

Aproximación a un modelo de educación patrimonial horizontal a partir de tres casos

Approach to a horizontal heritage educational model from three cases

Paula Jardón Giner*
Clara Isabel Pérez Herrero**

Recibido: 24-01-2017
Aceptado: 19-05-2017

Resumen

La investigación en educación patrimonial ha permitido definir una serie de modelos que se desarrollan fundamentalmente en los ámbitos formal y no formal. Este trabajo se sitúa en el ámbito informal. El objeto es avanzar en el desarrollo de un modelo de educación patrimonial horizontal mediante redes de colaboración entre asociaciones, entidades e instituciones. Se han estudiado tres casos de acción sobre el patrimonio en tres contextos diferentes: rural, urbano y periurbano, seleccionados por su carácter informal y dialógico. Los objetivos son: reflexionar sobre la construcción de una educación patrimonial horizontal y definir métodos y estrategias, detectando dificultades e identificando fortalezas. Para ello utilizamos una metodología cualitativa en el análisis de la información obtenida durante los procesos de planificación, ejecución y evaluación. Incorporamos las valoraciones de los agentes. Como conclusión, se aproxima la definición de un modelo de educación patrimonial horizontal en el que destaca el rol de los actores, la importancia de su participación en todas las fases de los proyectos y la creación de contextos de interacción social vinculados con el patrimonio.

Palabras-clave:

educación patrimonial, participación, desarrollo comunitario, arqueología, etnología, ecomuseo

Abstract

Research in heritage education has made it possible to define a series of models that are developed mainly in the formal and non-formal fields. This study concerns informal education. The aim is to advance in the development of a model of horizontal heritage education through networks of collaboration between associations, entities and institutions. Three cases of heritage action have been studied in three different contexts: rural, urban and peri-urban, selected for their informal and dialogical character. The objectives are: to think about the building of horizontal patrimonial education and to define methods and strategies, identifying difficulties and identifying strengths. To do this, we use a qualitative methodology to analyse information obtained during the planning, execution and evaluation processes. We incorporate the evaluation of the participants. As a conclusion, we are moving towards the definition of a horizontal heritage education model, which emphasizes the role of the participants, the importance of their participation in all phases of the projects, and the creation of contexts of social interaction linked to heritage.

Key words:

heritage education, participation, archeology, ethnology, ecomuseum

* Departament de Didàctica de les ciències experimentals i socials. Institut de Creativitat i innovacions educatives
Universitat de València
paula.jardon@uv.es

** Museu Comarcal de l'Horta Sud Josep Ferrís March (Torrent, Valencia)
direccio@museuhortasud.com

1. Introducción

El patrimonio cultural se construye a partir de procesos colectivos de apropiación simbólica. A finales del siglo XVIII se extendió la visión humanista de la cultura y se utilizaba el término cultura “para denotar el conocimiento superior, la conducta refinada y el cultivo de la inteligencia asociados con la clase alta” (Ariño, 1997, p. 16). Posteriormente se extiende la visión antropológica de la cultura, que se define como las características propias de un pueblo.

La evolución de la política y del concepto de cultura en las sociedades europeas en el último siglo, ha hecho que se planteen orientaciones en la educación patrimonial formal, no formal e informal, que requieren de la participación ciudadana en los procesos de construcción colectiva del patrimonio.

Según la conceptualización de Jaume Trilla (1997), la educación patrimonial en el ámbito informal podría considerarse incluida en el concepto de animación sociocultural, que se define como “el conjunto de acciones realizadas por individuos, grupos e instituciones sobre una comunidad (o un sector de la misma) y en el marco de un territorio concreto, con el propósito principal de promover en sus miembros una actitud de participación activa en el proceso de su propio desarrollo tanto social como cultural” (p. 22). No obstante, no todos los procesos de participación sobre el patrimonio se realizan a iniciativa de especialistas (en acción cultural o patrimonio), ni son los especialistas los motores únicos de estos procesos. Entendemos por educación patrimonial horizontal aquella que sitúa en un mismo plano a investigadores, gestores, mediadores, colectivos, entidades y ciudadanos a la hora de construir discursos multivocales y apropiarse de los valores patrimoniales a través del diálogo y la acción.

