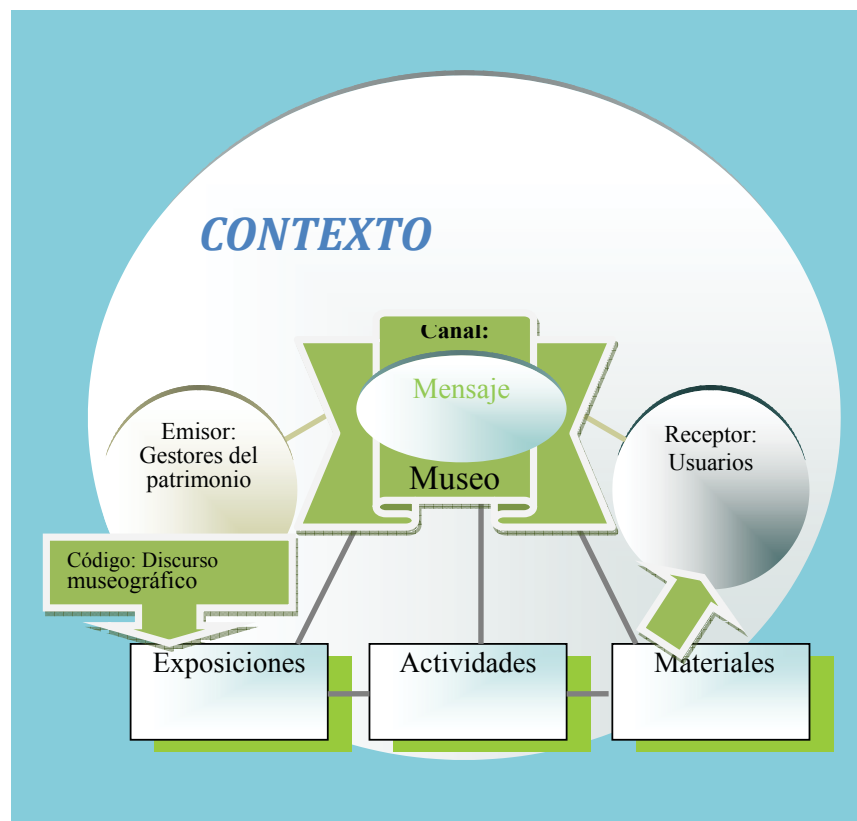


Figura 1. Teoría de la comunicación patrimonial.

net; el mensaje, estaría representado en este caso por tres elementos de gran importancia dentro del museo como son las exposiciones, los materiales que se editan y las actividades; el código, alude al discurso expositivo; y finalmente, el receptor estaría formado por todos los usuarios del museo.

Dentro de esta teoría también habría que tener en cuenta asociaciones relacionadas con el museo que actúen a modo de feedback, por supuesto, el contexto, ya que es imposible entender un museo en el siglo XXI si no se tiene en cuenta la sociedad en la que está inmerso y, por último, las barreras o filtros, que refieren a los obstáculos que dificultan la comprensión del discurso expositivo (fig. 1).

### Diseño metodológico

La perspectiva metodológica que se sigue en la presente investigación es la denominada como etnográfica, método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta con un carácter fenomenológico (Deutscher, 1973), ya que pretende entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva de aquellos que viven dichos fenómenos.

Para dar respuesta a esta perspectiva se usa el enfoque cualitativo que genera, principalmente, datos

descriptivos, todo ello desde una posición naturalista, teniendo en cuenta que el objeto de investigación se analiza desde su posición natural, sin interferencias ni modificaciones, ya que desde esta perspectiva se centra el interés en la situación misma como un proceso naturalista, único e irrepetible, aunque la práctica habitual no es contar con hipótesis relacionales previas (Ruiz, 1996), en este caso nos encontramos con sistema de categorías previamente establecido y validado (Cuenca, 2002) que nos proporciona las claves de interpretación y de recogida de datos, nos presenta el qué buscar aunque se concibe como un instrumento abierto que podrá ser modificado a lo largo de la investigación para ir recogiendo los temas emergentes que vayan surgiendo a lo largo de la misma.

En investigación cualitativa no se pretende generalizar sino que parte de que las ciencias sociales nunca podrán ser objetivas porque nunca podrán objetivizar su objeto de estudio (Álvarez-Gayou, 2003)

En concreto en esta comunicación presentamos un trabajo de microetnografía centrada en un estudio de caso, ya que la unidad social estudiada, en este caso el museo, es una unidad concreta aunque vista desde todas sus variables, para de esta forma hacer una representación social de la realidad objeto de estudio, a través de su construcción analítica e interpretativa.

Todo ello se realiza bajo el proceso de la teoría de la comunicación que se ha defendido en el marco teórico, destacándose las características que le aporta

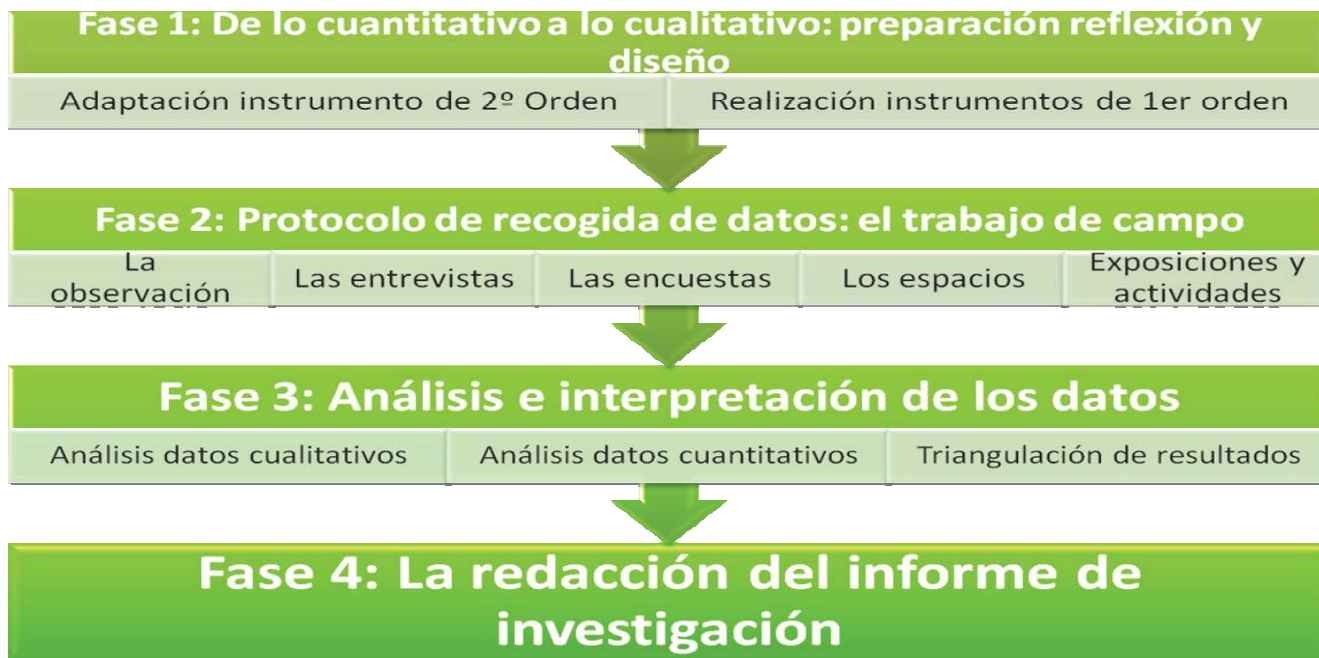


Figura 2. Fases de la investigación.

el interaccionismo simbólico que considera a la comunicación como el producto de significados creativos e interrelaciones compartidas en un contexto determinado.

El caso sobre el que se realiza la investigación es el Museo de Huelva, ya que cumple una serie de requisitos que lo convertían en el objeto de estudio idóneo. Estos elementos son: Participación en el proyecto inicial validando instrumentos; forma parte del estudio cuantitativo; interés efectivo por el proyecto desde su inicio y seguimiento del mismo; confianza entre investigador e institución; cercanía geográfica que facilitaba el trabajo de campo; y prototipo de los antiguos museos provinciales (este tipo de museos representan el mayor número en la realidad española).

### Presentación de instrumentos

El diseño de investigación se desarrolla a partir de cuatro fases (fig. 2). La primera fase De lo cuantitativo a lo cualitativo: preparación, reflexión y diseño iría enmarcada en el bloque de planificación, la fase segunda Protocolo de recogida de datos: el trabajo de campo es la que queda encuadrada en el bloque de

desarrollo y, la tercera fase Análisis e interpretación de los datos y, por último, la fase cuarta La redacción del informe de investigación, serían las ubicadas en el bloque de estructuración.

Como se ha señalado anteriormente, el instrumento de primer orden que se emplea es un sistema de categorías, con una serie de variables que se completa con unos indicadores presentados a modo de hipótesis de progresión (fig. 3).

Los instrumentos de primer orden o de recogida de datos son múltiples y variables. Para la información que aporta el emisor (personal de dirección, gestión y funcionamiento) se utilizan entrevistas, semiestructuradas y estandarizadas; para los receptores (usuarios de educación formal e informal) se utiliza la fórmula de la encuesta, para docentes en lo referido a educación formal (fig. 4) y a público de familias, turistas,..., para el apartado de educación informal.

Para el canal (el museo) se crean instrumentos de análisis de los propios espacios del museo tanto físicos, como virtuales. En relación al mensaje (exposiciones, publicaciones y actividades) se recoge información a través de instrumentos de observación sistemática (fig 5), que se llevaba a cabo en el museo,

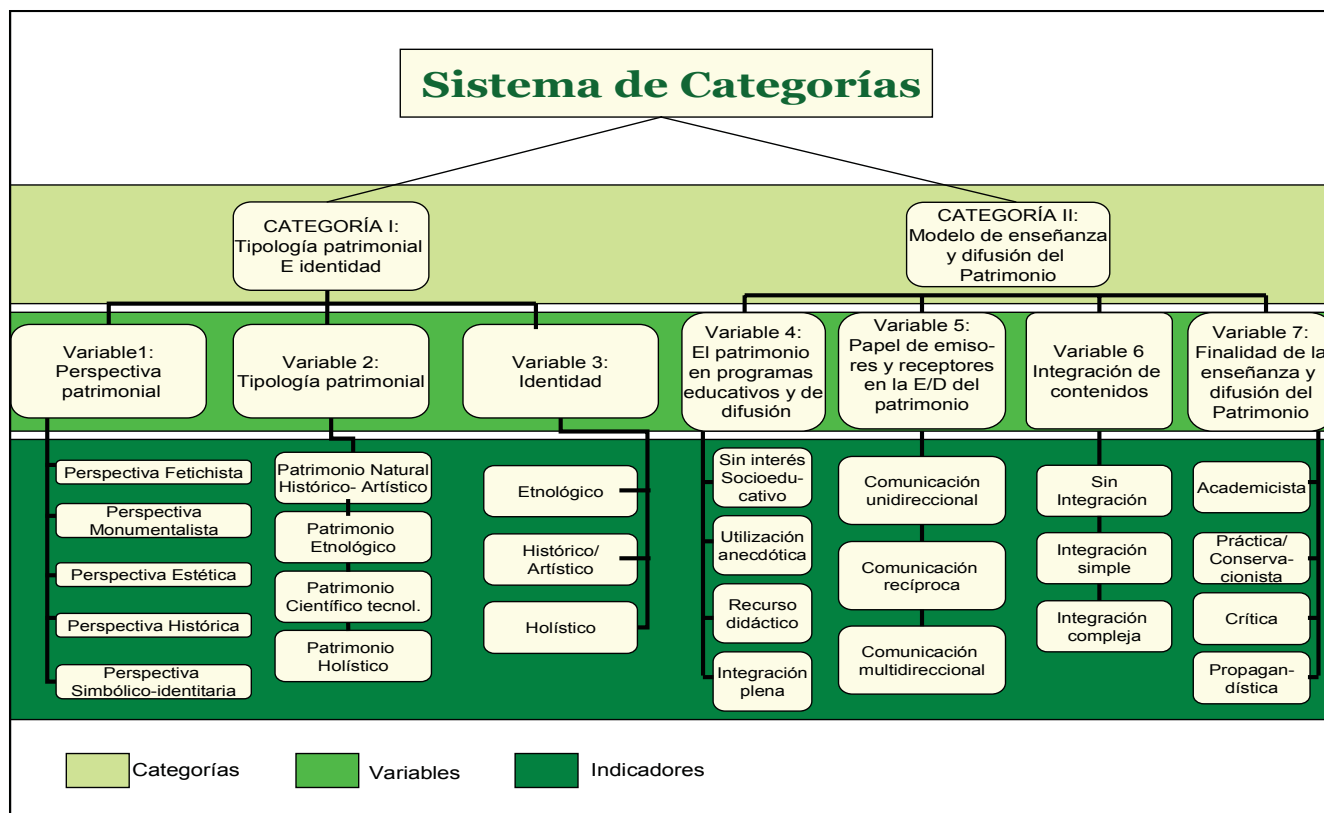


Figura 3. Sistema de categorías.

B L O Q U E I	<p>Edad: 20-25 ___ 26-30 ___ 31-35 ___ 36-40 ___ 41-45 ___ 46-50 ___ 51-55 ___ 56-60 ___ 61+ ___</p> <p>Sexo: Hombre ___ Mujer ___</p> <p>Nivel en que imparte la docencia: E. Infantil ___ E. Primaria ___ E.S.O. ___ Bachillerato ___</p> <p>Procedencia del centro: Local ___ Provincial ___ De otra provincia andaluza ___ De otra provincia española ___</p>
B L O Q U E II	<p>1. La visita la realiza porque: El museo se ha puesto en contacto con el centro: _____ El Gabinete Pedagógico se ha puesto en contacto con el centro: _____ Por iniciativa del centro: _____ Por iniciativa propia: _____</p> <p>2. Previamente: He preparado la visita: Sí ___ No ___ Cómo: _____</p> <p>_____ No he preparado la visita: _____ Por qué: _____</p> <p>3. Conocía el museo: Sí ___ No ___</p> <p>4. He venido: A ver la exposición permanente: _____ A ver una exposición temporal: _____ A realizar una actividad: _____ A ver todas las exposiciones: _____ A ver exposiciones y realizar actividad: _____</p> <p>5. Va a realizar otras visitas de carácter sociocultural _____ Cuáles _____</p> <p>_____</p>
B L O Q U E III	<p>En cuanto a los contenidos</p> <p>6. El museo se entiende bien _____ Es difícil de entender _____ Es incomprendible _____</p> <p>7. Mis alumnos comprenden lo que se les explica _____ No comprenden _____ Sólo entienden aspectos puntuales _____</p> <p>8. Las explicaciones (en caso de que se realicen) son adecuadas para su nivel educativo _____ No se adaptan a su nivel _____</p> <p>9. Los contenidos a través de la exposición: Están relacionados con lo que estamos viendo en clase _____ Hay algunos aspectos que podemos trabajar en clase y otros no _____ No están nada relacionados _____</p> <p>10. Realizo la visita porque: La uso como recurso _____ La he elegido para que los alumnos/as conozcan el museo _____ Porque estamos trabajando en clase contenidos que se completan con la visita _____</p>
B L O Q U E IV	<p>Papel del/la alumno/a:</p> <p>11. Es mero espectador _____ Puede interactuar a través de preguntas _____ Puede interactuar mediante tecnología _____ Puede aportar algún aspecto al museos a través de la visita _____</p> <p>Con respecto a su aprendizaje</p> <p>12. Ha aprendido de la visita al museo _____ No ha aprendido de su visita al museo _____</p> <p>13. En caso afirmativo el aprendizaje ha sido: Sólo de conceptos _____ Le ha servido para concienciarse sobre el patrimonio y su protección _____ Ha comprendido qué es el patrimonio y podrá tomar una actitud más reflexiva hacia el mismo _____</p>

Figura 4. Encuesta a docentes.

así como de las propias exposiciones y de las actividades (fig. 6), el planteamiento museológico que presenten funciona como lenguaje, como código.

Finalmente, el contexto, elemento de gran importancia dentro de la teoría de comunicación patrimonial, viene representado por todo el proceso por lo que su análisis final se realiza a partir de una confrontación de resultado en el que se aúnan en un instrumento donde se recogen todas las perspectivas de análisis (fig. 7).

### Organización de la información

El análisis se realiza organizando la información a partir de la teoría de la comunicación patrimonial, estructurándose en cuatro apartados, cada uno de los cuales se corresponde con los diferentes elementos de la teoría de la comunicación: emisor (personal del museo), canal (espacios), mensaje (exposiciones y actividades) y receptores (usuarios). Continuamente habrá alusiones de unos apartados a otros, ya que



<b>Observación sistemática: Diario</b>				<b>Fecha:</b>
<b>PERSONAL TÉCNICO. GESTIÓN</b>	Quién esté	Qué estén haciendo	Hay visitas	Qué ambiente hay
<b>NOTAS</b>				
<b>PERSONAL FUNCIONAMIENTO</b>	Actitud	Relación con el público	Relación entre ellos	Cómo desarrollan su trabajo
<b>NOTAS</b>				
<b>PÚBLICO</b>	Escuder	Grupo	General individual	General familias
	Descripción			
<b>NOTAS</b>				
<b>ACTIVIDADES</b>	Denominación			
	A quién van dirigidas			
	Descripción			
	Papel del monitor		Papel de los participantes	
<b>NOTAS</b>				

Figura 5. Observación sistemática.

<b>Denominación</b>		<b>Fecha:</b>	<b>Duración:</b>
<b>Descripción</b>			
<b>Tipo de actividad</b>		Perspectiva patrimonial	
<b>Tipología patrimonial</b>		Fomento de lo identitario	
<b>Integración en programas educativos y de difusión</b>		Tipo de comunicación	
<b>Integración de contenidos</b>		Finalidad	
<b>Persona/ empresa responsable</b>			
<b>Programación didáctica</b>			
<b>Tipo de público</b>			

Figura 6. Ficha de análisis de las actividades.

ELEMENTO DE ANÁLISIS	FUENTE DE INFORMACIÓN	1ª CATEGORÍA	2ª CATEGORÍA
Exposiciones	Conocimiento observado	1ª var.:	1ª var.:
		2ª var.:	2ª var.:
			3ª var.:
		3ª var.:	4ª var.:
	Conocimiento manifestado	1ª var.:	1ª var.:
		2ª var.:	2ª var.:
			3ª var.:
		3ª var.:	4ª var.:
	Conocimiento percibido	1ª var.:	1ª var.:
		2ª var.:	2ª var.:
		3ª var.:	3ª var.:
			4ª var.:
	Perspectiva externa	1ª var.:	1ª var.:
		2ª var.:	2ª var.:
		3ª var.:	3ª var.:
			4ª var.:
Comparación de los resultados	1ª var.:	1ª var.:	
	2ª var.:	2ª var.:	
	3ª var.:	3ª var.:	
		4ª var.:	

Figura 7. Comparación de resultados.

se retroalimentan al contribuir todos ellos a plantear la realidad total -el contexto-, que es el museo en su conjunto, por lo que a lo largo del análisis habrá continuos cruces de datos.

En el informe de investigación, se van a tratar cada uno de los componentes de la teoría de la comunicación patrimonial desde todas las ópticas seguidas en este proceso para, finalmente, aplicar la técnica DAFO al museo en su conjunto (fig. 8). Las diferentes visiones se articulan como conocimiento observado, el obtenido a través de la observación sistemática; el conocimiento manifestado, el proporcionado por los diferentes agentes a través de las entrevistas y las encuestas; el conocimiento percibido, que es lo que les llega a los usuarios; y, finalmente, una perspectiva externa que ayuda al análisis de cada uno de los elementos.

## Consideraciones finales

El estudio pone de manifiesto las características más relevantes que presentan las propuestas de educación patrimonial en la institución museística. Se analiza mediante la aplicación de diversos instrumentos para conocer el trabajo en el Museo de Huelva con la información que proporciona la dirección, conservadores y responsables de la comunicación en el museo, el público al que se dirige el proceso y la propia observación sistemática de las salas expositivas y actividades realizadas durante un año y medio. A través de la matriz DAFO que se presenta como resultado del estudio, se pueden relacionar los aspectos positivos y negativos de la comunicación del patrimonio y la potencialidad que el museo de

Análisis interno	Debilidades	Fortalezas
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presupuesto insuficiente para el museo en general y para actividades educativas en particular</li> <li>• Escasa participación de parte del personal</li> <li>• Formación inadecuada de los responsables</li> <li>• Instalaciones deficitarias</li> <li>• Recursos y materiales didácticos anticuados y descontextualizados.</li> <li>• Finalidad de carácter academicista.</li> <li>• Se prima el patrimonio excepcional por encima del social e identitario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consideración general de necesidad de atender a la educación formal y no formal.</li> <li>• Interés e implicación personal porque el marco educativo esté en primera línea de las necesidades del museo.</li> <li>• Potenciación de participación de visitantes en talleres.</li> <li>• Imaginación y colaboración para diseñar y llevar a la práctica actividades interesantes y motivadoras con escaso presupuesto</li> </ul>
Análisis externo	Amenazas	Oportunidades
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personalización por el interés de los programas educativos.</li> <li>• Cambios administrativos en el organigrama del museo.</li> <li>• Mayor reducción presupuestaria en el marco de crisis actual.</li> <li>• La no inclusión de las actividades educativas en los currículos escolares, corre el peligro de acabar diluyendo a las mismas en pura anécdota</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Población y visitantes necesitan y reclaman actividades culturales y educativas.</li> <li>• Importante patrimonio custodiado, aunque no expuesto, que puede convertirse en una dinámica de atracción de usuarios.</li> <li>• La ciudad presenta un patrimonio importante tanto cualitativa como cuantitativamente</li> </ul>

Figura 8. Sistema DAFO aplicado al Museo de Huelva.

Huelva, tiene para el desarrollo de propuestas patrimoniales holísticas, simbólico-identitarias, constructivistas y sociocríticas.

## Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ-GALLOU, J. L. (2003): *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador, México

BRUSA, A. (2000): "Verso una nuova storia generale nel contesto della mondializzazione e nella prospettiva interculturale", *RS Ricerche storiche*, 89. <http://www.storiairreer.it/Materiali/Materiali/dibattito/2000brusa.pdf> (consultado el 16/XI/2011)

CUENCA, J. M. (2002): *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648> (Consultado el 7/IX/2011)

— (2003): "Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 2: 37-45.