Dos son los objetivos de este trabajo. El primero es reflexionar sobre la construcción de una educación patrimonial horizontal a partir de tres redes de colaboración para la acción sobre el patrimonio. Como segundo objetivo nos propusimos definir metodologías y estrategias, detectar dificultades e identificar fortalezas, en la construcción colectiva del conocimiento sobre el patrimonio. Se trata de aproximarnos a la definición y comprensión de modelos a partir de la reflexión sobre la praxis social, en torno a elementos del patrimonio situados en su contexto.

El concepto de patrimonio incluye necesariamente el de construcción social. Por este motivo se eligieron tres proyectos que contemplan la praxis social como metodología para su desarrollo. La participación en los procesos de patrimonialización y la construcción social del conocimiento son premisas fundamentales. Analizamos aquí cómo desde la práctica de la comunicación, la reflexión y la acción horizontales, es posible una educación pa-

rimonial crítica. Se trata de añadir una etapa más en la mediación del patrimonio que propone Marín (2013) y que se realiza a través de la acción participativa de la sociedad civil en el ámbito informal.

Este trabajo está estructurado en cuatro apartados. En el primero de ellos se desarrollan las bases teóricas que sustentan la educación patrimonial horizontal presentada posteriormente en tres casos. En segundo lugar, se desarrolla el método de análisis y de construcción de los proyectos. Seguidamente se describen los tres casos: La valorización de la Muela de Santa Catalina en Aras de los Olmos (Valencia), el proyecto de desarrollo comunitario en el barrio de Batoi desde la investigación del yacimiento prehistórico de *El Salt*, Alcoi (Alicante) y la creación de la *Xarxa d'Entitats pel Patrimoni de l'Horta* en la Comarca de *l'Horta Sud* (Valencia). Con posterioridad, analizamos los aspectos comunes en los planteamientos y desarrollos respectivos de estos casos, que tienen lugar en entornos sociales y territoriales distintos: una población rural de interior, un barrio en una ciudad de tamaño mediano y una comarca en el área metropolitana de Valencia. Abordamos cómo se construyen las acciones a partir de la praxis en cada uno de los casos, identificando estrategias comunes, diferencias y dificultades.

Para finalizar, en la discusión, se contrastan estos tres casos con modelos definidos previamente en la investigación sobre educación patrimonial (Fontal, 2003), educación no formal, patrimonio arqueológico y participación en el patrimonio (Cardona, 2016), y se analiza la relación entre estos modelos, los proyectos presentados y las bases teóricas de la teoría crítica y de la praxis social.

2. Marco teórico

La teoría crítica (Habermas, 1972) y su desarrollo y aplicación a la pedagogía (Freire, 2009b; Giroux, 2001; Grundy, 1987; McLareny Kincheloe, 2008), y la arqueología pública y comunitaria (Almansa, 2010; Díaz Andreu, Pastor y Ruiz, 2016), constituyen el marco teórico para una educación patrimonial horizontal.

En cuanto a la pedagogía crítica, se recoge en este trabajo la aplicación de los principios desarrollados en dos obras fundamentales de Paulo Freire, en las que se propone una acción liberadora de la educación: “La Pedagogía del Oprimido” y la “Educación como práctica de la libertad” (2009, 2009a). Liberación que se promueve frente a una educación bancaria, en la que los especialistas, los técnicos, los profesionales, se ven como promotores del pueblo, al que cabe “transferir”, “llevar o entregar” sus conocimientos. Una propuesta educativa que pretenda resaltar los significados de los contenidos, de acuerdo

con las situaciones analizadas, debe partir necesariamente de la comprensión que tienen los individuos sobre las relaciones que establecen con la experiencia real, vivida en las más diversas circunstancias (Freire, 2009). Aunque Freire desarrolla su proyecto de educación liberadora en el contexto de la alfabetización de grupos de población en Brasil en los años 70 del siglo XX, su propuesta es de actualidad, porque es necesario este enfoque en la acción cultural, para construir una ciudadanía concientizada y crítica para la democracia del siglo XXI.