CUENCA, J. M. y MARTÍN, M. (2005): "La educación en centros de difusión del patrimonio. Análisis de las activi-

— (2005): "La educación en centros de difusión del patrimonio. Análisis de las activi-

dades dirigidas al público escolar”, en Osses, S. (ed.): *Proceeding del Congreso Internacional de Investigación Educativa*. Universidad de La Frontera, Temuco: 22-31.

DEUTSCHER, (2004): “Using phenomenology in clinical social work: A poetic pilgrimage”, en *Clinical Social Work Journal*. Springer Netherlands: 34-43.

DURANA, M. (2010): “El patrimonio en el programa ciudad y escuela”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 63: 106-114.

ESTEPA, J. (2009): “Aportaciones y retos de la investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales”. *Investigación en la Escuela*, 69: 19-30.

— (2006): “La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica”, en Calaf, R. y Fontal, O. (coords.): *Miradas al patrimonio*. Trea, Oviedo: 51-71.

ESTEPA, J. y CUENCA, J. M. (2009): “What Do Trainee Teachers Know and What do they think about Social Studies?”, en Albertson, M. L. (ed.): *Developments in Higher Education*. Nova Science Publishers, Hauppauge: 59-80

ESTEPA, J., CUENCA, J. M. y ÁVILA, R. (2006): “Concepciones del profesorado sobre la didáctica del patrimonio”, en Gómez, A. E. y Núñez, M. P. (eds.): *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. AUPDCS, Málaga: 57-66.

FONTAL, O. (2006): “Las webs: complementos y extensiones de los museos”, en Calaf, R. y Fontal, O. (coords.): *Miradas al patrimonio*. Trea, Oviedo: 181-200.

GARCÍA, A., CHOYA, L. y LÓPEZ, P. (2009): “Programas educativos de conocimiento de la ciudad de Baracaldo”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 59: 67-78.

HEYD, T. (2005): “Nature, culture, and natural heritage: Toward a culture of nature”. *Environmental Ethics*, 27(4), 339-354.

JIMÉNEZ, R., CUENCA, J. M. y FERRERAS, M. (2010): “Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching”, *Teaching and Teacher Education*, 26: 1319-1331.

MARTÍN, M. (2004): “Los centros de interpretación del patrimonio como dinamizadores socioculturales del territorio. El caso de Almonte”. *VII Jornadas andaluzas de difusión del Patrimonio histórico*. Junta de Andalucía, Sevilla: 419-430.

— (2012): *La educación y la comunicación patrimonial. Una mirada desde el Museo de Huelva*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

MASRIERA, C. (2007): *Anàlisi dels espais de presentació arqueològics de l'edat dels metalls*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

— (2008): “Presentación del patrimonio arqueológico: ruinas versus reconstrucciones. ¿Qué entiende más el público?” *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*: 57, 39-51.

MATTOZZI, I. (2001): “La didáctica de los bienes culturales. A la búsqueda de una definición”. en Estepa, J.; Domínguez, C. y Cuenca, J. M. (eds.): *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Huelva, Universidad de Huelva. 57-96

Prats, J. (2001): “Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales”. en Perales, F. J. y otros (eds.): *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*, vol. I. Grupo Editorial Universitario, Granada: 245-259.

— (2009): “La didattica della Storia nell'Università Spagnola: la situazione attuale”, en Borghi, B. y Venturoli, C. (a cura di) *Patrimoni culturali tra storia e futuro*. Pàtron Editore, Bologna: 13-25.

PRATS, J. y SANTACANA, J. (2009): “Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 59: 8-21

QUIRÓS, J. A.; BENGOTXEA, B. e IBÁÑEZ, A. (2008): “Sobre la enseñanza práctica de la arqueología en la formación inicial”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 57: 60-72.

SANTACANA, J. (2008): “La arqueología experimental, una disciplina con alto potencial didáctico”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 57: 7-16

SANTACANA, J. y HERNÁNDEZ, F. X. (2006): *Museología crítica*. Trea, Oviedo.

SCAZZOSI, L. (2004): "Reading and assessing the landscape as cultural and historical heritage", *Landscape Research*, 29(4): 335-355.

Serrat, N. (2005): "¿El museo como laboratorio? Una radiografía en los inicios del siglo XXI". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 43: 67-80.

TUNNEY, J. (2004): "World trade law, culture, heritage and tourism. towards a holistic conceptual approach?" *Current Issues in Tourism*, 7(4-5): 383-398.

# Fotografía, patrimonio y vida cotidiana: Una investigación basada en las artes visuales sobre el uso de la fotografía en educación patrimonial.

Carolin Bohner  
Universidad de Granada  
info@bohner.es

590

## Resumen

A partir de la perspectiva contemporánea de la cultura y su correspondiente concepción del patrimonio, el presente estudio pretende exponer un modelo concreto de investigación basada en las artes visuales en el área de la educación patrimonial. Consiste en una aproximación cualitativa llevada a cabo con el uso de la fotografía artística como instrumento de indagación. El núcleo de la argumentación se articula mediante un foto-ensayo que tratará de describir y conocer el paisaje cultural actual de la villa de Ogíjares (Granada, España) con el fin de comprender mejor de qué manera las interrelaciones entre un abundante patrimonio material, los diversos acontecimientos de carácter festivo, popular y tradicional, así como la vida cotidiana de un pueblo del sur intervienen y se reflejan en la construcción de las identidades culturales.

## Palabras clave

Patrimonio, educación patrimonial, pensamiento visual, lenguaje visual, fotografía.

## Abstract

On the basis of the contemporary perspective of culture and its corresponding conception of heritage, this study seeks to present a specific research model based on the visual arts in the field of heritage education. It involves a qualitative approach implemented using artistic photography as an investigative tool. The core of the argument revolves around a photo-essay that aims to describe and interpret the current cultural landscape of the town of Ogíja-

res (Granada, Spain), in order to better understand the extent to which the inter-relationship between an abundant material heritage, the various different events of a festive, popular and traditional nature and the everyday life of a town in the south of Spain intervene in and are reflected in the construction of cultural identities.

## Keywords

Heritage, heritage education, visual thinking, visual language, photography.

## La fotografía como instrumento de investigación en educación patrimonial

Desde la perspectiva contemporánea de la cultura, el patrimonio se concibe como un conjunto de elementos materiales, inmateriales o espirituales –no sólo del pasado sino también del presente– que incide sustancialmente en la percepción y comprensión de nosotros mismos. Este conjunto, sin embargo, es siempre el resultado preliminar de un proceso permanente de selección e interpretación a partir de todo aquello que conforma un determinado medio y a cuyos componentes se han atribuido unos valores de diversa índole. La apropiación simbólica de estos valores por parte de los miembros de una comunidad ha mostrado ser clave en la construcción de sus identidades culturales (Fontal Merillas, 2004: 83-84).

Asimismo, el concepto de cultura incluye actualmente todas las formas en las que pueden manifestarse la actividad, el pensamiento y el comportamiento humano. Por esta razón, se ha comenzado a valorar

la vida cotidiana como uno de los factores decisivos en la configuración y transmisión de la cultura (Fontal Merillas, 2004: 86-87).

En este contexto, la educación formal, no formal e informal son consideradas los ámbitos en cuyo marco es posible, por un lado, enseñar y aprender acerca de los signos, significados y valores que constituyen aquello que denominamos patrimonio cultural y, por otro, contribuir a que éste se experimente y se disfrute como una propiedad –material o simbólica– individual, social y colectiva (Fontal Merillas, 2004: 98-101).

Indagar el paisaje urbano de un municipio implica examinar su morfología, su estructura física, pero también su organización social, política y económica, puesto que en ella se reflejan los intereses de los grupos dominantes (Capel, 2002: 20). Además, supone abarcar las relaciones del hombre con su medio, las maneras que ha desarrollado para integrarse y responder ante él (Capel, 2002: 28). La cultura constituye el conjunto de formas que el ser humano establece para interactuar con su entorno y a las que, a su vez, otorga un valor simbólico atribuyéndoles un significado o mérito. De este modo, investigar el paisaje urbano permite entender el espacio heredado, aproximarnos a su cultura y apreciar su incidencia en la construcción de las identidades de las personas que desenvuelven sus vidas en él, aspectos que tienen una dimensión educativa indudable.

En el presente estudio se pretende exponer un modelo concreto de investigación basada en las artes visuales en el área de la educación patrimonial. Consiste en una aproximación cualitativa llevada a cabo con el uso de la fotografía artística como instrumento de indagación. El núcleo de la argumentación se articula en un foto-ensayo que tratará de describir y conocer el paisaje cultural actual de la villa de Ogjares (Granada, España) con el fin de comprender mejor de qué manera las interrelaciones entre un abundante patrimonio material –que abarca desde excavaciones arqueológicas del neolítico y la Edad del Bronce, arquitectura rural e iglesias mudéjares del siglo XVI con sus retablos barrocos, hasta las huellas del reciente hiper-desarrollo urbanístico–, los diversos acontecimientos de carácter festivo, popular y tradicional, así como la vida cotidiana de un pueblo del sur intervienen y se reflejan en la construcción de las identidades culturales. La narrativa visual trazada a partir de detalles y fenómenos fotografiados en el espacio del municipio estará acompañada de un texto que tendrá básicamente dos funciones: La primera sería informativa, pues pretende dar a conocer cuestiones relevantes acerca del trasfondo sociohistórico o cualquier otra aportación de interés; y la segunda

descriptiva, no en cuanto al contenido de las imágenes, puesto que pensamos que ellas se expresan por sí mismas, sino respecto al procedimiento metodológico y a los principios teóricos-conceptuales que subyacen a la investigación.

## La investigación basada en las artes visuales

La percepción, la memoria y el lenguaje componen el núcleo de los procesos psicológicos básicos. Gracias a ellos, el hombre es capaz de conocer, comprender y comunicarse. En su libro *Pensamiento Visual*, Rudolf Arnheim insiste en la enorme relevancia que tiene la percepción visual en el desarrollo del acto de pensar y en la formación de los procesos cognitivos complejos. Por un lado, Arnheim sostiene que las imágenes mentales no sólo contienen la experiencia adquirida, sino también el conocimiento extraído a partir de ella y, por otro, determina que la percepción visual y la cognición constituyen conjuntamente el medio primordial por el que el ser humano logra estructurar sus vivencias, obtener sus ideas y configurar su lenguaje (Arnheim, 2004).

Más allá de la experiencia directa con el mundo, Fernando Hernández, entre otros, plantea una perspectiva orientada hacia la cultura visual y ésta como temática en la educación artística. Estudia las diferentes formas de interpretar las imágenes y de entender sus significados considerando que son claves en el desarrollo de cierta capacidad para la lectura y manipulación crítica de los contenidos visuales que se nos presentan mediante diversos soportes. Además, indaga el modo en que el vasto universo visual actual incide en la construcción de identidades y representaciones socioculturales o, dicho de otra manera, cómo influyen y contribuyen las imágenes en la formación del concepto de nosotros mismos y la comprensión de nuestro entorno (Hernández, 2000).

Utilizar la cámara fotográfica con el fin de registrar el mundo es, desde hace tiempo, una práctica social ampliamente extendida y, según afirma Pierre Bourdieu en *Un arte medio*, una actividad altamente reglada y sujeta a las convenciones establecidas por el correspondiente colectivo (familiar, aficionado, artístico) en cuyo marco se ejerce (Bourdieu, 2003). Asimismo, la fotografía constituye un instrumento político efectivo o, a la inversa, un recurso poderoso para la crítica política y social. Las imágenes fotográficas no sólo documentan o informan de los hechos, sino

que también ayudan a convencer, a configurar ideas e, incluso, permiten manipular la apreciación de una realidad concreta. Algunos de los hitos históricos más conocidos de la fotografía documental quizá sean el proyecto encargado por la Farm Security Administration (FSA), la obra de Lewis Hine y, en el ámbito del fotoperiodismo, las publicaciones de ensayos fotográficos, como *Spanish Village* de Eugene Smith, o *Muerte de un miliciano* de Robert Capa en la revista *Life*. Por el contrario, la fotografía artística –aceptada como tal ya desde el inicio del siglo XX– siempre ha buscado trascender los límites de la percepción, cuestionar los conceptos de realidad y de representación vigentes en cada momento, tratando de hallar nuevos modos no sólo de ver, sino también de interpretar y entender el mundo que nos rodea.

La comercialización de los aparatos digitales unida a las inmensas posibilidades de difusión de imágenes en los diversos medios de comunicación, han provocado un significativo aumento del uso de la fotografía en todas sus prácticas, ya sea social, política, crítica o artística. ¿Cuál es o podría llegar a ser entonces la finalidad de esta actividad humana de crear inventarios visuales –convencionales, persuasivos o insólitos– de objetos, hechos y sucesos de toda índole?

Para dar una respuesta innovadora a este interrogante que se impone hoy más que nunca ante la enorme producción y reproducción de imágenes, Anne Whiston Spirn plantea la visión como una forma de conocer, la fotografía como un modo de pensar y la cámara como una herramienta más en el desarrollo del pensamiento visual. Es decir, al margen de la capacidad de leer los mensajes que una imagen pueda tener la intención de transmitir, existe la posibilidad de aprender a pensar visualmente y amplificar nuestra comprensión mediante el uso deliberado de la fotografía. De esta manera, el medio fotográfico es susceptible de ser explorado para transformarse en uno de los métodos de investigación en cualquiera de los ámbitos de nuestro interés o necesidad de entendimiento (Whiston Spirn, 2012: xii).

Según Anne Whiston Spirn, el tropo y la narrativa constituyen formas visuales de pensamiento y razonamiento, puesto que ofrecen la posibilidad de articular y significar los aspectos percibidos en un entorno concreto. Para ella, los detalles significativos consisten en aquellos elementos que configuran (o rompen) los patrones característicos de un lugar y su gente. Captarlos y enlazarlos mediante pares o secuencias de imágenes supone establecer correlaciones entre ellos, intentar mirar más allá de sus superficies, interrogar y leer sus significados con el fin de comprender mejor su razón

de ser y penetrar en la trama argumental de su historia. De este modo, la fotografía puede convertirse en un medio para mostrar aquello que suele permanecer desapercibido o no puede verse directamente. No sólo permite conocer, sino también remodelar el significado o insinuar el sentido profundo que subyace a la mera apariencia (Whiston Spirn, 2012: 89-99).

La investigación basada en las artes visuales, aún en ciernes, consiste básicamente en el uso de los saberes profesionales de las diversas disciplinas artísticas. Propone una nueva manera de indagar vinculando la investigación social y educativa con la experiencia y el conocimiento específicos de las artes (Marín Viadel, 2012: 16). La fotografía en calidad de método de investigación forma parte de las metodologías artísticas, las cuales, a su vez, se sitúan en el marco más amplio de las metodologías cualitativas. Ricardo Marín Viadel señala, sin embargo, una serie de características que las distinguen con claridad: El empleo del lenguaje de la especialidad artística respectiva, la calidad y estética no sólo de las imágenes sino también de la escritura, así como la opción de utilizar modalidades discursivas pertenecientes al ámbito de la ficción, son los aspectos propios de la investigación basada en las artes visuales (Marín Viadel, 2012: 22). Además, subraya que su finalidad es ampliar el conocimiento de los problemas sociales y educativos de la actualidad; en otras palabras, ofrecer una perspectiva innovadora de los temas que son de interés o por los que existe algún tipo de preocupación (Marín Viadel, 2012: 24).

En este marco metodológico, el foto-ensayo constituye un modo específico de articular un pensamiento o línea de razonamiento. Consiste en una sucesión de imágenes que permite establecer interrelaciones entre aspectos que conforman una realidad concreta. Asimismo, pretende expandir o modificar el alcance de su interpretación y, por tanto, ampliar nuestra comprensión de los hechos. La aportación primordial de un foto-ensayo es sustancialmente visual y puede o no estar acompañado por un texto (Marín Viadel, y Roldán, 2012: 76-78).

## Patrimonio, cultura e identidad: Un foto-ensayo en tres partes

El presente foto-ensayo es el resultado del estudio reflexivo e interpretativo del material fotográfico acumulado a lo largo de aproximadamente tres meses. Está compuesto por tres secuencias de siete pares de fotografías que forman parte de conjuntos más amplios, es



decir, constituyen una muestra reducida de un trabajo de investigación más extenso. Para cada una de las secuencias hemos centrado la atención en un aspecto determinado. La primera recoge, sobre todo, partes distintas de la fisonomía del municipio; la segunda aborda algunos matices de las celebraciones de Semana Santa; y la última describe un cúmulo de acontecimientos festivos, facetas de la vida cotidiana y otros elementos elocuentes.

## El paisaje urbano

“Dame la teja de tu pueblo y te contaré cómo es el mundo.” (Lema atribuido a los novelistas rusos del siglo XIX)

El empleo de la fotografía al servicio de la investigación científica no es un planteamiento nuevo. Eadweard J. Muybridge ya la utilizó en el siglo XIX para analizar la locomoción de animales y hombres. Más tarde, Berenice Abbott se sirvió de ella para crear imágenes extraordinarias que no sólo ilustran, sino que también condensan complejos principios de la física; Margaret Mead y Gregory Bateson lo hicieron con el fin de ampliar su conocimiento y comprensión de culturas diferentes a la suya. Éstos últimos dieron muestra del intenso debate acerca de si, en este contexto, la fotografía debe mantener un valor artístico, si debe cumplir con ciertos criterios de objetividad, o bien si ha de perseguir la subjetividad, debate que, en cierto modo, permanece sin resolver. Para Roland Barthes, no obstante, la fotografía es objetiva y subjetiva al mismo tiempo, comporta una dicotomía que le es inherente por ser puramente contingente (Barthes, 2009: 47) y, por tanto, sólo puede hacer ver con subjetiva evidencia aquello que ha sido (Barthes, 2009: 98). Es más, Barthes sostiene que en esta contradicción reside su esencia, que en ella descansa el valor expresivo que nos invita a significar los referentes presentes en una imagen y así participar en aquello que nos enseña. Mostrar lo que no se puede nombrar, aquello que el espectador añade a la fotografía y que, sin embargo, está ya en ella (Barthes, 2009: 72), ese algo que no está codificado y transforma el sentido de lo que percibimos a primera vista (Barthes, 2009: 68) es, en suma, lo que él denomina el *punctum*. Un elemento localizable o no en la imagen que ocasiona que una fotografía pueda convertirse en aventura, apartarse del *studium* – la forma de lenguaje y lectura aprendida culturalmente (Barthes, 2009: 47)– y de este modo abrirse a nuevas dimensiones relativas al signo y su significado.

El detalle significativo, tal y como lo concibe Anne Whiston Spirn, podría considerarse una de las maneras de manifestarse lo que Roland Barthes llama el *punctum*. Consiste en ese algo que resulta ser la clave explícita para emprender una búsqueda dirigida a abarcar un todo más amplio e implícito (Whiston Spirn, 2012: 64).

En el inicio de la presente investigación, este detalle tomó forma en las dieciséis llamativas cruces de piedra correspondientes a las estaciones del Vía Crucis en el pueblo de Ogíjares. A partir de ellas surgieron los interrogantes que me indujeron a intentar leer el paisaje urbano en relación con la vida cotidiana del lugar. En el desarrollo del estudio, la fotografía no sólo sirvió para captar y vincular distintos aspectos del conjunto con el fin de describirlos, sino que también permitió interpretarlos e, incluso, hallar nuevos significados.

## Secuencia I



Figura 1.1, n. 1



Figura 2.1, n. 2

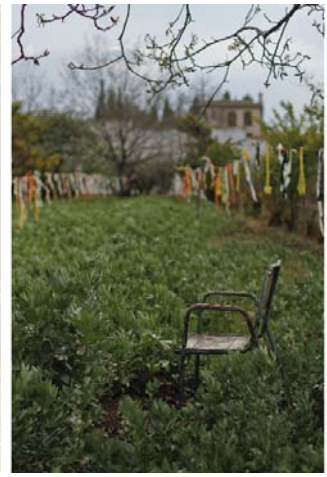


Figura 3. 1, n.2

Figura 6 1, n. 6



Figura 4. 1, n. 4



Figura 5. 1, n. 5

Figura 7. 1, n. 7

La villa de Ogíjares es un municipio de más de 13.000 habitantes a pocos kilómetros de la ciudad de Granada. Desde los años 80 ha experimentado un aumento significativo de la población que ha ocasionado transformaciones profundas en la fisionomía de la localidad. No sólo se han urbanizado amplios espacios de los campos de cultivo de los alrededores, sino que también se ha intervenido decisivamente el núcleo del pueblo sin respetar su carácter hasta entonces rural. El resultado actual es un paisaje urbano que presenta una morfología muy heterogénea, con barrios diversos que dan muestra de una gran variedad de estilos urbanísticos y arquitectónicos. Asimismo, el pueblo dispone de todo tipo de instalaciones, instituciones y asociaciones.

Pero con esto nos referimos solamente a un periodo relativamente reciente, pues, la localidad es, como muchos otros lugares, una especie de palimpsesto (Capel, 2002: 20). Las distintas épocas, desde el Neolítico hasta nuestros días, han dejado sus huellas en ella. A raíz de la construcción del depósito de agua en el Cerro de San Cristóbal en el año 1986 y debido al creciente interés inmobiliario en esta zona alta del municipio, se iniciaron varios proyectos de excavación arqueológica. Se encontraron restos pertenecientes al Neolítico, a la Edad del Cobre, del Bronce y al periodo Visigótico. El origen del pueblo, sin embargo, se sitúa en la época musulmana. Entonces estaba formado por dos poblaciones, Ugíjar la Alta y Ugíjar la Baja. Mientras la primera contaba con una fortaleza y centros religiosos, la segunda tenía una rábita y áreas para el enterramiento. Tras la conquista del Reino de Granada se unificaron las dos localidades en una sola y pronto se edificarían las dos iglesias sobre los restos de los lugares de culto árabes, comenzando por la Iglesia de Santa Ana, declarada Bien de Interés Cultural con la categoría de monumento en 2005, y más tarde la Iglesia Mayor de Nuestra Señora de la Cabeza (Sánchez Cuadros, García Plata, y Espin Balbino, 1995: 12-15). Sus interiores fueron completamente transformados durante el periodo del Barroco (Sánchez Cuadros, García Plata, y Espin Balbino, 1995: 36).

Descontando las piezas que aún puedan seguir enterradas, en el pueblo sólo permanece el patrimonio histórico del siglo XVI en adelante. Los restos significativos de las épocas anteriores que pudieron ser descubiertos en las sucesivas excavaciones, se conservan actualmente en museos arqueológicos o centros de estudio fuera de la localidad.

## La tradición

En España, todas las primaveras viene la muerte y levanta las cortinas.

Federico García Lorca

La obra fotográfica de Cristina García Rodero es muy apreciada, no sólo por su incuestionable valor estético, sino también por revelar una excelente maestría en la concepción de la fotografía como instrumento antropológico y, a la vez, artístico (Llamazares, 2008: sin paginar). Su obra cumbre *España oculta* muestra festividades, ritos y vida cotidiana en diferentes localidades del país. Tras más de treinta años de trayectoria profesional en las que ha realizado numerosos reportajes sobre fiestas, tradiciones y modos de vida en distintos países del mundo, García Rodero declara: ‘Las celebraciones que más me interesan son las rituales, porque en los ritos es donde se manifiesta de forma más rica y profunda el espíritu de un pueblo’ (García Rodero, 2008: sin paginar).

La Semana Santa de Ogíjares es una de las numerosas celebraciones tradicionales que tienen lugar a lo largo del año. Consta de tres procesiones acompañadas por la Banda Sinfónica Municipal de Ogíjares (BSMO), así como las correspondientes misas. Al fotografiar estos acontecimientos, traté de aproximarme a objetos que atraían mi atención, ver de cerca a las personas que participaban en ellos y captar los ambientes circundantes. Durante el posterior proceso de selección y organización de las imágenes, primero en pares y luego en una secuencia, el material reunido me permitió encontrar nuevas y, a veces, insospechadas relaciones entre ellas, descubrir una trama que difería de la visión usual del conjunto.

## Secuencia II



Figura 8. 2, n. 1



Figura 9. 2, n. 2



Figura 13. 2, n. 6



Figura 10. 2, n. 3



Figura 14. 2, n. 7



Figura 11. 2, n. 4



Figura 12. 2, n. 5

La composición de una fotografía depende del encuadre, un marco rectangular que recorta un fragmento de un entorno más amplio. La forma de ajustarlo sobre el objeto de nuestro interés, es decisiva, ya que implica incluir determinados aspectos o excluirlos, elegir una perspectiva u otra. El encuadre permite configurar deliberadamente las relaciones entre los elementos que se muestran en él y adoptar un punto de vista respecto a ellas. Así, las posibilidades de representar y expresar se multiplican, resultando prácticamente infinitas. De este modo, la fotografía deja de ser un mero registro y puede convertirse en metáfora, “una transferencia de un significado de una cosa o fenómeno a otra, (...) una manera poderosa de recentrar el ojo y (...) clave para el pensamiento visual” (Whiston Spirn, 2012: 46). Parear imágenes de esta índole supone expandir su dimensión metafórica y, por consiguiente, llegar a comprender un todo nuevo (Whiston Spirn, 2012: 41).

## La vida cotidiana

“There is order everywhere. It is a matter of seeing.”

Anne Whiston Spirn

La aportación de un foto-ensayo consiste sustancialmente en la presentación de una argumentación visual. Permite entrelazar imágenes para construir un texto que no sólo muestra, sino que también describe e interpreta (Marín Viadel, y Roldán, 2012: 78). Constituye, por tanto, una forma de comunicar aquello que se conoce, de articular un discurso, de ofrecer un nuevo modo de ver y tal vez revelar un sentido distinto. Una investigación basada en las artes visuales pretende generar una línea de pensamiento coherente en calidad de experiencia estética que nos permita

concebir y transmitir una idea mediante su belleza (Whiston Spirn, 2012: 39). Desde la perspectiva de la historia del arte, Giulio Carlo Argan apunta:

“Para el nuevo mundo (EE.UU.), el arte era la creación inmediata de hechos estéticos, al igual que la ciencia lo era de hechos científicos; es decir, una forma distinta, aunque completa, de alcanzar la experiencia de la realidad (Dewey). (...) Lo que históricamente conocemos como arte es un conjunto de cosas producidas con técnicas distintas, pero que guardan entre sí una afinidad, por lo cual constituyen un sistema: precisamente, el sistema que enmarca la experiencia estética de la realidad. A lo largo de toda la historia de la civilización, la experiencia estética ha constituido un componente necesario de la experiencia global” (Argan, 1998: 467 y 469).

## Secuencia III



Figura 15. 3, n. 1



Figura 16. 3, n. 2.





Figura 17. 3, n. 3.



Figura 20. 3, n. 6.



Figura 18. 3, n. 4.



Figura 21. 3, n. 7.



Figura 19. 3, n. 5.

Al entender la fotografía como un lenguaje, se ofrece la posibilidad de transferir construcciones verbales como la metáfora y la narrativa al ámbito de la visión. Paul Ricœur explica que ambas son formas lingüísticas que consisten en componer hábilmente elementos heterogéneos en un todo nuevo inteligible. Según él, la metáfora estriba en la apreciación de una semejanza entre aspectos alejados entre sí, acortando su distancia en el espacio lógico respectivo; por eso, “no es otra cosa que este surgimiento de una nueva afinidad genérica entre ideas heterogéneas”. La narrativa, sin embargo, se basa en la incorporación coherente de sucesos dispares en una sola historia, por lo que toda trama es esta forma de síntesis de lo heterogéneo (Ricœur, 2000: 197).

Al iniciar el presente trabajo de investigación, el carácter heterogéneo de la villa de Ogijares no tardó en cautivarme. No sólo hallé un lugar que había perdido su aspecto de pueblo agrario blanco de la Vega sur de Granada, sino también un paisaje urbano de gran variedad, colmado de metáforas e historias, que se debate entre los requerimientos de los tiempos modernos, sus raíces culturales y sus antecedentes históricos. Los rincones que aún recuerdan a la aldea rural coexisten con bloques de pisos de hasta cinco plantas y con urbanizaciones de adosados y chalets emplazados en los campos agrícolas de antaño. Así, la localidad recibe denominaciones tan opuestas como

“pueblo” y “ciudad-dormitorio”. No es difícil imaginar que los estilos de vida de sus habitantes se perfilen, ante todo, por su gran diversidad y que su participación en la vida del pueblo varíe considerablemente. Los Patronatos Municipales de Deportes y Cultura, sin embargo, constituyen puntos de notable confluencia. En las diferentes instalaciones deportivas se ofrece un gran abanico de actividades y disciplinas, desde el fútbol hasta Pilates. Por otra parte, la Escuela Municipal de Música y Danza de Ogíjares (EMMDO), cantera de la Banda Sinfónica (BSMO), disfruta de gran afluencia y reconocimiento incluso más allá de los límites del municipio.

Entre las causas del aspecto actual de la localidad se encuentra el aumento en la demanda de viviendas en los alrededores de la ciudad de Granada, lo que provocó un considerable incremento de su población. Por eso, los servicios públicos tuvieron que ser ampliados con diligencia para cubrir las necesidades de los nuevos residentes y cumplir con los requisitos normativos establecidos en la Ley de Bases de Régimen Local. A esto se suman, sin duda, las decisiones que se tomaron en su momento a nivel político y administrativo, así como los intereses económicos que se generaron en torno al boom del sector inmobiliario y su posterior decadencia.

Ante este panorama, la cámara se convirtió en una herramienta para descubrir un orden subyacente a la superficie visible; la fotografía en un medio de reflexión e interpretación que ayudó a plantear los interrogantes para seguir profundizando; y la elaboración del foto-ensayo en una forma de ensamblar los diversos componentes patrimoniales y culturales del pueblo en una narrativa visual inteligible. Asimismo, la fotografía permitió describir y representar la estética insólita que encierra la singular heterogeneidad material e inmaterial de la localidad y articular algunas de las maneras de manifestarse.

## Conclusiones

En el presente estudio hemos expuesto un modelo concreto del uso de la fotografía en el ámbito de la investigación en educación patrimonial. Por un lado, hemos tratado de mostrar de qué modo la fotografía puede contribuir a conocer e interpretar el patrimonio cultural de un lugar y a entender las diferentes maneras en que sus habitantes interactúan con él. Por el otro lado, hemos pretendido explicar cómo la fotografía constituye un medio que permite describir los

procesos culturales de significación, al mismo tiempo que los cuestiona, modifica y expande su alcance. Al enfocar el patrimonio y la cultura como un todo, hemos podido observar de qué manera sus diversos componentes se prestan a articular un discurso no convencional que presenta la realidad social y cultural de un modo innovador y controvertido. En este sentido, la fotografía se convierte en una forma de pensar visualmente, de educar la mirada y fomentar la comprensión crítica del mundo que nos rodea.

## Referencias bibliográficas

ARGAN, G. C. (1998): *El arte moderno. Del iluminismo a los movimientos contemporáneos*. Akal, Madrid.

ARNHEIM, R. (2004): *Visual thinking*. University of California Press, Berkeley.

BARTHES, R. (2009): *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Paidós, Barcelona.

BOURDIEU, P. (2003): “Culto a la unidad y diferencias cultivadas”, en *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Gustavo Gili, Barcelona: 51-133.

CAPEL, H. (2002): *La morfología de las ciudades. I. Sociedad, cultura y paisaje urbano*. Serbal, Barcelona.

FONTAL MERILLAS, O. (2004): “La dimensión contemporánea de la cultura. Nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación”, *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplares*. Trea, Gijón: 81-104.

GARCÍA RODERO, C. (2008): *Cristina García Roderero*. La Fábrica, Madrid.

— (1989): *España oculta*. Lunwerg, Barcelona.

HERNÁNDEZ, F. (2000): *Educación y cultura visual*. Octaedro, Barcelona.

JOHNSON, W. S.; RICE, M., y WILLIAMS, C. (2010): *Historia de la fotografía. De 1839 a la actualidad*. Taschen, Köln.

LLAMAZARES, J. (2008): “Cristina García Roderero. Historia de una pasión”, en García Roderero, C.: *Cristina García Roderero*, La Fábrica, Madrid: sin paginar.

MARÍN VIADEL, R. (2012): "Las metodologías artísticas de investigación y la investigación educativa basada en las artes visuales", en Roldán, J., y Marín Viadel, R.: *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe, Archidona: 14-39.

MARÍN VIADEL, R., Y ROLDÁN, J. (2012): "Estructuras narrativas y argumentales en investigación: Fotografías independientes, series fotográficas y fotoensayos", *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe, Archidona: 64-89.

NEWHALL, B. (2002): *Historia de la fotografía*. Gustavo Gili, Barcelona.

RICCEUR, P. (2000): "Narratividad, fenomenología y hermenéutica", *Anàlisi*, 25: 189-207.

SÁNCHEZ CUADROS, E. M., GARCÍA PLATA, I., y ESPIN BALBINO, J. (1995): *Ogíjares. Aproximación a la historia de un pueblo*, Excmo. Ayuntamiento de Ogíjares, Ogíjares.

WHISTON SPIRN, A. (2012): *The eye is a door (preliminary proof)*. Wolf Tree Press, Cambridge, Massachusetts.



# Educación Patrimonial y Ambiental: Desarrollo Sostenible del entorno urbano y conciencia patrimonial en la Enseñanza Secundaria

Patricia Prado Diaz

pprudodiaz@gmail.com

601

## Resumen

El objetivo de nuestra aportación a este Congreso es dar a conocer un proyecto de investigación derivado del Trabajo de Investigación Tutelado presentado en la Universidad de Valladolid y base del cuerpo teórico de la tesis doctoral “Educación Patrimonial y Ambiental: desarrollo sostenible y conciencia patrimonial en la Enseñanza Secundaria”. En él se propone un enfoque ecológico de la Educación Patrimonial. A través de un modelo de sensibilización aplicado a la educación formal, se plantea la introducción de la Educación Patrimonial en las aulas como disciplina-sensibilizadora para que el alumnado adquiera una conciencia patrimonial que le lleve a valorar, cuidar y transmitir el patrimonio, concretamente el de su entorno urbano. Para ello se pone en relación esta conciencia patrimonial con la conciencia ecológica propia de la Educación Ambiental, integrando ambas en el marco del desarrollo sostenible proponiendo así un concepto de ecología holística.

## Palabras clave

Educación Patrimonial, Educación Ambiental, Desarrollo Sostenible, Patrimonio urbano, Enseñanza Secundaria.

## Abstract

The aim of our contribution to this Congress is to present a research project derived from the work presented in the University of Valladolid which will be part of the theoretical body of our doctoral thesis “Herita-

ge and Environmental Education: sustainable development and patrimonial conscience in the Secondary Education”. It proposes an ecological approach to the Heritage Education. By using a model of sensitization in the formal education, it presents the introduction of the Heritage Education in the classrooms as a sensitizer discipline in order that the students acquire a patrimonial conscience that leads them to value, to care about and to transmit the heritage, concretely their urban patrimonial environment. In order to achieve it we relate this patrimonial conscience to the ecological conscience of the Environmental Education, integrating both in the frame of the sustainable development proposing as a result a concept of holistic ecology.

## Keywords

Heritage Education, Environmental Education, Sustainable Development, Urban heritage, Secondary Education.

## Por qué un enfoque ecológico para la educación ambiental

Cuando iniciamos la investigación que presentamos, lo hacíamos impulsados por la convicción de que para que exista una correcta gestión del patrimonio, sería necesaria una conciencia patrimonial tanto por parte de las autoridades como por parte de la ciudadanía en general. Y es que, a pesar de la existencia de leyes de protección del patrimonio, y aunque és-

tas se cumplan, muchas veces esto se hace desde la incompreensión -no comprender la necesidad práctica de esas medidas protectoras- e incluso, a veces, con cierto desprecio, simplemente “por obligación”. Desgraciadamente, cuando los intereses urbanísticos y los patrimoniales chocan, desde las instancias públicas suele darse prioridad a los primeros. Y es que, si bien es verdad que el crecimiento urbanizador está ligado a una necesidad básica como es la vivienda, desde los años 60 en España ha supuesto un negocio redondo gracias a la especulación, habiéndose convertido en uno de los principales motores económicos de nuestro país en los últimos años, cometándose excesos y llegando a límites insostenibles de crecimiento hasta conseguir colapsarse en la actualidad. Lo más preocupante es que la mayor parte de la población, ante las situaciones descritas, piensa que es inevitable que el crecimiento urbano sacrifique elementos patrimoniales de nuestro entorno. Consideran más lógico que se derribe un palacio abandonado para construir un centro comercial a que se restaure y se convierta en un edificio público; que se construyan bloques de viviendas sin ningún criterio estético destrozando el entorno rural de un municipio en lugar de revitalizar barrios tradicionales en decadencia, etc.

Todo esto nos hace pensar que si los ciudadanos estuvieran más sensibilizados en cuanto a su patrimonio urbano, valorándolo como un bien que es necesario conservar y transmitir, serían mucho más críticos con el crecimiento urbanístico de sus ciudades. De esta manera se podrían frenar, desde la comprensión y no desde la obligación, actuaciones que pusieran en peligro el patrimonio. Es por ello que consideramos importante educar en la sensibilización y valoración del patrimonio urbano, y por eso planteamos la necesidad de destacar su presencia como objeto de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible, haciéndolo en el contexto de la educación formal. Y es que, la Educación Ambiental, como disciplina de sensibilización en torno al medio ambiente, desde su integración en el sistema educativo ha ido consiguiendo concienciar a generaciones de ciudadanos en torno al respeto y la necesidad de conservación de la naturaleza. Gracias a ello, acciones como el reciclaje o el ahorro energético, por poner un par de ejemplos, se han convertido en acciones cotidianas, incuestionables y de incuestionable beneficio.

El espacio urbano es el medio en el que la gran mayoría de hombres y mujeres desarrollan su cotidianidad. Es por tanto “medio ambiente”, con lo que identificar este concepto únicamente con la naturaleza le daría un sentido incompleto. Del mismo modo que

la Educación Ambiental ha conseguido que en la conciencia ciudadana permanezca viva la idea de la necesidad del cuidado y la protección del medio ambiente natural -materializado en acciones como las mencionadas anteriormente como ejemplos-, ésta debería concienciar también en torno al cuidado y la protección del medio ambiente construido por el hombre.

Bien es verdad que al hablar del peligro de deterioro y desaparición de los elementos de la naturaleza, hablamos del peligro de poner en riesgo nuestra salud e incluso, llegando a caso extremo, nuestra propia existencia, pero al hacer desaparecer elementos patrimoniales sin poner en ello conciencia lo que conseguimos es la pérdida de nuestra identidad lo cual también deteriora nuestra existencia como seres humanos.

En los últimos años, el objetivo de la Educación Ambiental es sensibilizar en torno a un desarrollo sostenible. La evolución humana no se puede frenar, el desarrollo material (y materialista) en los últimos años crece y crece de manera alarmante: por ello, la

Educación Ambiental centra su sensibilización en torno a la sostenibilidad. De esta manera, nuestra investigación, la cual parte de la defensa de la importancia del valor del pasado en el presente, pretende ser de igual modo una defensa de la innovación y del desarrollo, pero un desarrollo con conciencia, un desarrollo sostenible en definitiva.

La educación, esencial en el desarrollo de la persona y, asimismo, esencial en el desarrollo de las sociedades, es la plataforma desde la cual conseguir esa conciencia necesaria para que el progreso, en nuestro caso el progreso urbano, lleve consigo la sostenibilidad.

Dicho todo esto, nuestro propósito a lo largo del trabajo fue llevar a cabo una revisión del estado de la cuestión sobre lo investigado en torno a estos temas, para así reforzar el sentido y la coherencia de nuestros planteamientos. Conocer las teorías y las conclusiones de los estudios realizados por los expertos en las áreas que nos interesaban nos podía permitir, además, detectar cuáles eran las líneas de investigación en las que sería necesario ahondar para dar cuerpo a nuestra propuesta.

Los motivos arriba expuestos nos llevaban a realizarnos cuatro preguntas, que serían las cuestiones que han ido articulando nuestro trabajo, y cuya respuesta son los propios resultados de nuestra investigación, algunos de los cuales exponemos a continuación: ¿Qué es el patrimonio urbano?; ¿Cómo se genera una mayor conciencia patrimonial en nuestra sociedad?; ¿Tiene sentido integrar el patrimonio en la conciencia ambiental?; ¿Tiene sentido la puesta en relación de los elementos clave de la investigación?

## Definiendo nuestro objeto de estudio: ¿Qué es el patrimonio urbano?

La visión tradicional del patrimonio hace que elementos histórica y patrimonialmente valiosos se desechen. En el caso del patrimonio urbano la concepción tradicional sólo suele considerar como tal lo monumental, ignorando el valor identitario que muchos elementos propios de la ciudad poseen.

El entorno construido es la herencia que nos ha llegado de aquellos que han habitado la ciudad antes que nosotros, en épocas culturalmente diferentes, con unos valores distintos que han ido conformando la identidad propia del espacio urbano que habitamos y en el que vamos generando, de la misma manera, nuestro propio patrimonio.

Conceder valor patrimonial únicamente a los elementos monumentales o a aquellos relacionados con determinados acontecimientos históricos o personajes ilustres es una visión incompleta. Evidentemente estos elementos son muy valiosos y es necesaria su conservación, puesta en valor y difusión didáctica, pero no son los únicos espacios urbanos que contienen sentido patrimonial: edificios de viviendas; antiguas naves y almacenes; comercios tradicionales; rincones con usos determinados que han perdurado durante siglos o que han ido evolucionando según las épocas; parcelario urbano; espacios verdes; nombres de calles, plazas y barrios... Todos estos elementos deberían ser reconocibles y reconocidos por los ciudadanos, apreciando su valor como referente identitario. Pero para ello nos dábamos cuenta al iniciar nuestra investigación, que sería necesario tratar de delimitar qué es y qué no es patrimonio en el espacio urbano, ya que, aunque mediante nuestros conocimientos, nuestra intuición y nuestra emoción nos resultaba sencillo reconocerlo, nos resultaba, en cambio, complejo abordar su definición.

Para esta tarea, comenzamos únicamente por el término patrimonio y, tras revisar muchas definiciones y concepciones sobre él, vimos cómo el patrimonio es un concepto complejo, muy amplio y rico en significados y lleno de posibilidades desde el punto de vista de la educación. El patrimonio cultural, en el que encontraríamos el patrimonio urbano, es la herencia de nuestros antepasados *-patrimoine-* y el legado que debemos transmitir a nuestros descendientes *-heritage-* (González, 2006:55-56).; es lo que se conserva de quienes vivieron en el pasado pero, también, lo que nosotros vamos generando con nuestras propias vivencias; encierra valores económicos, estéticos, históricos, de uso, emotivos, etc.; es un contenedor de

memoria y un referente de identidad, tanto individual como colectiva; y se reconoce como tal patrimonio a partir de unos criterios de selección que no son fijos, sino que varían en función de las disciplinas y los ámbitos desde los cuales se aborda: históricos, políticos, identitarios, sociales, económicos, emocionales, etc.. En el caso de la educación, esta disciplina no impone unos criterios concretos que son aceptados por el individuo, sino que, a través de la Educación Patrimonial, se ayuda al individuo, mediante su sensibilización, a generar sus propios criterios. A través del aprendizaje holístico recibido, el sujeto del aprendizaje consigue ser consciente de los valores históricos, identitarios, sociales, emocionales, de uso, materiales, etc., que pueda tener un elemento patrimonial.

A partir de esta, como ya hemos dicho, compleja definición del patrimonio cultural podríamos decir que la noción de patrimonio urbano depende también de los criterios que se utilicen para su reconocimiento. La educación debe ayudar a que los ciudadanos reconozcan el valor de aquellos lugares que por criterios históricos o artísticos han de ser preservados pero, además, debe ayudar a cada individuo a reconocer el valor patrimonial de lugares en los que reconoce su pertenencia y su apropiación del espacio.

## La Educación Patrimonial como disciplina sensibilizadora

Anteriormente, refiriéndonos a la dificultad de la definición del patrimonio urbano, mencionábamos nuestros conocimientos, nuestra intuición y nuestra emoción como los instrumentos que nos hacen reconocer este patrimonio. Son precisamente estos instrumentos los que nos gustaría que fueran adquiridos por los sujetos del aprendizaje de nuestra propuesta, de manera que, además de reconocerlo, sean capaces de valorar, proteger y utilizar su patrimonio. En nuestro caso, dichos instrumentos son fruto de un profundo aprendizaje de contenidos<sup>1</sup>, una experiencia de contacto con los elementos patrimoniales<sup>2</sup> y unos sentimientos<sup>3</sup> derivados de ese contacto cercano y de la comprensión del rico significado del patrimonio para nosotros, a nivel individual y para nuestra sociedad. En el caso del alumnado de Secundaria -el sujeto del

1 Derivada de nuestra formación académica.

2 Derivada de nuestra experiencia profesional en el campo de la Arqueología y la gestión del patrimonio.

3 Sentimientos que generan nuestra vocación y nos impulsan al deseo de educar en, para y con el patrimonio.

aprendizaje de nuestra propuesta-, consideramos que estos instrumentos pueden ser adquiridos asimismo, mediante un aprendizaje de contenidos, una experimentación por medio de los sentidos y una atención a los sentimientos que puedan surgir de estas experiencias.

Considerábamos en nuestra investigación, que esta manera holística de entender al sujeto, en sus dimensiones racional, física y emocional, a las que añadiríamos también la dimensión trascendental, suponía la base desde la cual tratar de hallar el modelo de Educación Patrimonial adecuado a nuestros objetivos de partida.

El patrimonio es capaz de conectarnos con estos tres ámbitos del ser humano: el físico, ya que se trata de bienes, es decir objetos materiales o inmateriales pero perceptibles por los sentidos; el racional, ya que encierra una información valiosa llena de significados dignos de ser descifrados; y el emocional, porque nos hace disfrutar, nos conecta con recuerdos y nos pone en contacto con quienes nos precedieron y de los que hemos recibido nuestra identidad. Pero, además el patrimonio puede tener incluso relación con el ámbito espiritual, en cuanto a que se ocupa del ámbito del pensamiento con respecto al hombre y su origen, a las creencias en deidades, incluso a filosofías “de vida” (Fontal, 2003: 42).

En este sentido de la conexión de nuestro ser completo con los elementos patrimoniales, vemos cómo Zabala y Roura reconocen que “la contemplación y el disfrute del patrimonio produce en las personas sensaciones estéticas, emocionales y vivenciales que van más allá del conocimiento intelectual” (Zabala y Roura, 2006: 235) pero este ir más allá no resta importancia a la relación con la dimensión intelectual sino que, además, los bienes patrimoniales “movilizan saberes, proporcionan información y un conocimiento general más allá de sí mismos” (*ibidem*: 243).

Así, nos puede hacer disfrutar con su belleza, nos puede emocionar a través de la empatía, puede enriquecernos espiritualmente y puede permitir un rico aprendizaje de conceptos, actitudes y valores. Conseguir todo esto es posible gracias a un modelo de Educación Patrimonial cuya metodología se base en la sensibilización, la reflexión, el diálogo y la participación, y facilite al sujeto la posibilidad de utilizar sus propias estrategias en la exploración, descripción, explicación y comprensión del patrimonio, de tal modo que le sea posible construir su conocimiento a partir de sus experiencias cognitivas y sensoriales y de sus registros emotivos (*ibidem*: 249-250). Es decir, una Educación Patrimonial que facilite ese aprendizaje

holístico del que hablábamos, el que implica a todas las dimensiones de la persona.

La finalidad última de esta disciplina según el modelo que planteamos, sería la de generar en el individuo lo que Fontal ha definido en el libro *La educación patrimonial* (2003: 285-293) como las inercias. Se trata de tendencias adquiridas por los sujetos que aprenden, no son destinos fijos, sino orientaciones. Podríamos decir que son el resultado de la sensibilización a través de la Educación Patrimonial y el punto de partida para hacer realidad la finalidad última de esta disciplina, es decir, la formación de individuos concienciados con el respeto, valoración, conservación y transmisión del patrimonio. Las inercias se contraponen a los mandamientos (*ibidem*: 288), es decir a la obligatoriedad, en este caso, de respetar, conservar y transmitir los bienes patrimoniales. Surgen, en cambio, a partir de la sensibilización, de la conexión con lo emotivo, de tal manera que el sujeto las desarrolla por iniciativa propia, no por obligación. Los sujetos que han aprendido la importancia del patrimonio como una obligación no serán capaces de identificar esta importancia por sí solos y, por tanto no desarrollarán una verdadera conciencia patrimonial. El modelo de Educación patrimonial que defendemos se asemeja más a un proceso de mediación en el que se ofrecen las claves para que el individuo, como ya hemos dicho, construya su propio aprendizaje, “iniciando un proceso de sensibilización que desencadene en inercias adaptadas a los intereses y necesidades de cada sujeto” (*ibidem*: 289), formándose así su propia conciencia hacia el patrimonio.

### Revisando la Educación Ambiental como disciplina: ¿Tiene sentido integrar el patrimonio en la conciencia ambiental?

En nuestra propuesta creemos que integrar el patrimonio urbano como objeto de estudio de la Educación Ambiental, llevaría a que la valoración, cuidado, conservación y transmisión de éste formara parte de la conciencia ambiental o, lo que es lo mismo, que la conciencia patrimonial formara parte de la ecología, entendiendo ésta de manera holística. Como ya hemos dicho uno de los objetivos de nuestra investigación era demostrar el sentido de esta integración, así que, para ello, debíamos conocer más a fondo esta disciplina.

Solemos relacionar la Educación Ambiental con la sensibilización hacia la naturaleza y el ámbito de las Ciencias Naturales. Como ya hemos dicho, cuan-

do iniciamos nuestra investigación, una de nuestras ideas era que esta disciplina también podía ser capaz de sensibilizar hacia el patrimonio y guardar relación con la Educación Patrimonial.

Reconocemos el espacio urbano como entorno, construido y patrimonial, y como ambiente que debería ser tratado por la Educación Ambiental. Entendemos que la ciudad no sólo debe tenerse en cuenta en esta disciplina desde el punto de vista del impacto que la vida urbana provoca en la naturaleza, sino también, como decimos, como objeto en sí mismo entendido como entorno y ambiente.

Para conocer qué es, en qué consiste y cuál es la finalidad de esta disciplina que solemos relacionar con la naturaleza, en primer lugar, comenzamos por definir su objeto de estudio que, como venimos diciendo, es el ambiente. Según el diccionario, y dejando de lado definiciones más específicas, se trata de las “condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas, etc., de un lugar, de una reunión, de una colectividad o de una época.”<sup>4</sup> Se incluye la entrada “medio ambiente” que guarda relación con la idea que buscamos. En este caso aparece una definición general similar a la anterior, “conjunto de circunstancias culturales, económicas y sociales en que vive una persona”, y otra relacionada con el campo de la biología, “conjunto de circunstancias exteriores a un ser vivo”<sup>5</sup>. En conclusión, se trata de las circunstancias que rodean al ser humano o, según la biología, a cualquier otro ser vivo. Las circunstancias que rodean, es decir, el entorno.

Habitualmente se identifica el medio ambiente con lo natural, lo asociamos con la ecología, y asociamos la ecología con la conservación de la naturaleza. Pero si el medio ambiente es el entorno –lo constatamos viendo que en el diccionario la primera definición de entorno es “ambiente”<sup>6</sup>– éste puede ser tanto un entorno natural como cultural, es decir, creado por el hombre. Con esto desmontaríamos la idea tradicional que se suele manejar de medio ambiente.

Sabiendo la doble dimensión del objeto de estudio que nos ocupa, podemos desmontar también la idea de partida de relacionar la Educación Ambiental fundamentalmente con las Ciencias Naturales. Si, como hemos visto, ambiente es también el entorno cultural entonces las disciplinas que se ocupan de lo cultural, las Ciencias Sociales, la Educación Artística,

la Educación Patrimonial... pueden abordar también la Educación Ambiental.

Desde el ámbito propio del patrimonio cultural, Francisca Hernández, profesora del Departamento de Prehistoria de la Universidad Complutense de Madrid, propone un concepto de aquel y de su conservación que integre tanto los elementos naturales como los culturales. Es un ejemplo de que los límites entre la conservación de lo natural y lo cultural son difusos o, como propone esta autora, que esos límites no deberían existir y se debería tomar un concepto que integrara ambas dimensiones para actuar en ellas de manera uniforme (Hernández, 1996). Esta concepción guarda cierta relación con el sentido doble de la Educación Ambiental, que debería ocuparse de igual manera tanto del entorno natural como del entorno cultural.

Por tanto, si el medio ambiente, el entorno, es un campo complejo por ser versátil, dinámico y condicionado por diversos factores, del mismo modo la Educación Ambiental debería ser versátil y dinámica y condicionada por factores como “la economía, la política, la ciencia, la tecnología, la cultura, la ética, la psicología, la sociología y la educación” (Gutierrez y Pozo, 2006: 21).

Desde su origen como corriente internacional de pensamiento y acción<sup>7</sup>, la Educación Ambiental es multidisciplinar y es difícil identificar todos los fundamentos, rasgos y acciones que la han ido conformando a lo largo de su desarrollo. Ya en la *Carta de Belgrado*, que recogía los principios de esta disciplina, se colocaban a un mismo nivel, como cuestiones a ser tratadas por ella, los temas del medio físico y los asuntos sociales, tales como las desigualdades económicas y sociales, la calidad de vida o los aspectos sociales del desarrollo (Novo, 2009:204-205).

Uno de los hitos a destacar, fue La Comisión Mundial del Medio Ambiente y el Desarrollo, más conocida como “Comisión Brundtland”<sup>8</sup>, se constituyó en el año 1983 y en 1987 publicó su Informe –el *Informe Brundtland*–, apareciendo en él por primera vez el concepto de “desarrollo sostenible”, que quedaba definido como “aquel que satisface las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias” (Brundtland *et al.* apud *Ibidem*: 209). Este concepto, al cual nos referiremos más adelante, será de vital importancia en el desarrollo de la conciencia ambiental.

4 Consulta online [http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=ambiente&val\\_aux=&origen=REDRAE](http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=ambiente&val_aux=&origen=REDRAE). Última visita en julio de 2012.

5 Consulta online [http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=ambiente&val\\_aux=&origen=REDRAE](http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=ambiente&val_aux=&origen=REDRAE) Última visita en julio de 2012.

6 Consulta online [http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=entorno&val\\_aux=&origen=REDRAE](http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=entorno&val_aux=&origen=REDRAE). Última visita julio de 2012.

7 Probablemente el Seminario Internacional organizado por la UNESCO y el PNUMA y celebrado en Belgrado en 1975 sea el punto de partida a nivel internacional de la educación ambiental.

8 Recibe este nombre por estar encabezada por la doctora y política noruega (dos veces Primera Ministra en aquella época) Gro Harlem Brundtland.

En nuestros días el concepto de la Educación Ambiental es inseparable del de desarrollo sostenible. De hecho en 2005, las Naciones Unidas declararon el decenio 2005-2014 como Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), encargando a la UNESCO su puesta en práctica.

## El Desarrollo Sostenible: vínculo entre la Educación Patrimonial y la Educación Ambiental

Como ya dijimos en la introducción, nuestra defensa de la conservación de los vestigios del pasado no supone una minusvaloración de la innovación ni un freno para su avance, sino que esta conciencia y valoración del pasado pueden servir de base, de referencia o de punto de partida, para nuestro desarrollo actual y el desarrollo futuro. El progreso, la creatividad, la innovación... es lo que mantiene viva a la humanidad, es lo que permite su evolución, ya que supone la adaptación a las nuevas circunstancias que van surgiendo. Hablamos por tanto del desarrollo y de todo lo que conlleva, pero tratando, como lo estamos haciendo, el tema de la Educación Ambiental, sobre todo desde el punto de vista de la explotación de los recursos.

La Educación Ambiental surge ante el riesgo que podría provocar un crecimiento económico ilimitado. Y es que, lo deseable no es el crecimiento, sino un desarrollo, entendido como el proceso en el que las comunidades humanas se desenvuelven mediante un uso racional de sus recursos, que se pueda sustentar, es decir, mantener en el tiempo, para no comprometer el disfrute de esos recursos por parte de las generaciones futuras. Si entendemos el patrimonio como un recurso necesario para las comunidades humanas, su conservación es, por tanto, una tarea tan importante, desde el punto de vista ambiental, como la conservación de la atmósfera, el agua, la capa de ozono, el sistema climático o la biodiversidad natural en la supervivencia de la humanidad, ya que, como ya hemos dicho, si de la conservación de los demás recursos depende su respiración, hidratación, alimentación, etc., de la conservación del patrimonio depende la identidad humana.

Así, Educación Ambiental y Educación Patrimonial comparten un rasgo común: la sostenibilidad. Si la Educación Ambiental, tradicionalmente, tiene como finalidad sensibilizar en la importancia de la conservación de los recursos naturales para su disfrute ac-

tual y su transmisión a las generaciones futuras para que puedan servirse de ellos, igualmente, la Educación Patrimonial tiene como finalidad sensibilizar en la importancia de la conservación de los recursos patrimoniales para su disfrute actual y su transmisión a las generaciones futuras. Del mismo modo, patrimonio natural y patrimonio urbano comparten una amenaza: el crecimiento ilimitado e inconsciente por parte de las sociedades humanas. Además, si cuando se habla de ambiente, ecosistema o entorno, como objetos de la Educación Ambiental, se suele identificar éste con el espacio natural, no debemos olvidar que, para la gran mayoría de hombres y mujeres de este planeta su ambiente, su ecosistema, su entorno, es el espacio urbano, en el que se encuentra el patrimonio que hemos denominado entorno construido.

Como vemos, son muchas las similitudes entre el entorno natural y el entorno construido o, lo que es lo mismo, el patrimonio natural y el patrimonio urbano. Si la Educación Patrimonial tiene como objeto no sólo el patrimonio cultural, sino también el patrimonio natural, del mismo modo tiene sentido considerar que la Educación Ambiental puede tener como objeto el entorno construido como tiene en cuenta el entorno natural. Por nuestra parte, la reivindicación de ese lugar para el entorno construido en la Educación Ambiental tiene como objeto la interiorización de la conciencia patrimonial, del mismo modo que ya está plenamente aceptada la conciencia ecológica. Proponemos así una conciencia ecológica holística como también se refieren a ella autores como Plata y Martín (2007: 14) o Palacios (2005: 245). Es por esto que, como dicen los dos primeros autores citados, la Educación Ambiental ha de apoyarse en la interdisciplinariedad científica, en la cual la Educación Patrimonial tiene mucho que aportar.

En nuestra investigación nos pareció interesante un concepto relacionado con lo ambiental y con el desarrollo sostenible, el concepto de "biodiversidad cultural" (Gutierrez y Pozo: 35), un activo que se considera esencial y que se debe proteger y conservar al igual que la biodiversidad natural –el concepto que comúnmente conocemos. A esa biodiversidad pertenece el patrimonio de cada pueblo, su lengua, sus tradiciones, sus costumbres, su arte... y, por supuesto, el espacio que habita, su entorno construido. De esta manera la Educación Patrimonial queda insertada en el marco del desarrollo sostenible y, por ello, la vamos definiendo más cercana a la Educación Ambiental.

Asimismo, pretender satisfacer nuestras necesidades sin comprometer las de nuestros descendientes como señala el *Informe Brundland*, es también la cla-

ve de la definición de la conexión intergeneracional propia de lo patrimonial. Como venimos diciendo, la Educación Patrimonial ayuda a las personas a reconocer, valorar, proteger y utilizar su patrimonio, pero, y aquí es donde entraría en relación con la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible, “con criterios de racionalidad que permitan su conservación para legarlo a las generaciones futuras” (Zabala y Roura, 2006: 248-249). El desarrollo sostenible es, por tanto, el vínculo que relaciona la Educación Patrimonial con la Educación Ambiental, pero, además, ambas disciplinas comparten estrategias metodológicas, ya que buscan la sensibilización para generar conocimientos que lleven a la valoración, conservación y transmisión de los elementos de los que se ocupa, que, como venimos observando son, en ambas, tanto elementos naturales como culturales.

No cabe duda que la Educación Patrimonial y la Educación Ambiental tienen más rasgos en común de los que, en principio, se pudiera pensar. Es por ello que la interrelación entre ambas disciplinas no sólo es posible y fácil, sino, además, muy enriquecedora para ambas. En el caso de la aportación que la Educación Patrimonial puede proporcionar, ésta vendría de claves propias del patrimonio como son los conceptos de propiedad, memoria e identidad. La Educación Patrimonial genera, según Prats y Santacana (2009: 49), valores humanos de arraigo, pertenencia y respeto mutuo, valores propios de una ciudadanía de calidad, que acercan al alumnado al entorno.

## Educación Patrimonial y Ambiental para el Desarrollo Sostenible en la Educación Secundaria

Nuestra propuesta educativa se completa, tras dar respuesta a nuestras cuestiones de partida y definir los elementos con los que queríamos contar, localizando éstos en el ámbito educativo en el que consideramos que debería ubicarse para conseguir que esta conciencia ecológica holística que defendemos, que incluye la conciencia patrimonial, se extienda a toda la ciudadanía –al menos la del futuro-. Este es el ámbito de la educación formal y, concretamente, la Educación Secundaria –tanto la obligatoria como el Bachillerato-, ya que, nuestro modelo consistiría en tomar el patrimonio como recurso didáctico en el aula para facilitar la comprensión de las materias curriculares, al mismo tiempo que se transmiten valores, educando así a ciudadanos sensibilizados y concienciados con

la sostenibilidad de su entorno urbano.

El patrimonio urbano guarda estrecha relación con materias propias de las Ciencias Sociales, como la Historia, la Geografía, o la Historia del Arte, y con la Educación Artística, pero además puede servir para facilitar la enseñanza y aprendizaje de contenidos de materias de otros ámbitos.

Mostramos a continuación algunos ejemplos de propuestas educativas que, a través del patrimonio urbano, pretenden servir de apoyo a la enseñanza y aprendizaje de materias distintas a las mencionadas y tradicionalmente relacionadas con lo patrimonial. Es el caso del programa Zaragoza con otros ojos, uno de los recursos educativos ofrecido por el Ayuntamiento de Zaragoza como municipio miembro de la “Red de Ciudades Educadoras”, incluye las llamadas “Rutas Matemáticas”, las cuales tienen como objetivo utilizar las calles y plazas de la ciudad como territorio en el que experimentar la utilidad práctica de las matemáticas, centrándose concretamente en su patrimonio mudéjar, Patrimonio Cultural de la Humanidad<sup>9</sup>. Otros ejemplos podrían ser “Teaching landmarks”, un programa que formó parte de “Landmarks of a new Generation,” un proyecto desarrollado por el Getty Conservation Institute, en el Getty Center de Los Angeles, entre los años 1993 y 1998, destinado a reforzar diversas materias curriculares<sup>10</sup>; o la web *Viaje al centro de Madrid*, que trata de facilitar el aprendizaje de los contenidos de diversas materias de 4º de ESO y 2º de Bachillerato a través de la tarea de planificar y realizar un viaje a la ciudad de Madrid<sup>11</sup>.

Somos conscientes de las dificultades que entrañaría la puesta en práctica de la propuesta educativa que planteamos. Probablemente, el principal de ellos sería que, en primer lugar, sería necesario llevar a cabo la formación del profesorado tanto en Educación Patrimonial (Cuenca, 2002) como Ambiental (Aramburu, 1993: 81).

Finalmente, volver a señalar nuestra convicción de la importancia de introducir nuestra propuesta en las aulas, ya que, si los alumnos de hoy adquieren conciencia patrimonial garantizaremos que los responsables de la política, la economía, la planificación y

<sup>9</sup>Información extraída de [http://www.zaragoza.es/ciudad/educacion/actividades\\_10.htm](http://www.zaragoza.es/ciudad/educacion/actividades_10.htm). Última visita realizada en junio de 2011, no disponible en julio de 2012.

<sup>10</sup>Información extraída de [http://www.getty.edu/conservation/publications/newsletters/9\\_2/picture.html#sidebar](http://www.getty.edu/conservation/publications/newsletters/9_2/picture.html#sidebar). Última visita realizada en julio de 2012.

<sup>11</sup>Web diseñada por Agustín Carracedo Santos ([agustin.carracedo@telefonica.net](mailto:agustin.carracedo@telefonica.net)). Incluimos la dirección de correo electrónico a petición del propio autor . [http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2007/viaje\\_centro\\_madrid/pie\\_pagina/licencias.html](http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2007/viaje_centro_madrid/pie_pagina/licencias.html)

proyección urbanística y la gestión del entorno urbano en general tengan interiorizada la conciencia de valoración y protección del patrimonio, de igual manera que, con seguridad, la tengan hacia el medio ambiente natural; y que los “simples” ciudadanos -ajenos a estas responsabilidades- sean críticos y capaces de exigir la correcta gestión de sus bienes patrimoniales de la misma manera que lo harían por los recursos naturales.

## Referencias bibliográficas

ARAMBURU, F. (1993): “Las Ciencias Sociales en la Educación Ambiental”, *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 5: 73-82.

CUENCA, J. M. (2002): *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis Doctoral (inédita). Universidad de Huelva, Huelva, .

FONTAL, O. (2003): *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Trea, Gijón.

GONZÁLEZ, N. (2006): *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*. Tesis Doctoral (inédita). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

GUTIERREZ, J.; y POZO, T. (2006): “Modelos teóricos contemporáneos y marcos de fundamentación de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 41: 21-68.

HERNÁNDEZ, F. (1996): “La conservación integral del patrimonio”, *Complutum, Extra* 6, 2: 251-260.

NOVO, M. (2009): “La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible”, *Revista de Educación*, núm.extraordinario: 195-217.

PALACIOS, A. (2005): *La comprensión del entorno construido desde la educación artística. Una propuesta para educación primaria y formación inicial del profesorado*. Tesis Doctoral (inédita). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

PLATA, J; y MARTÍN, G. (2007): “Pasado, presente y futuro de la Educación Ambiental en la formación inicial del profesorado”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, vol. 10 (1), <<http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/95/469>>, [julio 2012]

PRATS, J.; SANTACANA, J. (2009): “La ciudad un espacio para aprender”, *Aula de Innovación Educativa*, 182: 47-51.

ZABALA, M. E.; y ROURA, I. (2006): “Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11: 233-261.



# Investigación en didáctica del patrimonio: la propuesta de modelos y nuevas líneas de actuación con dispositivos móviles

Dra. Laia Coma Quintana

Universidad de Barcelona.

Facultad de Formación del Profesorado. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales.

lcomaq@ub.edu

609

## Resumen

La presente comunicación pretende dar a conocer la investigación realizada por la autora dentro del marco de la didáctica patrimonial y del movimiento de las Ciudades Educadoras. Por un lado, se presenta el estado de la cuestión del tema objeto de estudio, es decir, las actividades educativas patrimoniales en el marco español; a continuación, se exponen la metodología, instrumentos y fases del trabajo de campo de dicha investigación; y finalmente, se dan a conocer los resultados más relevantes obtenidos del estudio de la oferta educativa patrimonial española, así como la propuesta de unos modelos educativos patrimoniales diseñados con la intención de regularizar y sistematizar el uso educativo del patrimonio. Más allá de esta investigación, la comunicación propone también nuevas líneas de actuación en materia educativa patrimonial que incorporan las nuevas tecnologías, en concreto aquellas que se desarrollan mediante dispositivos móviles como pueden ser los códigos QR y la realidad aumentada.

## Palabras clave

Educación patrimonial, ciudades educadoras, educación no formal, modelos educativos patrimoniales, dispositivos móviles.

## Abstract

This submission seeks to highlight the research conducted by the author in the context of teaching equity and movement of Educating Cities. On the one hand,

it presents the state of affairs of the subject under study, ie, educational activities under Spanish heritage, and then outlines the methodology, tools and field work phases of the investigation, and finally, disclosed the most relevant results obtained from the study of educational Spanish heritage, and the proposal of a heritage educational models designed with the intention to regularize and systematize the educational use of heritage. Beyond this research, communication also proposes new lines of action in education equity incorporating new technologies, particularly those conducted through mobile devices such as QR codes and augmented reality.

## Keywords

Heritage education, educating cities, non-formal education, educational heritage models, mobile devices.

## Introducción

El marco de actuación donde se ha desarrollado la investigación que a continuación se presenta sobre educación patrimonial es la ciudad, entendida esta como un agente educativo más dentro de la sociedad y como un gran contenedor patrimonial con infinitas posibilidades educativas (Calaf, 2000:85-101). En relación a esta lectura de la ciudad en clave educativa, la investigación también se ha sustentado sobre otra idea fundamental: el concepto de “Ciudad Educadora”. A finales del siglo XX surgió un movimiento que

engendró este nuevo término que, con el paso del tiempo, ha ido tomando fuerza hasta convertirse desde hace años en una idea compartida y de gran interés a nivel internacional. Para nuestra investigación, este concepto ha sido fundamental y ha configurado parte del marco teórico del estudio, así como también lo ha hecho la didáctica del patrimonio como tal. Tomando este marco de referencia, la investigación que se presenta ha analizado, descrito, clasificado y reflexionado sobre esta idea de la ciudad como agente educativo enlazándola con aquellas experiencias educativas ya existentes basadas en el patrimonio urbano, sea cual sea la naturaleza del mismo. Estas experiencias forman parte de la oferta educativa patrimonial de los municipios españoles declarados “Ciudad Educadora” por la Red Estatal de Ciudades Educadoras (de ahora en adelante RECE), y también miembros de la denominada red temática de la RECE *Ciudad, Educación y Valores Patrimoniales. La Ciudad Educadora, un Espacio para Aprender y Ser Ciudadanos. Aprender en, de y para la Ciudad*. Es importante recalcar el hecho de que la investigación se ha desarrollado en un marco de actuación real; investigar junto a este grupo de trabajo nos ha permitido enfocar nuestra investigación sobre su larga experiencia de educar mediante el uso del patrimonio urbano.

## **El marco de actuación de la investigación: el concepto de Ciudad Educadora y la RECE**

### **Los padres de la “ciudad educadora”**

Las primeras iniciativas focalizadas en entender la ciudad como un agente educativo más dentro de la sociedad, las debemos a distintas personalidades provenientes de ámbitos diversos, desde la política y la filosofía, a la historia y la pedagogía. Haciendo una recapitulación breve, probablemente el político y escritor francés Edgar Faure (Béziers, 1908 - París, 1988) fue uno de los primeros en reclamar, en la década de 1970, la necesidad de reflexionar sobre la configuración de lo que él llamaba “ciudad educativa”. Este concepto se documenta en 1972 en su obra *Aprender a ser*, en la que postula la necesidad de sacar la educación de los espacios cerrados en los que se hallaba y abrirla a las calles y plazas de nuestras ciudades (Faure, 1980). Esta nueva visión y función que Faure le otorgaba a la ciudad fue evolucionando

gradualmente con los años, y fue en 1996, cuando el político Jacques Delors (París, Francia 1925) siguió con la misma idea de adjetivar a la ciudad con el término “educadora”. Delors, en uno de sus informes redactados para la UNESCO establecía la importancia de entender y ver la ciudad, y el entorno, como elementos educadores, así como la necesidad de una sociedad educadora que ofreciera una gran diversidad de oportunidades para el aprendizaje (Delors, 1996). Asimismo, el pedagogo italiano Francesco Tonucci (Fano, Italia 1942) fue uno de los primeros también en reflexionar sobre la función educadora de las ciudades; concretamente, reclamaba la necesidad de diseñar y pensar la ciudad y su entorno desde el punto de vista de los niños, facilitando así un mejor aprovechamiento de los espacios de la urbe por parte de toda la ciudadanía (Tonucci, 1998).

Éstas son algunas de las primeras reflexiones y aportaciones que reclamaron una nueva visión de la ciudad como espacio educador y de participación, y que nos han servido de base teórica para nuestra investigación.

### **Del concepto a la institución de un movimiento internacional**

Todo este conjunto de ideas que ya en la década de los setenta se barajaban acerca de la conceptualización de la ciudad bajo una óptica educativa, con el tiempo se transformó en un movimiento más o menos institucionalizado que cobraría vida en 1990. En este momento nuevos teóricos aportaron sus visiones, entre ellos José Antonio Marina, Antonio Rodríguez de las Heras y Joan Manuel del Pozo. Quizá este último (La Roda de Andalucía, Sevilla 1948) sea una de las personalidades más implicadas con el movimiento de Ciudades Educadoras y que más ha reflexionado sobre el tema en los últimos años, desde la óptica filosófica social y política (Del Pozo, 2006: 13-17; Del Pozo 2008: 25-33). Fue en 1990 cuando el movimiento de Ciudades Educadoras se inició con motivo del I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras celebrado en Barcelona. Una representación de más de sesenta ciudades de veinte países del mundo trabajaron, dialogaron e intercambiaron experiencias en este primer congreso con el fin de poner de manifiesto la necesidad de expresar de alguna forma este potencial educador que tienen per se todas las ciudades. Estas capitales asistentes plantearon un objetivo común: trabajar en red en distintos proyectos y actividades para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos,

mediante su implicación activa y participación en el uso y la evolución de la ciudad.

Del trabajo realizado en este I Congreso hay que destacar también la redacción de la denominada Declaración de Barcelona o Carta de Ciudades Educadoras. Este documento recoge los veinte principios básicos para el impulso educativo de la ciudad y que significan un compromiso serio de la ciudad para la formación de sus habitantes a lo largo de la vida. Esta carta nace pues con la intención de convertirse en un instrumento político, pedagógico y de movilización de las ciudades con voluntad declarada educadora.

Fue tan significativo todo lo discutido y los nuevos proyectos que nacieron del I Congreso que, cuatro años después en el III Congreso celebrado en Bologna, lo que empezó siendo un movimiento cogió la fuerza suficiente para forjarse como institución con la Asociación Internacional (International Association of Education Citie, de ahora en adelante AICE). En el ámbito español fue en el año 1996 cuando, dentro del marco de los estatutos de la AICE, las ciudades españolas asociadas a la misma se constituyeron como una red territorial propia, dando lugar a la Red Estatal de Ciudades Educadoras de España (RECE). Actualmente, más de ciento noventa ciudades españolas son miembro de esta red con el fin de compartir experiencias de participación y educación ciudadana en el marco de la ciudad. Y es en este escenario de la RECE, en los congresos internacionales y encuentros nacionales de las ciudades educadoras donde hemos compartido horas de debate con los distintos teóricos del tema, donde nos ubicamos desde el inicio para la realización de nuestra investigación.

### **Objeto de estudio: el potencial educativo del patrimonio**

El patrimonio, sea material o inmaterial, se nos presenta como un fragmento del pasado que forma parte de nuestro presente, ya que nuestra cotidianidad está construida sobre millones de hechos y decisiones que ocurrieron en el pasado. Toda nuestra realidad cultural se configuró hace miles de años, y parece que poca gente es consciente y lo tiene en cuenta. Y, sin embargo, la coerción que ejerce la historia sobre nuestro presente es determinante. Desde nuestro punto de vista, el patrimonio, como historia presente identificada, es uno de los pocos puentes que nos une y nos liga con la herencia histórica y cultural que han tipificado nuestras sociedades, y es

aquí donde radica su potencial educativo. En este sentido, el patrimonio es una de las claves que puede permitir conocer mejor las partes sumergidas del iceberg de nuestra cultura, y ello, evidentemente, ayuda a conocer mejor la realidad de nuestras sociedades, que, a fin de cuentas, son un presente evanescente, caracterizado por una suma de herencias históricas (Santacana; Hernandez, 2006).

A todo ello, debemos añadir que el patrimonio urbano tiene una característica que le otorga un valor fundamental: es un patrimonio colectivo, que pertenece a todos y del que podemos aprender (Calaf, 2003); como conjunto es un valor colectivo ya que es una categoría histórica heredada. Por ello, la puesta en valor del patrimonio urbano no puede entenderse sólo como el resultado de la acción restauradora de la piedra, ya que frecuentemente adquiere su valor cuando hay personas que viven allí, que lo aman y que, a su manera, lo comprenden. Que cuantos vivan en estos entornos patrimoniales los amen, los mimen y los comprendan pensamos que es una tarea fundamentalmente educadora. Además, el patrimonio como tal, no debe concebirse como simple recurso educativo instrumental, sino que hay que interpretarlo como objeto de estudio capaz de generar nuevos conocimientos y movilizar saber, valores, ideas,... además de proporcionar información (Mattozzi, 1999:21).

Estas son algunas de las premisas que han definido el objeto de estudio de nuestra investigación, y estamos convencidos de que el patrimonio de nuestras ciudades no es un elemento periférico de la educación, sino que es uno de sus elementos centrales. Pero también somos conscientes de que una vez detectado el potencial educativo del patrimonio, lo importante es saber cómo “explotarlo” y utilizarlo desde la didáctica, y este ha sido uno de los retos de esta investigación.

### **Objetivos de la investigación**

Llegados a este punto, debemos recordar que la investigación que aquí se presenta fue desarrollada en un contexto real y condicionada por unos plazos de tiempo marcados por el grupo de trabajo de la red temática Ciudad, Educación y Valores Patrimoniales. Por lo que fue necesario plantearse una investigación en toda regla en la que se definieran claramente unos objetivos generales y específicos, y se formulara la consecuente hipótesis de trabajo. En este caso nos propusimos cinco objetivos generales, que

nos conducirían a la formulación de una hipótesis de trabajo. Los objetivos que se redactaron fueron los siguientes:

1. Conocer qué se hace y cómo se utiliza el patrimonio en el marco de las Ciudades Educadoras.
2. Elaborar una clasificación tipológica de actividades educativas patrimoniales y de los tipos de patrimonio más utilizados como recurso educativo.
3. Conocer qué opinan y qué valoración hacen los usuarios de las actividades educativas patrimoniales.
4. Establecer un diagnóstico de la oferta de actividades educativas patrimoniales desde el punto de vista del usuario.
5. Plantear un proceso de modelización de las actividades educativas patrimoniales objeto de estudio de esta investigación.

Y la hipótesis de trabajo que se formuló y que intentaríamos verificar o no a lo largo de la investigación es la que a continuación se muestra: Las actividades educativas que se realizan en los municipios españoles con alto contenido patrimonial, aun cuando no parten de esquemas comunes, presuponen la existencia de modelos implícitos y poco variados, y por lo tanto son susceptibles de ser agrupadas o clasificadas en un sistema taxonómico simple.

Esta era nuestra suposición inicial que la elevamos a la categoría de hipótesis de trabajo en la medida que estimamos que metodológicamente era posible confirmarla o descartarla.

## Diseño y metodología de la investigación

### Fases de la investigación

Con el fin de responder a los objetivos generales y específicos planteados para el estudio del uso y funcionalidad educativa que se hace del patrimonio en las ciudades españolas, fue necesario desarrollar un total de tres estudios.

En primer lugar, la investigación analizó y realizó un estado de la cuestión en torno a las actividades educativas patrimoniales, ofertadas desde los Servicios Educativos o Áreas de Educación de los Ayuntamientos españoles. En este Estudio I se trató de conocer cuál es la oferta de los ayuntamientos en esta materia, así como conocer qué se hace y cómo

se utiliza el patrimonio. Para ello, la investigación se basó en un análisis descriptivo del objeto de estudio – más de 350 actividades— con la finalidad de establecer una clasificación tipológica de actividades y de los tipos de patrimonio más utilizados como recurso educativo en las ciudades españolas.

En segundo lugar, con el objetivo de conocer la opinión personal y la valoración que hacen los usuarios (escolares y profesorado de primaria y secundaria) de las actividades educativas patrimoniales, se hizo un estudio de valoración de las actividades educativas analizadas en el Estudio I, pero desde el punto de vista del usuario. En este Estudio II, los resultados obtenidos del procesamiento de más de mil cuestionarios de satisfacción, permitieron establecer un diagnóstico bastante completo de las actividades educativas patrimoniales españolas mediante la valoración personal de sus usuarios.

Finalmente, y en tercer lugar, se procedió a observar in situ cada una de las actividades educativas patrimoniales objeto de estudio de esta investigación. El Estudio III nos permitió además hacer una aportación de nuevo conocimiento en la investigación; se trata de la propuesta de quince modelos educativos patrimoniales que pretenden ser un instrumento docente eficaz y que comulga con los principios de las Ciudades Educadoras.

### Los instrumentos de la investigación

En la investigación que estamos definiendo se aplicaron diversos procedimientos o técnicas para ser usadas como instrumentos para la recopilación de datos.

Los instrumentos fundamentales para el Estudio I fueron dos fichas, las denominadas “Ficha C” y “Ficha D”. En ellas se establecieron diversas preguntas de respuesta libre (abiertas), otras de opción múltiple y algunas otras de respuesta libre. La primera, la Ficha para la Clasificación de actividades educativas patrimoniales (Ficha C), se diseñó con el objetivo de enumerar y clasificar las actividades educativas de patrimonio, y contenía a modo de resumen las siguientes categorías:

- Datos básicos de identificación de los responsables de la actividad
- Datos básicos de identificación de la actividad
- Tipo de patrimonio tratado en la actividad
- Tipo de usuario al que se dirige la actividad
- Método de evaluación de la actividad (en caso de haber sido evaluada)
- Tipo de mediación existente en la actividad

- Tipo de interactividad existente en la actividad
- Tipo de contenidos trabajados en la actividad

Por lo que se refiere a la Ficha para la Descripción de actividades educativas de patrimonio (Ficha D), esta se diseñó para la descripción más detallada y en profundidad de las actividades educativas de patrimonio, y contenía a modo de resumen las siguientes categorías:

- Identificación del responsable de la actividad
- Aspectos generales de la actividad
- Relaciones curriculares y objetivos didácticos
- Descripción de la actividad
- Medios para la inscripción y la información de la actividad
- Evaluación de la actividad

En cuanto al Estudio II, los instrumentos de investigación creados ad hoc fueron los cuestionarios de satisfacción que nos permitieron valorar la opinión de los usuarios sobre las actividades educativas patrimoniales analizadas en el Estudio I. Concretamente se diseñaron cuatro modelos de cuestionarios adaptados a la edad y categoría del usuario: escolares de Primaria, escolares de Secundaria, profesorado (de primaria y secundaria), y público general. Estructuralmente, estos cuestionarios comprendían dos bloques de información. El primero, destinado a conocer información general de identificación sobre la entidad organizadora de la actividad, así como también de la propia actividad, además de algunos datos de identificación relativos al usuario. El segundo bloque del cuestionario corresponde estrictamente a la evaluación de la satisfacción del usuario; mediante preguntas de respuesta múltiple, de respuesta escalar (del 1 al 5 o del 1 al 10) y/o preguntas abiertas los usuarios debían responder a diversas cuestiones, entre ellas las referentes a: interés por el tema; la duración de la actividad; la organización de la misma; el grado de participación del usuario; el uso o no de materiales didácticos complementarios; el trabajo realizado por los educadores culturales; etcétera.

Para el Estudio III, las herramientas fundamentales para la visita y entrevista a los responsables de las actividades, así como para la observación in situ de las mismas, fueron sobre todo herramientas o instrumentos de registro; por ello nos servimos del diario del trabajo de campo (observación directa no participante), de guiones flexibles para las entrevistas, y de medios fotográficos y de una grabadora de audio para registrar el máximo de información referente a las actividades educativas patrimoniales objeto de estudio.

## Resultados más relevantes de la investigación

Del mismo modo que el trabajo de campo se ha desarrollado en base a tres estudios, la presentación de los resultados y de las conclusiones obtenidas en esta investigación también siguió una estructura análoga. De forma breve, a continuación se exponen algunos de los resultados más relevantes de cada uno de los estudios.

### Sobre el Estudio I: clasificación y análisis de actividades educativas patrimoniales

Del análisis y estudio de las más de trescientas actividades manejadas, en primer lugar es importante señalar como resultado el tipo de intermediación existente. Se ha observado que la intermediación humana es la más utilizada en la mayoría de actividades educativas patrimoniales (72%), dejando en menor grado la mediación mediante módulos y señalética (17%), y la mediación de tipo electrónica-digital (11%).

En cuanto a los resultados referentes al nivel o grado de interactividad que se da en las actividades analizadas, vemos como abundan los itinerarios convencionales pasivos y pocas actividades que generen interacción real. Solo un 33% de las actividades se han clasificado con un nivel alto de interactividad.

Otro de los resultados obtenidos que enlaza con el anterior, se refiere al tipo de contenidos trabajados en las actividades, resultando predominar las actividades de naturaleza informativa (47%). En menor porcentaje, aparecen las de tipo procedimental (14%), de tipo lúdico (20%) o con contenidos éticos y de valores (19%).

En relación a los tipos de patrimonio más utilizados en las actividades educativas patrimoniales estudiadas, los resultados evidencian un porcentaje elevado del patrimonio cultural (72%) versus el patrimonio natural (28%); y dentro del patrimonio cultural predomina el patrimonio arquitectónico y el histórico, con un 10% y 9%, respectivamente.

Finalmente, en cuanto al tipo de usuarios a quienes se dirigen las actividades educativas patrimoniales, vemos como el público mayoritario para el que se ofertan las actividades es el público escolar, en concreto, los alumnos y alumnas de Educación Primaria (36%); quedando en un segundo lugar el alumnado de Educación Secundaria (27%) y Educación Infantil (11%) para quienes la oferta es menor. Es también interesante remarcar los resultados obtenidos del cruce entre los usuarios y los tipos de patrimonio. Así pues,

el patrimonio natural (10%) y el tangible inmueble histórico (5%). es el que más se ofrece a la edad 0 a 6 años. Entre los alumnos de Educación Primaria (6 a 12 años), el patrimonio natural sigue siendo el más ofertado y usado en las actividades estudiadas (10%), siguiéndole el tangible inmueble de tipo arquitectónico (9%) y el tangible inmueble de tipo histórico (8%). Los alumnos de 12-14 años también tienen como oferta predominante el patrimonio tangible inmueble arquitectónico (12%) y el tangible inmueble de tipo histórico (9%). Finalmente, los escolares más adultos (14-18 años) tienen una oferta muy similar: los más ofertados son el patrimonio tangible inmueble arquitectónico (11%) y el tangible inmueble de tipo histórico (9%). Sea cual sea la edad de los usuarios escolares, el patrimonio vernáculo y el inmaterial en general es el menos ofertado.

### Sobre el Estudio II: ¿qué opinan los usuarios de estas actividades?

En este estudio se procesaron 1938 cuestionarios de satisfacción de los cuales, 1209 son pertenecientes a alumnos de Primaria, 532 a alumnos de Secundaria, y al 119 profesorado.

Por lo que respecta a las opiniones de los destinatarios de las actividades, y en concreto en cuanto a la opinión general de los alumnos de Primaria los resultados indican que de forma generalizada valoran muy positivamente las actividades, los temas trabajados, los materiales didácticos, así como la relación establecida con los educadores... Pero la puntuación es negativa cuando se refieren a la duración de la actividad (un 67,16% dice ser “demasiado larga”) y al grado de participación o implicación dentro de la misma (un significativo 20% dice haberse sentido “muy poco” participe). También hay que destacar que casi un 70% de los alumnos de primaria dicen que las actividades (que no tienen materiales didácticos) mejorarían si tuvieran algún tipo de material o recurso didáctico complementario. A continuación se muestran algunos de los resultados más significativos obtenidos de la valoración de los alumnos de Primaria (tablas 1 y 2).

Algunas de estas valoraciones expuestas son coincidentes con las respuestas ofrecidas por los alumnos de Secundaria. Más de un 70% está moderadamente satisfecho con las actividades; un 81,56% dice haber tenido una relación cordial con los educadores; y en cuanto al espacio de realización de la actividad y la organización de la misma también se muestran en general contentos, con un 78,20% y 82,52%, respecti-

<b>SATISFACCIÓN</b>	
<b>95,70%</b>	<b>Está muy satisfecho de las actividades realizadas</b>
<b>PARTICIPACIÓN</b>	
<b>20,35%</b>	<b>Dice haber participado muy poco en la actividad</b>
<b>PERCEPCIÓN DURACIÓN</b>	
<b>67,16%</b>	<b>Comenta que la actividad ha sido demasiado larga</b>
<b>COMPRENSIÓN DEL DISCURSO</b>	
<b>95,53%</b>	<b>Opina haber entendido bastante bien el contenido</b>
<b>MATERIAL DIDÁCTICO</b>	
<b>97,12%</b>	<b>Hace una valoración positiva del material didáctico</b>

Tabla 1. Resultados más relevantes de las valoraciones realizadas por los alumnos de Primaria de las actividades educativas patrimoniales.

<b>RELACIÓN CON LOS EDUCADORES CULTURALES</b>	
<b>91,65%</b>	Dice estar contento de la relación establecida
<b>ESPACIO</b>	
<b>89,66%</b>	Afirma estar cómodo en el espacio o lugar en el que se ha desarrollado la actividad
<b>INTERÉS ACTIVIDAD</b>	
<b>92,14%</b>	Se muestra interesado por la actividad
<b>ORGANIZACIÓN ACTIVIDAD</b>	
<b>92,31%</b>	Cree que la actividad está bien organizada
<b>VALORACIÓN GENERAL</b>	
<b>90,07%</b>	Está satisfecho y repetiría la actividad

Tabla 2. Resultados más relevantes de las valoraciones realizadas por los alumnos de Primaria de las actividades educativas patrimoniales.

<b>SATISFACCIÓN</b>	
<b>76,13%</b>	Está moderadamente satisfecho de la actividad
<b>PARTICIPACIÓN</b>	
<b>39,47%</b>	Dice haber participado muy poco o poco en la actividad
<b>PERCEPCIÓN DURACIÓN</b>	
<b>31,2'</b>	Comenta que la actividad ha sido demasiado larga
<b>COMPRENSIÓN DEL DISCURSO</b>	
<b>90,98%</b>	Opina haber entendido bastante bien los contenidos
<b>MATERIAL DIDÁCTICO</b>	
<b>57,14%</b>	Hace una valoración positiva del material didáctico

Tabla 3. Resultados más relevantes de las valoraciones realizadas por los alumnos de Secundaria de las actividades educativas patrimoniales.

<b>RELACIÓN CON LOS EDUCADORES CULTURALES</b>	
<b>81,56%</b>	Dice haber mantenido una relación correcta
<b>ESPACIO</b>	
<b>78,20%</b>	Afirma estar cómodo en el espacio o lugar en el que se ha desarrollado la actividad
<b>INTERÉS ACTIVIDAD</b>	
<b>23,50%</b>	Se muestra poco interesado por la actividad
<b>ORGANIZACIÓN ACTIVIDAD</b>	
<b>82,52%</b>	Cree que la actividad está bien organizada
<b>VALORACIÓN GENERAL</b>	
<b>79,32%</b>	Está satisfecho y repetiría la actividad

Tabla 4. Resultados más relevantes de las valoraciones realizadas por los alumnos de Secundaria de las actividades educativas patrimoniales.

<b>SATISFACCIÓN</b>	
<b>51,26%</b>	Comenta que la actividad es simplemente “correcta”
<b>PERCEPCIÓN GRADO PARTICIPACIÓN ALUMNADO</b>	
<b>84,04%</b>	Dice que sus alumnos han participado mucho y de manera activa durante la actividad
<b>PERCEPCIÓN DURACIÓN</b>	
<b>95,79%</b>	Dice que la duración de la actividad ha sido adecuada
<b>MATERIAL DIDÁCTICO</b>	
<b>69%</b>	Puntúa positivamente los materiales didácticos

Tabla 5. Resultados más relevantes de las valoraciones realizadas por los docentes de las actividades educativas patrimoniales.



<b>RELACION CON LOS EDUCADORES CULTURALES</b>	
<b>94,96%</b>	Dice haber mantenido una relación correcta-amable
<b>ESPACIO</b>	
<b>91,60%</b>	Afirma que el espacio o lugar en el que se ha desarrollado la actividad es correcto y adecuado
<b>ADECUACIÓN DE LOS CONTENIDOS AL ALUMNADO</b>	
<b>94,96%</b>	Cree que los contenidos son adecuados
<b>METODOLOGÍA, RECURSOS Y ESTRATÉGIAS</b>	
<b>92,44%</b>	Realiza una valoración positiva de estos ítems
<b>VALORACIÓN GENERAL</b>	
<b>84,03%</b>	Está satisfecho y repetiría la actividad

**Tabla 6.** Resultados más relevantes de las valoraciones realizadas por los docentes de las actividades educativas patrimoniales.

vamente. Pero en este caso la puntuación es negativa cuando se refieren a: interés por la actividad y los temas trabajados (casi un 24% se muestra poco interesado por la actividad); a los materiales didácticos (solo un 57% hace una valoración positiva de los materiales didácticos complementarios); a la duración de la actividad (un 31,2% dice ser “demasiado larga”); al grado de participación o implicación dentro de la misma (un significativo 39,47% dice haber participado muy poco o poco en la actividad). A continuación se muestran los resultados más representativos de lo que opinan los alumnos de Secundaria. (tablas 3 y 4).

Finalmente, en cuanto a la opinión concreta de los docentes hay un dato sorprendente, y es que contrariamente a las opiniones de sus propios alumnos, los docentes dicen que la duración de la actividad es la adecuada (95,79%) y que sus alumnos han participado en un alto grado (84,04%). Aquí hay alguna cosa no cuadra y es necesario revisar. Hay que decir también que los docentes en general reconocen la idoneidad de la actividad a la que han asistido, su utilidad educativa y su intención de repetirla en cursos venideros (84,03%). A continuación

se muestran los resultados más representativos de lo que opinan los docentes. (tablas 5 y 6).

### **La propuesta de unos modelos de intervención educativa patrimonial: los resultados del Estudio III**

Uno de los resultados más relevantes referentes al Estudio III de esta investigación recae en la afirmación de nuestra hipótesis, y es que dentro de la oferta educativa patrimonial hay poca variedad tipológica de actividades; en el fondo siguen esquemas o modelos comunes que responden a una clasificación simple. Concretamente, los talleres (o actividades “múltiples”) y las visitas guiadas o itinerarios son las propuestas más clásicas y abundantes, tanto para el alumnado de Primaria como para el de Secundaria (Gráficos 1 y 2).

Por otro lado, como recordaremos, el Estudio III tenía como objetivo intentar buscar entre las actividades puntos de conexión que permitieran generalizar sus acciones para obtener, posteriormente, distintos modelos de intervención educativa patrimonial.

Para alcanzar este objetivo fue necesario, en primer lugar, agrupar y “etiquetar” cada una de las actividades analizadas en categorías o tipología de actividad patrimonial; en base a esta asignación de tipología de actividades se observó que más de un 40% de las actividades estudiadas pueden definirse como “visitas guiadas” o “itinerarios”, frente un 4% de actividades que pueden clasificarse como “lúdicas” (gráfico 3).

En segundo lugar, el proceso de modelización requirió asignar un modelo didáctico patrimonial para cada actividad. El resultado obtenido fue una clasificación de diez modelos, y como era de esperar, el modelo más representado por nuestras actividades analizadas fue el modelo de itinerario (36%); a éste le sigue el modelo de proyectos o campañas (12%), y en porcentajes menores el resto de modelos (gráfico 4).

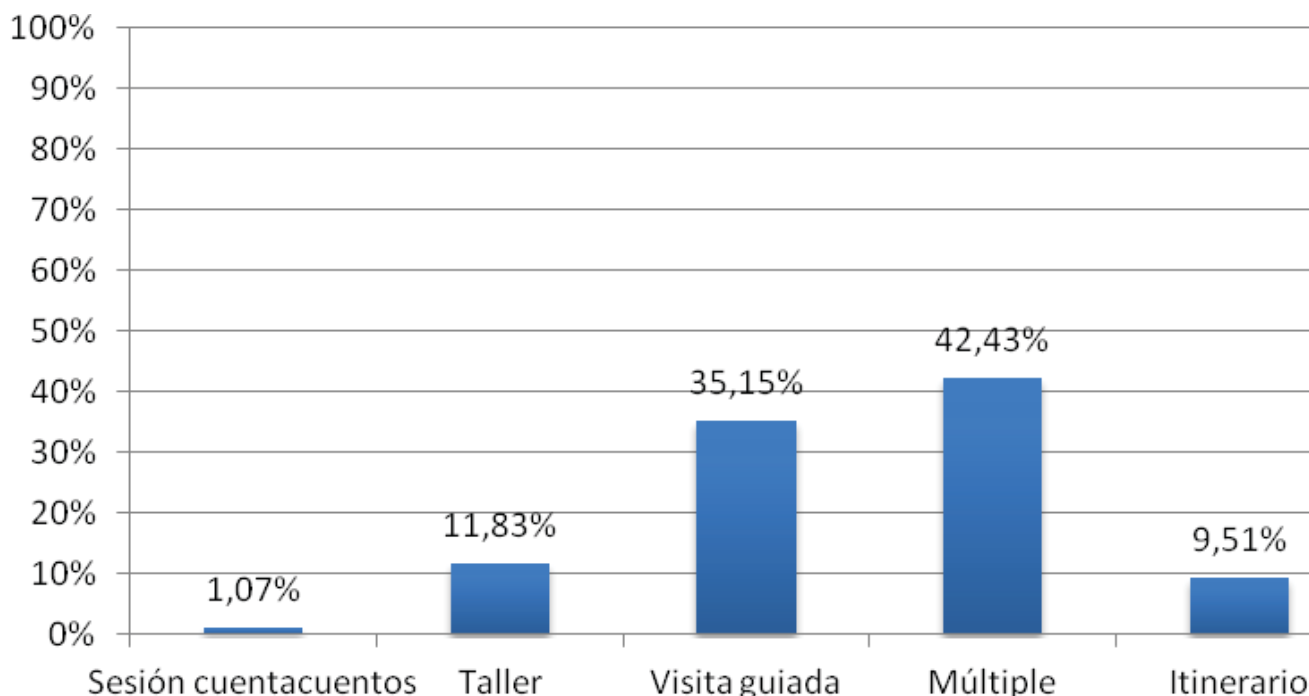


Gráfico 1. Porcentajes referentes a la tipología de actividades ofertadas a los cursos de Primaria.

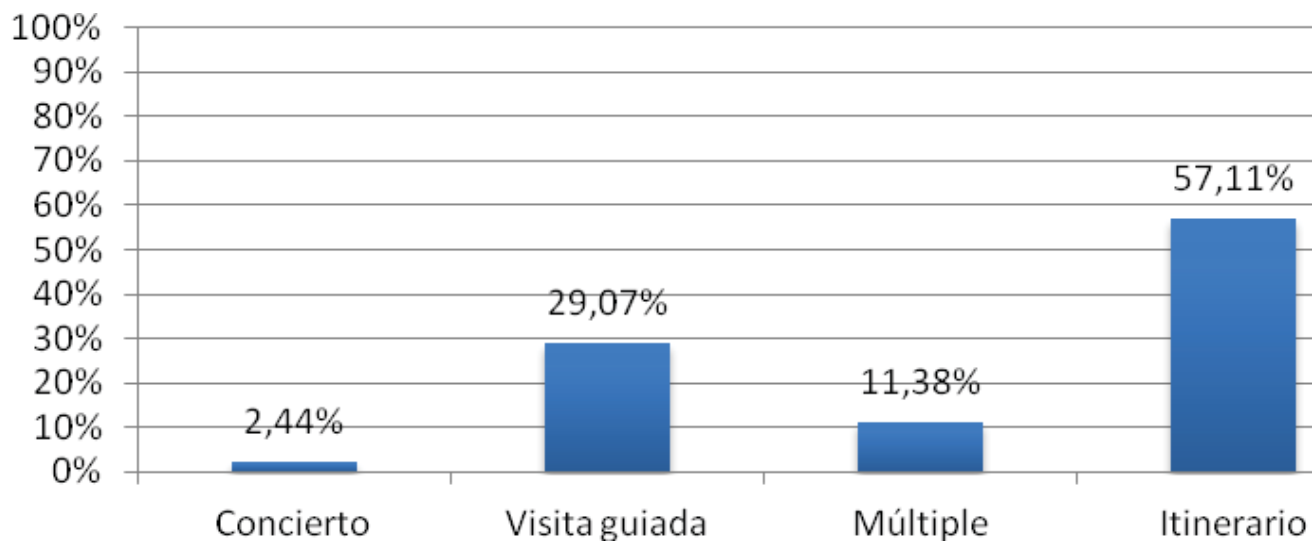


Gráfico 2. Porcentajes referentes a la tipología de actividades ofertadas a los cursos de Secundaria.

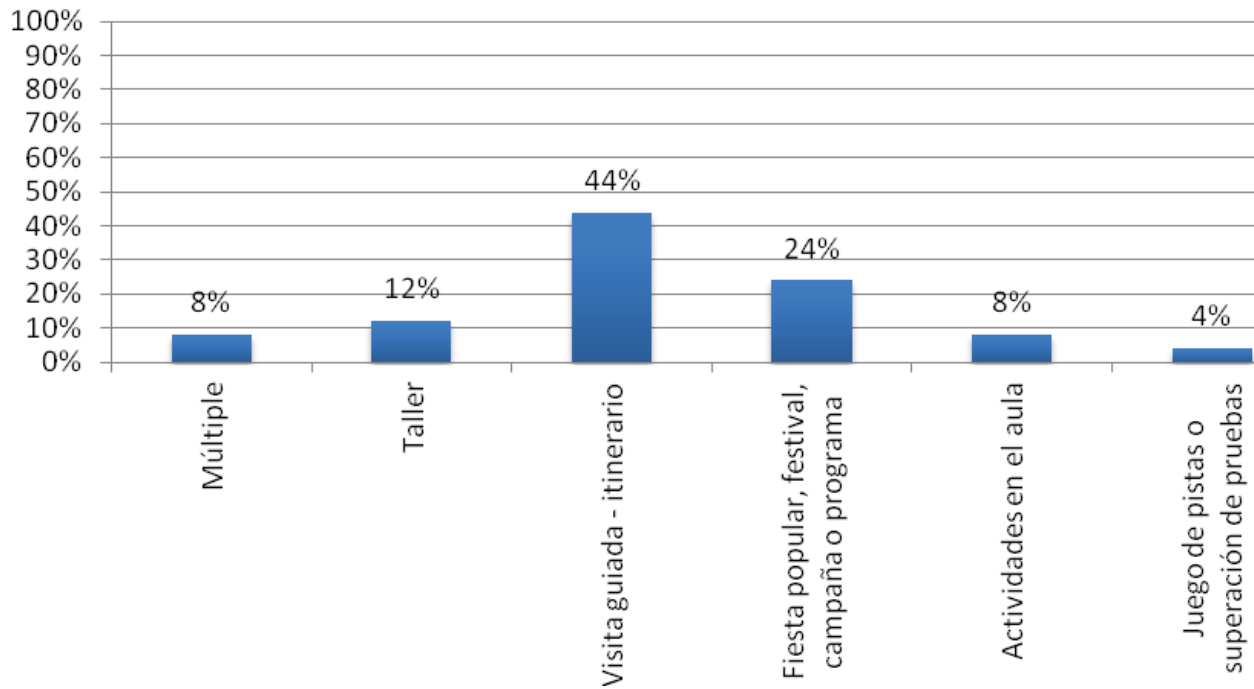


Gráfico 3. Porcentajes referentes a la tipología de actividad asignada a cada una de las actividades analizadas en el Estudio III..

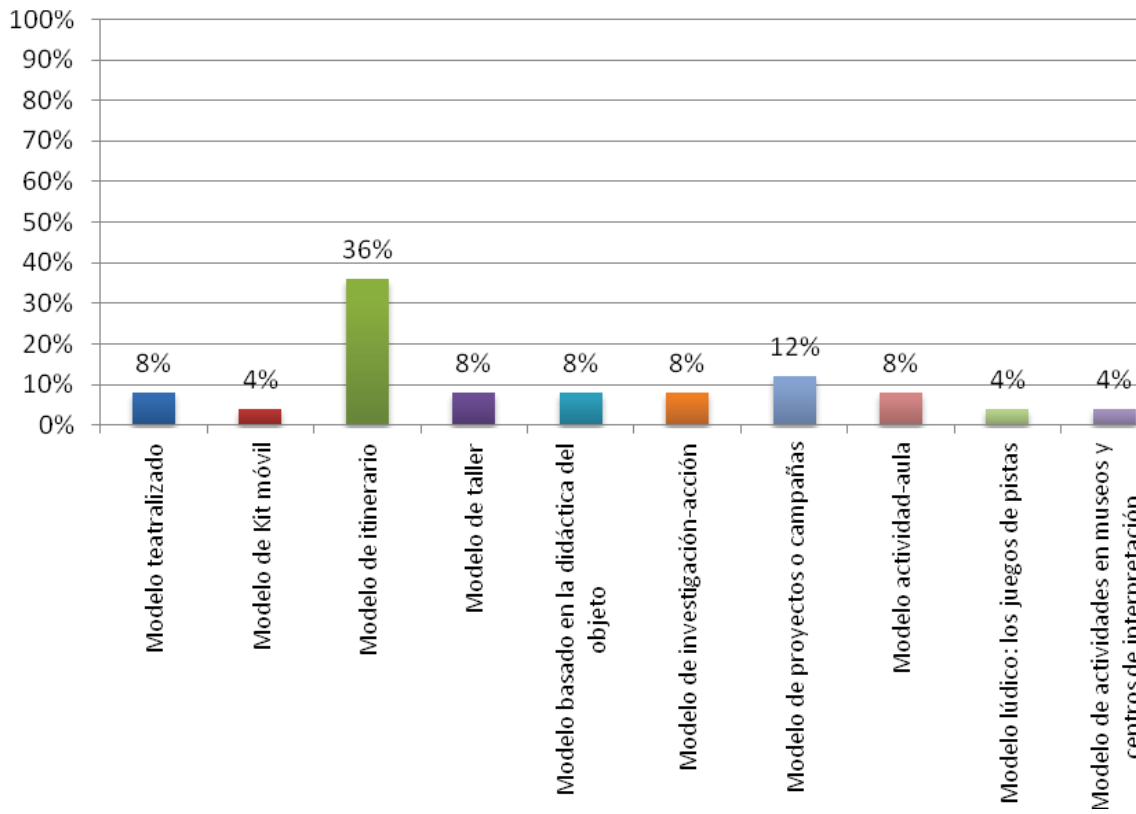


Gráfico 4. Porcentajes referentes a los modelos educativos patrimoniales asignados a cada una de las actividades estudiadas..

Posteriormente, y en tercer lugar, a esta primera lista de diez modelos se le añadieron cinco modelos más propuestos por el equipo investigador: Modelo Juego de mesa; Modelo Juego de estrategia; Modelo Juego de rol; Modelo museográfico: módulos interactivos al aire libre; Modelo museográfico: módulos de sistemas inalámbricos, de realidad virtual y realidad aumentada. Éstos completarían definitivamente la lista de quince, y que son los que a continuación se relacionan:

1. Modelo itinerario.
2. Modelo taller.
3. Modelo kit móvil.
4. Modelo actividad-aula.
5. Modelo de proyectos o campañas.
6. Modelo de investigación-acción.
7. Modelo teatralizado.
8. Modelo basado en la didáctica del objeto.
9. Moldeo lúdico: los juegos de mesa.
10. Modelo lúdico: los juegos de pistas.
11. Modelo lúdico: los juegos de estrategia.
12. Modelo lúdico: los juegos de rol.
13. Modelo museográfico: módulos interactivos al aire libre.
14. Modelo museográfico: módulos de sistemas inalámbricos, de realidad virtual y realidad aumentada.
15. Modelo de actividades en museos y centros de interpretación.

Con la creación de estos modelos, como cierre final de la investigación, hemos querido de alguna forma regularizar y sistematizar la práctica educativa desarrollada en entornos urbanos, así como aportar nuevas propuestas y ejemplos reales de cómo hacer uso de nuestro patrimonio bajo una mirada educativa (tanto a nivel teórico como práctico).

### **Decálogo de las principales conclusiones derivadas de la investigación**

Como sucede en todas las investigaciones de cierta envergadura son muchas las conclusiones que se extraen y se exponerlas todas nos excederíamos; por ello presentamos en forma de decálogo las conclusiones quizás más relevantes:

1. Es necesario seguir evaluando las actividades educativas patrimoniales e introducir más técnicas cualitativas.
2. Hay que desarrollar para las actividades sis-

temas de mediación alternativos a los guías o educadores culturales.

3. Es necesario fomentar actividades con distintos grados de interactividad para generar “respuestas activas” en los usuarios.
4. Hay que desarrollar más contenidos procedimientos y de tipo experiencial.
5. Debemos apostar por el patrimonio intangible y el natural.
6. Es necesario ampliar la oferta educativa a los escolares de Educación Infantil y de Secundaria.
7. Hay que diseñar actividades pensadas para un perfil de público adulto.
8. Es necesario evaluar también los materiales didácticos que se ofrecen en las actividades y hacer nuevas propuestas.
9. Debemos plantear las actividades con un componente lúdico.
10. Hay poca variedad de oferta educativa patrimonial. Siempre hacemos las mismas actividades.

En resumen, y para cerrar la exposición de esta investigación, podemos concluir diciendo que este trabajo ha logrado responder a todos y cada uno de los objetivos iniciales establecidos ya que hemos podido realizar un estado de la cuestión de la oferta educativa patrimonial en España, dentro del marco de la Red Estatal de Ciudades Educadoras; también hacer una “radiografía” del uso educativo que se hace del patrimonio de nuestras ciudades; así como establecer una clasificación tipológica y modélica de las actividades. También ha sido posible conocer las opiniones y valoraciones de los usuarios de las actividades educativas patrimoniales, que nos permiten ver qué aspectos funcionan y qué otros deberíamos mejorar dentro de nuestra oferta educativa patrimonial. Y finalmente, destacarse también la creación de los modelos de intervención educativa patrimonial generalizables y aplicables a todos los municipios con voluntad educadora mediante su patrimonio.

### **Presentación de las nuevas líneas de actuación mediante dispositivos móviles: de los códigos QR a la realidad aumentada**

Como se ha explicado hasta ahora, la investigación finalizó con la aportación de los modelos educativos patrimoniales. Pero también es cierto que el final de esta investigación fue el inicio de una nueva línea de investigación de nuestro interés: la incorporación de

las nuevas tecnologías, y en concreto de los dispositivos móviles (iphone, Smartphone, tablets, ipads,...), en el ámbito de la educación patrimonial. En esta ocasión hemos buscado unos nuevos socios para investigar dentro de la RECE, y los hemos encontrado en las ciudades miembros de la nueva red temática denominada Recursos tecnológicos para las actividades educativas de ciudad: dispositivos móviles y redes sociales virtuales con quienes pretendemos generar nuevas fórmulas de educación patrimonial.

La línea de investigación de este nuevo grupo de trabajo recae en el análisis del papel que juegan las nuevas tecnologías vinculadas a los dispositivos móviles, mediante los códigos QR y la realidad aumentada, en la educación patrimonial. Hoy, en el seno de las familias, en la calle, en los centros educativos, en los transportes públicos y en cualquier espacio “habitado” por jóvenes y adolescentes, la telefonía y otros dispositivos móviles se han convertido en uno de los instrumentos más habituales. Ellas y ellos son la primera generación de usuarios nativos de los sistemas portátiles de comunicación. Los teléfonos y otros dispositivos móviles son su instrumento favorito; con ellos se comunican, chatean, fotografían, fabrican videos, juegan, escriben e-mails, buscan información, escuchan música, descargan continuamente aplicaciones y es el GPS de dichos dispositivos quien sustituye los mapas. Nuestros jóvenes y adolescentes, en general, pueden prescindir de muchas cosas, pero no pueden prescindir de estos pequeños aparatos que son una parte fundamental de su modo de vida. Ante ello, nuestra pregunta es: ¿Se puede educar al margen de esto? ¿Es posible acceder al futuro - que son ellos- sin utilizar sus mismas herramientas y su mismo lenguaje? Desde la óptica de la didáctica resulta evidente que la educación que funciona es la que sabe incorporar continuamente las herramientas que la sociedad previamente ha consagrado. Y esto es lo que pretendemos en esta nueva investigación: servirnos de las redes sociales, de la realidad virtual, la realidad aumentada, de la telefonía móvil y de todo cuanto constituya el instrumental imprescindible de los jóvenes, y ponerlo al servicio de la educación en

todo su inmenso horizonte, pero en especial en el medio urbano.

## Referencias bibliográficas

CALAF, R. (2000): “Entender la ciudad como instalación: la ciudad de Barcelona”, *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. n.º 26. Octubre, Noviembre, Diciembre: 85-101.

— (coord.) (2003): *Arte para todos: miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Ed. Trea, Gijón.

DEL POZO, J. M. (2006): “Políticas educativas para la construcción de la ciudad educadora”. *Revista Aula de Innovación Educativa*. n.º 152, Junio del 2006: 13-17.

—. (2008): “El concepto de ciudad educadora, hoy”, *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Asociación Internacional de Ciudades Educadoras / Santillana. Madrid: 25-33.

DELORS, J. [y otros] (1996): *La educación encierra un tesoro*. Santillana-UNESCO, Madrid.

FAURE, E. [y otros] (1980): *Aprender a ser: la educación del futuro*, 7ª ed. Alianza Editorial, Madrid.

MATTOZZI, I. (1999): “La didattica dei beni culturali: alla ricerca di una definizione”. *Il museo come laboratorio per la scuola. Terzia Giornata Regionale di Studio sulla Didattica Museale*. Academia Galileiana, Padova: 21.

SANTACANA, J.; HERNANDEZ, F. X. (2006): *Museología crítica*. Ediciones Trea, Gijón.

TONUCCI, F. (1998): *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Unesco-Alianza Editorial, Madrid.

# La sensibilización hacia el patrimonio construido en los estudios de Ingeniería de Edificación de la Universidad de Alcalá

Juan Manuel Vega Ballesteros  
Universidad de Alcalá de Henares  
juanmanuel.vega@uah.es

Andrés García Bodega  
Universidad de Alcalá de Henares  
andres.garcia@uah.es

Fernando Da Casa Martín  
Universidad de Alcalá de Henares  
fernando.casa@uah.es

Ana Fernández-Cuartero Paramio  
Universidad de Alcalá de Henares  
ana.fernandezc@uah.es

## Resumen

La educación patrimonial debería ser una materia transversal obligada en todas las carreras universitarias cuyos titulados puedan intervenir en patrimonio en su ámbito profesional, puesto que sus actuaciones tienen consecuencias directas sobre su conservación. Se podría presuponer que la formación recibida en una titulación como Ingeniería de Edificación lleva implícitos estos valores de protección, puesta en valor, conservación o recuperación del patrimonio. La práctica profesional y docente sin embargo nos indica que, en muchos casos, la realidad con la que nos encontramos es muy diferente. El objetivo de esta comunicación es reflexionar sobre esta problemática y presentar la metodología y los resultados de las experiencias llevadas a cabo en las asignaturas de la línea de intensificación de intervención en el patrimonio construido del Grado de Ingeniería de Edificación de la Universidad de Alcalá.

## Palabras clave:

Educación patrimonial, patrimonio, conservación; sensibilización, Ingeniería de Edificación.

## Abstract:

Heritage education should be a cross-cutting mandatory subject in all university degrees whose graduates can intervene in heritage in their professional field, as their actions have a direct impact on their conservation. One might assume that formation in Building engineering entails implicit values on heritage protection, conservation and restoration. However, professional practice and academic activities often indicate how different reality is. The aim of this communication is to reflect on this situation and to present the methodology implemented and the goals achieved in the subjects within the built heritage intervention speciality in the Building Engineering Degree at the Alcalá University.

## Keywords

Heritage education, heritage, conservation, awareness, Building Engineering.

## Introducción

En los últimos años se han llevado a cabo varias campañas con el propósito de incorporar la educación patrimonial en todos los niveles de la educación. Conviene no descuidar en este aspecto el escalón superior del sistema educativo, de vital importancia en aquellas titulaciones cuyo ejercicio profesional esté directamente vinculado con el patrimonio histórico y cultural. En el caso que nos ocupa nos centraremos en el patrimonio construido, siendo conscientes que la sensibilización hacia el patrimonio inmueble lleva implícito el respeto por los valores, usos, y costumbres que dichos inmuebles representan o para cuyo fin fueron construidos, fomentado por tanto también, aunque de un modo indirecto, la sensibilización hacia otro tipo de patrimonio como el cultural, el histórico y/o el artístico.

Expondremos brevemente la problemática detectada en muchas intervenciones en relación con la falta de rigor y de sensibilidad a la hora de intervenir en el patrimonio construido y la actuaciones encaminadas a subsanar esta problemática que varios docentes llevamos a cabo en el grado de Ingeniería de Edificación que se imparte en la Escuela de Arquitectura Técnica de la Universidad de Alcalá.

## El problema

Partiendo de la base de que existen excelentes restauraciones en el patrimonio arquitectónico, todos conocemos no pocos casos de intervenciones desafortunadas que en muchas ocasiones han “dañado” seriamente la obra que pretendían conservar, originando en unos casos procesos patológicos que antes no existían, desvirtuando su configuración original o incluso provocando la destrucción parcial del inmueble objeto de la intervención. Lamentablemente estas intervenciones contravienen los principios y criterios de intervención actuales, tratándose en muchos casos de procesos irreversibles. Lo más grave es que estas actuaciones han sido proyectadas y dirigidas por titulados universitarios que han recibido por tanto una formación que les habilita para el ejercicio de su profesión. Pueden ser buenos profesionales, tener los conocimientos necesarios, dominar las técnicas, etc.

pero desconocer los criterios con los que deben intervenir o, lo que es peor, carecer de la sensibilidad necesaria para intervenir en determinadas edificaciones. El hecho de haber obtenido un título no necesariamente les otorga esa cualidad por lo que en muchos casos adolecen de esa “educación” lo que se traduce en una falta de sensibilidad para valorar, conservar e intervenir en el patrimonio adecuadamente.

## Antecedentes: Los planes de estudio de Arquitectura Técnica

Comenzaremos analizando los planes de estudio de Arquitectura Técnica como la titulación precedente al Grado en Ingeniería de Edificación actual no sin antes decir que son varias las Universidades cuyas escuelas técnicas prestan una especial atención a los temas relacionados con el patrimonio, como la Universidad Politécnica de Madrid, la Universidad Politécnica de Valencia, la Universidad de Valladolid o la Universidad de Alcalá entre otras. Esta última lleva décadas recuperando y rehabilitando antiguos colegios y conventos de la Universidad histórica fundada por el Cardenal Cisneros a finales del siglo XV. Esta recuperación patrimonial y funcional, unida al hecho de ser la ciudad de Alcalá de Henares la primera ciudad concebida y construida únicamente como sede de una universidad, bajo el concepto de “Civitas Dei” (ciudad de ideal, ciudad de Dios) son los motivos por los que en el año 1998 la UNESCO declaró a la Universidad y recinto histórico de la Ciudad Patrimonio de la Humanidad.

El compromiso de esta Universidad y de la ciudad de Alcalá de Henares con la recuperación y conservación del patrimonio alcanza todos los ámbitos, también el de la educación patrimonial. En este sentido cabe destacar que la ciudad de Alcalá de Henares ha sido la sede (junto con Mollina, en Málaga) del 4º Foro Juvenil del Patrimonio Mundial celebrado en el mes de junio y en el que han participado 46 jóvenes de 12 a 15 años de 15 países diferentes, siendo el acto inaugural en el Paraninfo de la Universidad.

Esta preocupación por el patrimonio se reflejó desde el inicio en los estudios de Arquitectura Técnica. Así, la Escuela de Arquitectura Técnica, desde sus orígenes en el año 1995, ha incluido asignaturas específicas de patología y rehabilitación en sus planes de estudio. Esta formación obligatoria se completaba con otras asignaturas optativas y de libre elección de carácter voluntario. Lamentablemente en las diferentes escuelas que han “proliferado” en las últimas décadas por toda la geografía nacional, ha existido una

gran disparidad de contenido respecto a las asignaturas relacionadas con la intervención en el patrimonio construido quedando relegadas en muchos casos a las asignaturas optativas o de libre elección. Esta falta de atención por el patrimonio construido frente a la mayor demanda de profesionales dedicados a la “obra nueva” y a la continua demanda en el sector de la construcción de estos profesionales debido a la especulación inmobiliaria puede explicar en parte la problemática citada anteriormente y las nefastas consecuencias que en algunos casos ha supuesto para el patrimonio.

En nuestro caso en particular, la experiencia adquirida en la metodología de trabajo de las materias relacionadas con la intervención en el patrimonio de la titulación de Arquitectura Técnica entre los años 1995 y 2010 ha sido fundamental para el diseño de las nuevas asignaturas del plan de estudios del Grado en Ingeniería de Edificación planteadas bajo el nuevo modelo docente establecido por el Espacio Europeo de Educación Superior.

### Los nuevos planes de grado en Ingeniería de Edificación

La coyuntura económica por la que atraviesa el país en general y el sector de la construcción en particular hace que el campo de la intervención sea ahora más “atractivo”. Este hecho, unido a una mayor concienciación por la conservación de nuestro patrimonio cultural, hace que se haya avanzado respecto a los planes extintos, dando más importancia a estas materias dentro de las nuevas titulaciones, resolviendo así una pequeña parte del problema.

Pero tal como apuntábamos inicialmente, cursar una o varias asignaturas no es ninguna garantía a priori, pues la sensibilización hacia el patrimonio es una capacidad transversal que se adquiere de otro modo. Creemos haber conseguido aflorar en mayor o menor medida esa sensibilidad en nuestro alumnado a través de la metodología que se expone a continuación.

### Metodología

En lo que respecta a la educación patrimonial, la sensibilización hacia el patrimonio construido es, como decíamos, una capacidad transversal que el alumno debe adquirir a través de su trabajo con la ayuda de los tutores. Esta por tanto implícita en la materia impartida, muy especialmente en las prácticas y acti-

vidades complementarias organizadas por el equipo docente.

En las guías docentes de las diferentes asignaturas que conforman el plan de estudios del Grado en Ingeniería de Edificación de la Universidad de Alcalá se indican las competencias genéricas y específicas que los alumnos deben adquirir en el desarrollo de las mismas. Esto quiere decir que además de los conocimientos del área de estudio específica, los estudiantes deben demostrar haber adquirido estas competencias o habilidades para superar las asignaturas.

En todas las asignaturas relacionadas con la intervención del patrimonio construido de nuestra titulación figura expresamente como competencia específica la “Aptitud para intervenir en la rehabilitación de edificios y en la restauración y conservación del patrimonio construido.”

Los docentes tenemos por tanto no sólo una gran responsabilidad sino también una obligación a este respecto. Así, junto con los conocimientos constructivos y de las técnicas de diagnóstico e intervención, se enseña a los alumnos los criterios que justifican cada uno de los procedimientos de acuerdo con los documentos de carácter nacional e internacional y la legislación vigente española.

Pero, de la experiencia acumulada en estos años llegamos a la conclusión de que este objetivo (el de la sensibilización hacia el patrimonio) se alcanza fundamentalmente desde la práctica.

También el trabajo práctico y activo del alumno debe tener unas condiciones un tanto particulares para que surta el efecto buscado. Son las siguientes:

- a) Deben trabajar sobre casos reales que permitan abordar problemáticas diversas y concretas.
- b) Los trabajos deben tener una utilidad real lo que obliga al alumno a adoptar una actitud profesional
- c) Parte del trabajo debe desarrollarse “in situ” (observación y “diálogo” con el edificio a intervenir).

La formación de los alumnos se debe completar con actividades complementarias que de algún modo también ayuden a fomentar esa “educación patrimonial”.

Se exponen a continuación las prácticas y actividades realizadas en las distintas asignaturas de la línea de intensificación de intervención en el patrimonio construido llevadas a cabo en los 2 cursos en los que lleva implantado el Grado en Ingeniería de Edificación en nuestra Universidad con las que, a nuestro juicio, colaboramos en la educación patrimonial de nuestros alumnos al fomentar la sensibilización, recuperación



y puesta en valor, tanto del patrimonio construido, como de las técnicas y oficios tradicionales.

### Desarrollo de trabajos prácticos reales sobre edificios históricos.

Se trata de realizar una práctica de curso común para varias asignaturas de la mencionada línea de intensificación de intervención en el patrimonio consistente en el levantamiento y estudio patológico de un edificio histórico. A partir del estudio del propio edificio, sus características constructivas, formales, compositivas, históricas, conceptuales, etc. se establecerán los criterios de intervención más adecuados siendo en muchas ocasiones el propio edificio el que marcará las pautas a llevar a cabo para devolverle su aspecto y magnificencia original.

Los trabajos se realizan en pequeños grupos de 4 a 6 personas. El trabajo en grupo favorece el desarrollo de habilidades transversales que incrementan las capacidades de los alumnos, que a su vez les servirán tanto para facilitar sus estudios posteriores, especialmente en su Trabajo Fin de Grado por las similitudes en la metodología implantada en el mismo, como para afrontar su futura actividad profesional.

Una vez seleccionados los edificios por el equipo docente y asignados los grupos, se realiza una primera visita con los alumnos a los inmuebles en los que deberán poner en práctica todos los conocimientos adquiridos a lo largo del curso (metodología de estudio, investigación documental, utilización de instrumental, identificación de materiales y sistemas constructivos tradicionales, estado de conservación, sintomatología, etc.) para poder realizar un correcto diagnóstico y plantear las propuestas de intervención más adecuadas.

Lo primero que los alumnos deben realizar es el levantamiento planimétrico completo del edificio (plantas, alzados y secciones), ayudándose de aparatos topográficos (taquímetros digitales, niveles láser, distanciómetros láser, estaciones totales...) y de técnicas de fotogramétricas para la elaboración de los planos. Además, tienen que elaborar una memoria con la descripción arquitectónica y constructiva del inmueble, especificando los materiales de los que está construido, las lesiones y daños que presenta evaluando la gravedad de los mismos, las intervenciones que se hayan realizado a lo largo de su historia y su estado de conservación.

En lo que respecta al análisis de los materiales, deben identificarlos y caracterizarlos, determinar su composición mineralógica y su estado de conserva-

ción, y analizar los deterioros que presentan apoyándose en caso necesario de la realización de los correspondientes estudios y ensayos para la determinación de estos parámetros (fig. 1).

Para que todos los trabajos tengan un alcance similar se facilita al comienzo del curso un guión con el contenido mínimo a desarrollar. Los diferentes grupos cuentan con el asesoramiento particular sobre el edificio objeto de estudio por parte del equipo docente para el desarrollo del trabajo. Para el seguimiento y tutorización de los trabajos se programan entregas parciales con exposición grupal y correcciones en clase que son de gran utilidad también para el resto de grupos. Se pretende así que los estudiantes expongan sus avances y conclusiones por medio de la argumentación y defensa de sus planteamientos, permitiendo además al resto de los alumnos ver diferentes casuísticas y enfoques, ampliando sus perspectivas y fomentando una opinión crítica. Para facilitar este seguimiento y la presentación de los contenidos, el trabajo se entrega en formato panel tamaño DIN-A1, con un mínimo de 4 paneles, junto con la correspondiente memoria que desarrolla el resto del trabajo y en la que se incluyen las conclusiones. Las entregas en este tipo de formato "expositivo" facilitan la corrección y exposición al resto de grupos así como la posterior difusión de los trabajos. En el curso 2010-11, en el que se terminó de implantar el grado con los cursos de 3º y 4º simultáneamente, se realizó la primera experiencia de esta línea de trabajo con el levantamiento y estudio patológico del Convento de San Bernardo (s.XVII), en Alcalá de Henares.

Enseguida nos dimos cuenta de la dificultad de abordar un edificio tan complejo y extenso por lo que nos centramos en la zona del Claustro Mayor y dividimos el trabajo en grupos. Tras la revisión y coordinación de las entregas de los diferentes grupos y a partir



Figura 1. Toma de datos de la Ermita de la Soledad y San Antón. Santorcaz (Madrid).

de la suma de esos trabajos se elaboró la documentación final que posteriormente fue entregada a los servicios técnicos de la Diócesis de Alcalá de Henares. Tras esta primera aproximación, en el curso 2011-12 analizamos las dificultades y los problemas surgidos y decidimos plantear una serie de cambios que resultaron muy positivos para la consecución de los objetivos propuestos como seleccionar edificios más asequibles y abarcables para que pudieran ser trabajados individualmente por cada uno de los grupos. Necesitábamos encontrar una tipología edificatoria sencilla, que fuera adecuada tanto por sus dimensiones como por su sencillez constructiva, que pudiera estudiarse pormenorizadamente en el corto período de tiempo del que disponíamos (un cuatrimestre) y que estuviera construida con materiales y técnicas tradicionales.

Tras las conversaciones mantenidas con la Oficina Técnica del Obispado de Alcalá de Henares, dentro del marco del Convenio de Cooperación que la Universidad tiene suscrito con esta Diócesis, concluimos que las ermitas que no hubieran sido recientemente intervenidas eran las edificaciones con una tipología común que mejor reunían estos requisitos, con el valor añadido de la escasa documentación técnica existente de muchas de ellas. Se decidió seleccionar una serie de ermitas, localizadas en un área próxima, sobre las que desarrollar el trabajo de este curso creando pequeños equipos de trabajo autónomos formados por 4 o 5 alumnos que desarrollaban el “encargo” de un modo independiente y con un funcionamiento mucho más eficaz que en el curso anterior al no depender unos grupos de otros. De este modo, en el curso 2011-12, se abordó el estudio de las siguientes edificaciones:

- Capilla del antiguo Convento de las Adoratrices (Alcalá de Henares)
- Ermita del Cristo de Los Doctrinos (Alcalá de Henares)
- Ermita del Santo Ángel de la Guarda (Ambite)
- Ermita de Santa Lucía (Carabaña)
- Ermitas de Ntra. Sra. de las Angustias (Campo Real)
- Ermita de Ntra. Sra. de la Soledad (Loeches)
- Ermita de la Virgen de la Soledad (Pezuela de las Torres)
- Ermita de la Soledad y San Antón (Santorcaz)
- Ermita de la Virgen de la Humosa (Santos de la Humosa)

Finalmente el trabajo resultante del estudio realizado, tras finalizar el curso, se entregó a la Oficina Técnica del Obispado para que dispongan de esta valiosa información de un patrimonio tan poco docu-

mentado, sirviendo en su caso como punto de partida para plantear los correspondientes proyectos de restauración, acentuando aún más si cabe el carácter profesional y la utilidad real de estos trabajos.

Insistiremos en la importancia de conferir un marcado carácter profesional por considerarlo fundamental, especialmente en titulaciones “profesionalizantes”, esto es, que habilitan para el ejercicio profesional en las atribuciones legalmente establecidas para las mismas. Debido a los buenos resultados y a la acogida recibida por todos los participantes continuaremos en esta línea de trabajo para los próximos cursos, habiendo realizado ya la selección de las ermitas sobre las que vamos a trabajar en este curso 2012-13.

Entre los objetivos perseguidos se encuentra la difusión y publicación de estos trabajos para lo que habrá que esperar a disponer de material suficiente.

### Jornadas de Restauración y Rehabilitación del Patrimonio.

En abril del año 1999 tuvieron lugar las primeras Jornadas de Restauración y Rehabilitación del Patrimonio por lo que se trata de una actividad consolidada en nuestra Escuela avalada por las catorce ediciones celebradas y que ha adoptado diversos formatos a lo largo del tiempo. En los últimos años se han desarrollado en formato “viaje”, visitando edificios intervenidos y/o obras singulares en inmuebles catalogados en diversas ciudades como Barcelona, Vitoria o Sevilla. En todos los casos las visitas son ilustradas por los técnicos responsables de la conservación de los edificios visitados o por los servicios técnicos de los diversos organismos públicos de los que dependen.



Figura 3. Recinto histórico de Cáceres. XIV Jornadas de Restauración del Patrimonio.

A modo ilustrativo indicamos el contenido de las Jornadas celebradas en estos los dos últimos años.

En el año 2011, con motivo de las XIII Jornadas se organizaron visitas guiadas a varias obras singulares próximas a nuestra Escuela, como la Rehabilitación de la Manzana Fundacional Cisneriana –Fase II– en Alcalá de Henares (fig. 2), la Rehabilitación de una Iglesia del siglo XVI perteneciente al antiguo Convento de las Jerónimas en Brihuega (Guadalajara), y la Restauración de la Cripta de los Mendoza en la Iglesia de San Francisco de Guadalajara (s.XVI), todas ellas precedidas de una presentación del proyecto por parte de de los arquitectos directores de cada una de las actuaciones (D. José Luis de la Quintana Gordon, D. Adam Bresnick y D. Juan de Dios de la Hoz Martínez respectivamente).

En el 2012, en su decimocuarta edición, visitamos Trujillo, el recinto histórico de Cáceres y Mérida, prestando especial atención en esta última ciudad a la excelente recuperación e integración del patrimonio arqueológico llevada a cabo en los últimos años por el Consorcio Ciudad Monumental de Mérida cuyo Director Científico, D. Miguel Alba Calzado, nos acompañó e instruyó en la visita a la ciudad (fig. 3).

### Jornadas Técnicas de Construcción Tradicional.

Es una actividad de reciente implantación que se realiza en las instalaciones de la Escuela, en formato taller. Consiste en traer a la Escuela a un especialista en oficios y técnicas tradicionales y tras unas nociones teóricas realizar algunos ejemplos. Se busca la aproximación del alumno a las herramientas y a los materiales, así como la toma de conciencia de la importancia de la conservación de estos oficios y la dificultad de



Figura 2. Restauración de la Manzana Fundacional Cisneriana. XIII Jornadas de Restauración del Patrimonio.



Figura 4. Proceso de ejecución de la primera rosca del segundo tramo de una escalera tabicada (I). Curso 2011-12.



Figura 5. Proceso de ejecución de la primera rosca del segundo tramo de una escalera tabicada (II). Curso 2011-12.



Figura 6. Proceso de ejecución de la primera rosca del segundo tramo de una escalera tabicada (III). Curso 2011-12.



**Figura 7.** Proceso de ejecución de la primera rosca del segundo tramo de una escalera tabicada (IV). Curso 2011-12.



**Figura 8.** II Jornadas Técnicas de Construcción Tradicional. Vista general.



**Figura 9.** Clausura de las Jornadas tras la realización de una bóveda de arista encamonada.

ejecución de algunas técnicas.

En el curso 2010-11 realizamos varios trabajos con yeso, como reproducciones mediante diferentes tipos de moldes o la realización de molduras continuas in situ mediante aterrajado.

En el curso 2011-12 realizamos una bóveda cerámica de doble rosca de una escalera tabicada de dos tramos y una bóveda de arista encamonada, realizada únicamente con madera y yeso (figs. 4-7).

La celebración de estas jornadas en las 2 ediciones celebradas hasta la fecha ha sido posible gracias a la inestimable colaboración de artesano y maestro de obras D. Carlos Martín Jiménez quien pone a nuestra disposición sus destrezas y su experiencia. El entusiasmo con el que este tipo de profesionales abordan su trabajo se transmite sin duda a los alumnos siendo muy positivo para lograr los objetivos perseguidos (figs. 8 y 9).

### Visita a talleres de oficios tradicionales.

Otra modalidad es la visita a los talleres de profesionales que mantienen vivos algunos oficios tradicionales como canteros, revocadores, vitralistas...

Así, hemos visitado las instalaciones de Reval S.L. una empresa dedicada a la ejecución de revocos tradicionales de cal donde pudimos ver el proceso tradicional de apagado y ensilado de la cal en pasta con la que se realizan los revocos, así como el proceso de teñido, los áridos empleados, las dosificaciones, las herramientas y los diferentes acabados. Los especialistas realizaron muestras de revoco esgrafiado y nos hicieron una demostración de la técnica del estarcido (fig. 10).



**Figura 10.** Visita a las instalaciones de un taller de revocos tradicionales en Leganés (Madrid).



Figura 11. Visita a las instalaciones de un taller de vidrieras en Segovia

También hemos visitado el Museo del Vidrio de la Real Fábrica de Cristales de La Granja donde además de conocer la historia del vidrio y su proceso tradicional de fabricación los alumnos pudieron ver in situ las demostraciones que allí se realizan. Tras la visita al museo nos trasladamos a Segovia para visitar el taller de una importante empresa de vidrieras, Vetraria S.L, referente en la restauración de vidrieras históricas. Allí profundizamos en el conocimiento de los vidrios, de los equipos de cocción y secado, de los materiales empleados, así como las técnicas de emplomado y los criterios de restauración con los que estos profesionales intervienen (fig. 11).

### Visitas a obra y/o edificios históricos.

Como complemento a las actividades indicadas anteriormente y dando continuidad a las que ya se realizaban con anterioridad en la titulación de Arquitectura Técnica, organizamos visitas a obras singulares o edificios emblemáticos que hayan sido intervenidos, como el Cuartel del Conde Duque y el edificio Caixa-Forum en Madrid, la Iglesia del Convento de San Juan de la Penitencia y el Palacete Laredo en Alcalá de Henares, o el Palacio del Infantado y la Iglesia de los Remedios en Guadalajara. En este caso las visitas son guiadas por los propios docentes de la asignatura.

### Conferencias técnicas.

En otras ocasiones invitamos a especialistas y profesionales de reconocido prestigio que nos presentan

actuaciones concretas compartiendo con los alumnos los pormenores de estas intervenciones y resolviendo las dudas que éstos les plantean. De este modo en estos 2 cursos hemos organizado las siguientes conferencias:

- Restauración de las yaserías del Monasterio de Santa María de El Paular en Rascafría.  
Ponente: D. Carlos Muñoz Jiménez.
- Intervención en los depósitos del Canal de Isabel II. Madrid.  
Ponente: D. Luis Casas López-Amor, Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos.
- Apeo, consolidación, restauración y reconstrucción de bóvedas cerámicas.  
Ponente: D. Carlos Martín Jiménez.

## Resultados y conclusiones

Desde el punto de vista pedagógico, observamos que estos trabajos y actividades se han mostrado muy efectivos gracias a la participación activa de los alumnos. También hemos observado que tanto la práctica de curso como las actividades complementarias resultan “atractivas” para los alumnos, y por tanto, ilusionantes y motivadoras. A pesar de las quejas iniciales recibidas por parte de los mismos con motivo de los desplazamientos o el “exceso” de trabajo, la valoración final de los propios alumnos es en general muy positiva obteniendo una respuesta satisfactoria por parte del alumnado y resultados muy positivos para su formación.

Para mejorar las asignaturas y detectar los aspectos más negativos, al final del curso pedimos a los alumnos que rellenen unas muy breves encuestas de carácter voluntario y anónimo para conocer su grado de satisfacción con la asignatura y la metodología seguida. De sus respuestas se concluye que el grado de satisfacción de las asignaturas es en general muy elevado y valoran muy positivamente el trabajo realizado por considerar que los conocimientos y metodologías adquiridos en su realización les van a ser útiles para su desarrollo profesional.

Como hemos mantenido en toda la ponencia la sensibilización hacia el patrimonio va implícita en el trabajo realizado por los alumnos quienes, probablemente sin ser conscientes de ello, adquieren los valores necesarios para la protección, conservación y recuperación del patrimonio.

Podemos concluir por tanto que a través de los trabajos y las actividades realizadas con la metodo-

logía expuesta alcanzamos diversos objetivos, todos ellos relacionados con el patrimonio y la educación patrimonial como son:

- a) La catalogación, estudio y puesta en valor del patrimonio histórico.
- b) La sensibilización por la protección del patrimonio construido.
- c) La sensibilización por la conservación y recuperación de materiales, técnicas y oficios tradicionales.
- d) La puesta en marcha de nuevas fórmulas innovadoras en la práctica docente en estudios de edificación en el campo de la educación patrimonial

No quisiéramos dejar de manifestar por último que, conscientes de la importancia de la sensibilización hacia el patrimonio construido en los estudios de Ingeniería de Edificación y del papel que en este aspecto desempeñamos desde esta Universidad, los autores de la presente comunicación junto con el resto de docentes que conforman el Grupo de Innovación Docente “IEPC-XXI- Innovación en la práctica docente en estudios de edificación relacionados con el patrimonio construido” continuaremos trabajando en esta línea para formar a técnicos cualificados y competentes en el campo de la intervención patrimonial.

# Aprender transforma el museo: una metodología artística de enseñanza de las artes visuales para la formación inicial del profesorado

Ricardo Marín Viadel  
Universidad de Granada  
ricardom@ugr.es

Joaquín Roldán  
kuakin@gmail.com

Asunción Jódar  
Universidad de Granada  
asunj@ugr.es

631

## Resumen

Hemos desarrollado un proyecto artístico completo (desde el debate colectivo de la idea inicial, análisis del museo, bocetos iniciales, negociación de las propuestas con el museo, producción de las obras, exposición y estudio del público) sobre el siguiente argumento: cuando aprendes algo en el museo, algo cambia en ti; cuando alguien aprende algo en el museo, algo cambia en el museo. Hemos aplicado el concepto de 'comunidad educativa' conectando las experiencias y saberes del alumnado de Magisterio y de Bellas Artes, junto con artistas y con profesionales del museo. Las obras producidas por el alumnado y los artistas (fotografías, esculturas, e instalaciones, etc.) a partir de las piezas del museo, se expusieron en el museo, abriendo nuevas interpretaciones de las colecciones y transformando el discurso museológico.

## Palabras Clave

Educación patrimonial, metodologías artísticas, educación u museos.

## Abstract

We developed a complete art project (collective deliberation of the initial idea, analysis of the museum,

initial sketches, negotiation of the proposals with the museum, production of works, exhibition, and study of the public) about the argument : when you learn something in the museum, something changes in you; when someone learns something in the museum, something changes in the museum. We apply the concept of 'learning community' connecting the experiences and knowledge of students in Education and Fine Arts, along with artists and museum professionals. The works produced by students and artists (photographs, sculptures, installations, etc.), after the museum art works, were exhibited in the museum. New interpretations of the collections appeared, and the museological discourse was transformed.



Figura 1. Foto-resumen: aprender cambia el museo, 01. Intervención de Estefanía García Gijón. Fotografías: J. Roldán y R. Marín Viadel.

## Keywords

Heritage education, artistic methodologies, museum and education.

## Descripción y objetivos del proyecto

Este proyecto ha perseguido tres objetivos fundamentales:

1. Describir y justificar el uso de las metodologías artísticas de enseñanza, sobre el patrimonio y la creación artística contemporánea;
2. organizar una exposición en el Museo “Casa de los Tiros” de Granada en la que las dimensiones formativas y educativas son los elementos

sustanciales tanto del proceso como de los resultados; y

3. usar sistemáticamente el foto-ensayo como técnica de investigación para interpretar los procesos de aprendizaje sobre las artes visuales.

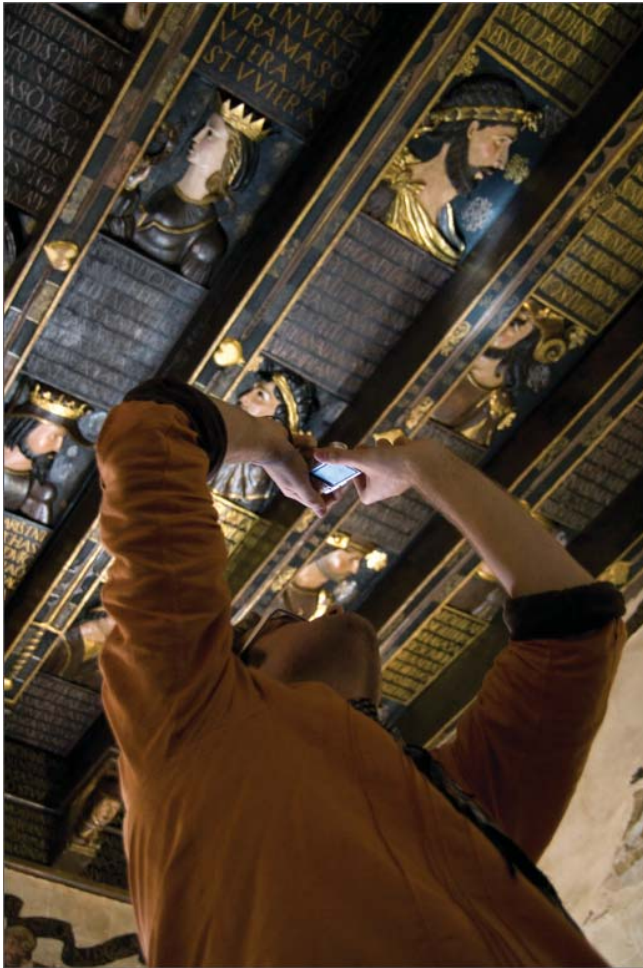
Este proyecto ha sido desarrollado conjuntamente por la Universidad de Granada y el Museo “Casa de los Tiros” de Granada, como una reflexión eminentemente visual sobre el patrimonio y la creación artística contemporánea. Hemos usado metodologías artísticas de enseñanza, para organizar un proyecto artístico-educativo completo: comenzando por el debate colectivo de las ideas iniciales, pasando por el análisis del museo, la elaboración de los bocetos, la negociación de las propuestas de intervención en el museo, la producción de las obras, la exposición colectiva y, finalmente, el estudio del público.

El argumento que hemos desarrollado afirma que cuando una persona aprende algo en el museo, algo ha cambiado en esa persona; y que, de forma simétri-



**Figuras 2, 3 y 4.** Fotoensayo: aprender cambia el museo 02. Intervención de Estefanía Escudero Lozano y Begoña Albert Belda. Fotografías: Jaime Mena de Torres, J. Roldán y R. Marín Viadel.





Figuras 5 y 6. Fotoensayo, aprender cambia el museo 03: intervención de Nicolasa Navarrete. Fotografías: Jaime Mena de Torres y Xabi Molinet.

ca, cuando alguien aprende algo en el museo, algo ha cambiado en el museo. La primera parte del argumento es obvia, pero la segunda, debido a que establece una correspondencia directa entre la transformación personal y la transformación del museo, anuncia un campo de ideas que es propicio a la creación artística.

Aplicamos el concepto de ‘comunidad educativa’ conectando los saberes del alumnado y profesorado de educación y de bellas artes, junto con artistas y profesionales del museo. Una de las fases más audaces e innovadoras de este proyecto ha sido que las obras producidas a partir de las piezas del museo, se expusieron en el propio museo. Inspirados en el discurso del movimiento ‘apropiacionista’ es posible difuminar las fronteras entre público y artistas, museos y visitantes para resolver proyectos de educación patrimonial. Usamos el foto-ensayo como técnica de investigación, una de las más importantes y consolidadas en las Metodologías Artísticas de Investigación

en educación, para interpretar todo este proceso de aprendizaje. (Roldán y Marín Viadel, 2012)

### Educación y museos en la formación del profesorado y de profesionales de las artes visuales

Este proyecto ha desarrollado una metodología docente innovadora, en torno a un tema interdisciplinar como es el de ‘Educación Patrimonial’ en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria, y en la formación de inicial de profesionales de las artes visuales.

¿Porqué es interesante desarrollar una metodología docente innovadora sobre el tema de Educación y Museos?



Figuras 7 y 8. Fotoensayo, aprender cambia el museo 04. Intervención de María Tamara Mateos Fernández. Fotografías: J. Roldán y R. Marín Viadel.

En primer lugar porque actualmente, en la formación inicial del profesorado de educación infantil y de educación primaria, es necesario desarrollar las competencias necesarias para saber establecer vínculos y proyectos entre la institución escolar y otras instituciones sociales de gran potencial educativo, como son los museos.

En segundo lugar, porque actualmente, en la formación inicial de artistas y profesionales de las artes visuales, es necesario desarrollar las competencias para saber responder e interactuar adecuadamente con los intereses y expectativas tanto del público como de las instituciones culturales y educativas del contexto social en el que estos profesionales desarrollarán su labor creativa.

Y, en tercer lugar, porque también por parte de las instituciones museísticas se ha planteado en los últimos años, un profundo debate sobre sus funciones y modos de interacción con el público, una de cuyas consecuencias ha sido subrayar la función

educativa del museo, y cómo esta función afecta a la toma de decisiones sobre la organización de las colecciones.

### Enfoque metodológico

La metodología de trabajo de este proyecto se enmarca dentro de las Metodologías Artísticas de Investigación de Educación [Arts-based Educational Research], y más concretamente dentro de las que usan preferentemente las imágenes [Image-based research] y las artes visuales [Visual Arts-based Educational Research].

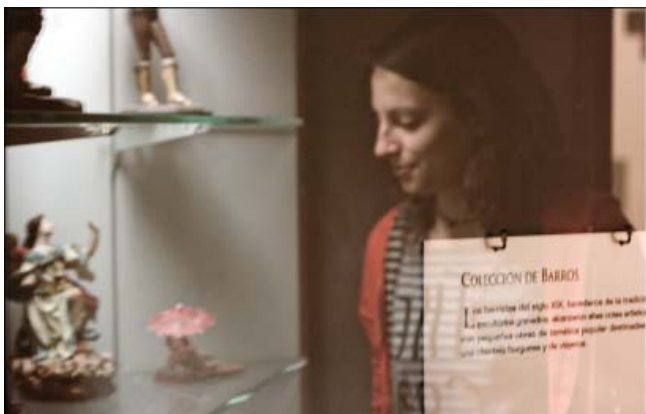
Este enfoque metodológico pretende superar algunas dificultades habituales en los procesos de aprendizaje y enseñanza del tema de la educación y los museos; principalmente las tres siguientes:

En primer lugar suprimir la muy abrupta, desconexión entre teoría y práctica. Es muy frecuente que,

por un lado se exponen teóricamente los conceptos, los autores y autoras, la historia y contexto del museo, etc; y por otro, al alumnado se le sugiere hacer alguna visita, por su cuenta, al museo o a alguna exposición.

En segundo lugar, la escasa o nula interrelación entre las instituciones y profesionales de los ámbitos de la educación y del arte. Desde la primeras etapas de la formación inicial de ambos tipos de profesionales, se trata de titulaciones diferentes, en centros y facultades universitarias diferentes. Posteriormente los ámbitos y círculos profesionales entre los que se desenvuelve el mundo del arte y el mundo de la escuela, apenas si se solapan muy circunstancialmente.

En tercer lugar, la tajante división de roles y funciones entre, profesorado y alumnado, entre creadores y espectadores, entre museo y público.



## Fases de desarrollo del proyecto

El proyecto se ha desarrollado en seis fases principales, cada una de ellas subdivididas en diferentes tareas secuenciadas:

### 1) Planteamiento del problema y aproximación inicial del proyecto al alumnado

- Presentación del tema y debate colectivo en las aulas universitarias con los diferentes grupos de alumnado implicados, tanto en la Facultad de Ciencias de la Educación como en la Facultad de Bellas Artes.
  - Visitas individuales, o en grupos muy pequeños, al museo, que deben describirse fotográficamente, contestando a tres preguntas básicas:
    - ¿Cómo es el museo?
    - ¿Qué me interesa a mí de lo que hay en el museo?
    - 4.1.2.3. ¿Hay algo mío, o de mí, en el museo?
- Visita virtual individualizada al museo, a través de su página web, para la obtención de la documentación necesaria sobre al menos las dos obras que han suscitado un mayor interés inicial.



Figuras 9, 10 y 11. Fotoensayo, aprender cambia el museo 05. Intervención de Nieves Tormo Villarreal. Fotografías: Xabi Molinet y R. Marín Viadel.

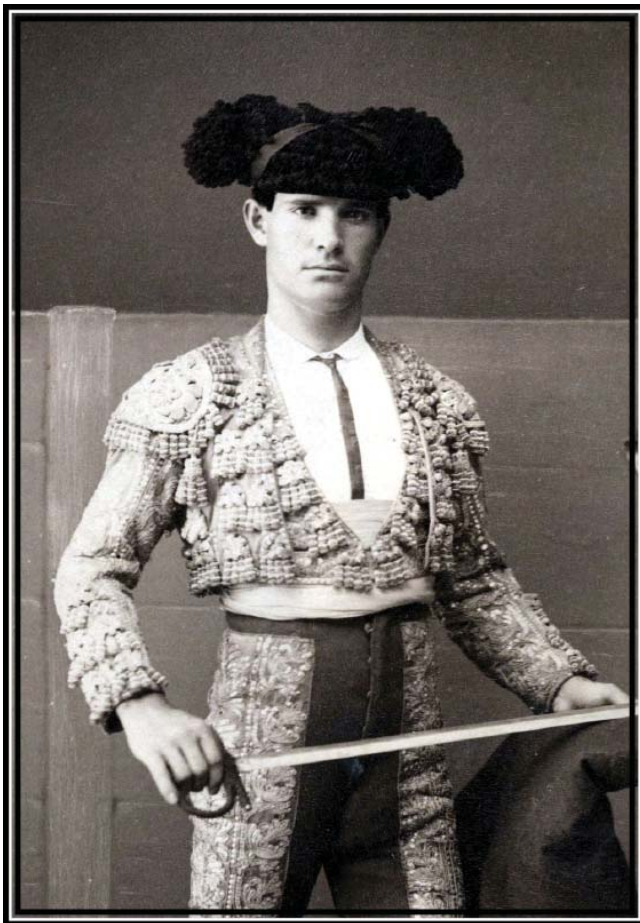
- Visita organizada al museo, en grupos de tamaño mediano (según la normativa del museo), con explicaciones, sugerencias y posterior debate, con los profesionales del museo. Esta segunda visita también se documenta fotográficamente, por parte de cada persona participante en el proyecto.
- Comparación de los tres relatos fotográficos que se han producido: la visita personal inicial, la visita personal virtual y la visita guiada en grupo.

## 2) Ideación, desarrollo y selección de las ideas visuales

- Ideación: Trabajando a partir de las imágenes obtenidas en la fase anterior, tanto individualmente como en pequeños grupos, se comienzan a elaborar en el aula los primeros ideas y bocetos visuales sobre el tema: cuando alguien aprende algo en el museo, algo ha cambiado en él o ella, y también en el museo.
- Desarrollo: Las ideas iniciales se desarrollan y

amplían, o bien se simplifican y sintetizan, para que alcancen su máxima expresividad y calidad visual.

- Selección: A través de tres grupos de criterios se hace una primera selección de las piezas:
  - El interés propio de cada propuesta. Es decir su originalidad, su certero desarrollo del argumento propuesto, y la idoneidad de los materiales y técnicas artísticas que van a utilizarse.
  - La adecuación de la pieza a las condiciones de intervención en el museo: máximo respeto a las condiciones de conservación de cada una de las piezas del museo, al edificio y a sus instalaciones.
  - Equilibrio y proporción de la distribución de las intervenciones en las diferentes salas y espacios del Museo. Aproximadamente, se seleccionaron dos piezas en cada una de las catorce salas que en las que está organizado el museo.



Figuras 12 y 13. Fotoensayo, aprender cambia el museo 06. Intervención de Jesús Vázquez Velázquez. Fotografía de Guadalupe Pérez Cuesta con una cita visual fragmento (anónimo, c. 1900).

### 3) Taller de perfeccionamiento, diseño final y producción de las obras visuales.

- Taller intensivo con artistas profesionales de las artes visuales y con las personas responsables del museo, para perfilar definitivamente la configuración de cada una de las piezas.
- Producción de las piezas que finalmente formarán parte de la exposición.
- Preparación de las piezas para su instalación en el museo.

### 4) Exposición

- Transporte, montaje, rotulación y señalización, e iluminación, de las piezas en exposición.
- Inauguración y rueda de prensa.
- Seguimiento del desarrollo de la exposición y análisis de cómo el público interacciona con las piezas en exposición.
- Actividades didáctica específicas con grupos escolares.
- Desmontaje de la exposición.

### 5) Documentación de la exposición

- Cartel.
- Folleto de mano: díptico gratuito que se distribuye al público a la entrada de la exposición.
- Guía didáctica: dirigida específicamente al público escolar.

### 6) Evaluación global de proyecto

## Conclusiones

Este proyecto ha permitido demostrar la eficacia formativa al fusionar los objetivos educativos con los artísticos y museísticos. El trabajo conjunto y la simbiosis de funciones entre estudiantes y profesionales, con un profundo sentido interdisciplinar, en un mismo proyecto con una proyección pública directa e inmediata, nos ha permitido profundizar en la complejidad de las propuestas educativas en los museos.

## Referencias bibliográficas

ANÓNIMO (c. 1900): *Torero junto al toro muerto*. 215 x 154 mm. Fotografía. Museo Casa de los Tiros, Granada.

BARONE, T.; y EISNER, E. W. (2012): *Arts Based Research*. SAGE, London.

CALBÓ ANGRILL, M.; JUANOLA TERRADELLAS, R.; y VALLÈS VILLANUEVA, J. (2011): *Visiones interdisciplinarias en educación del patrimonio*. Documenta Universitaria, Gerona.

FONTAL MERILLAS, O. (2003): *La educación patrimonial. Teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Trea, Madrid.

ROLDÁN, J.; y MARÍN VIADEL, R. (2012): *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe, Archidona.



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL  
DE BELLAS ARTES Y BIENES CULTURALES  
Y DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

SUBDIRECCIÓN GENERAL  
DEL INSTITUTO DEL PATRIMONIO  
CULTURAL DE ESPAÑA



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE ECONOMÍA  
Y COMPETITIVIDAD