La acción sociocultural educativa es una actuación crítica, libre y transformadora de la sociedad. Pretende conseguir que los pueblos sean protagonistas de su cultura para lo que hay que generar procesos de participación, y llegar a recuperar y/o construir señas de identidad, abrir cauces a la creatividad, crear espacios culturales y transformar el medio. A partir de la tesis de Guttman (2001), se define que una teoría democrática de la educación reconoce la importancia de autorizar a los ciudadanos para que formen parte de las políticas y también de restringir sus decisiones, en torno a políticas que estén de acuerdo con principios de no discriminación y no represión, para preservar las bases intelectuales y sociales de la deliberación democrática. El contexto es el de la educación informal, en el sentido definido por Asenjo, Asensio y Rodríguez Moneo (2012). Se caracteriza por objetivos abiertos, multidisciplinarios y aplicados, con una estructura diversificada y no lineal, con mayor peso en los contenidos actitudinales y procedimentales y una evaluación centrada en el proceso, cualitativa y formativa que se lleva a cabo de manera individual, grupal y social. El carácter dialógico se define por el peso de la participación de los actores, que intervienen en la definición del proyecto, en su planificación y en su desarrollo.

Los tres proyectos que se presentan aquí se han venido desarrollando, desde su inicio, en diálogo con actores de diversos grupos, entidades e instituciones, compartiendo conocimiento, percepciones y reflexiones, y enriqueciendo las acciones en la construcción de un patrimonio vivo. Como recoge Abellán:

La Teoría dialógica de la comunicación (TDC) sostiene que la comunicación es una interacción. Entiende a su vez que toda interacción supone: a) un vínculo entre, al menos, dos realidades; b) que ese vínculo implique actividad y receptividad entre ambas realidades (cierta reciprocidad) y no sólo sea una acción unilateral de una realidad sobre la otra; c) que las realidades que interactúan se enriquezcan fruto de dicha interacción; d) que en esa interacción, y de esa interacción brote algo nuevo. (Abellán García-Barrio, 2011, p. 217)

La actuación sobre la realidad conduce necesariamente a que las miradas sean interdisciplinarias y diversas social y culturalmente, generando propuestas alternativas. Si reconocemos la complejidad en los problemas de la gestión, la conservación, la investigación

y el disfrute de los elementos patrimoniales, especialmente en el caso del patrimonio arqueológico, se nos presenta un horizonte de incertidumbre en las decisiones a las que la ciudadanía ha de enfrentarse. Problemas que precisan de las herramientas de una educación patrimonial concientizadora y participante, para su comprensión política y ética. La diversidad de disciplinas que intervienen en el conocimiento de las sociedades del pasado, en su contexto medioambiental y los conflictos con los actuales usos del territorio, los problemas de sostenibilidad y la convivencia de actores diversos, precisan de una estructura de pensamiento complejo, tal y como lo define Edgar Morin (1999).

Otros marcos teóricos, que se relacionan más con la participación que con la educación en sí, vienen a reforzar las metodologías que ya no solo son técnicas, sino también principios de acción sobre la realidad patrimonial. Se trata de constructos centrados en la inclusión de todas las personas en la investigación, como la ciencia ciudadana (Socientize, 2013) o la arqueología pública (Marshall, 2002), que reconocen el valor y el derecho de la ciudadanía a ser actora en la construcción del conocimiento y su divulgación.

Por último, los ecomuseos, o museos del territorio, en los que se considera el patrimonio incluido en su contexto, o mejor dicho los patrimonios (material, inmaterial, arqueológico, artístico, natural, monumental, etnográfico), que se intersectan para constituir elementos vivos de reconstrucción y construcción patrimonial, no pueden ser ajenos a una educación patrimonial a partir del desarrollo comunitario.

3. Método

La elección de estos casos se justifica por su carácter informal y dialógico. Cabe distinguir aquí dos planos, que en la práctica son simultáneos: el método de desarrollo de los proyectos y el método de análisis de los mismos. El primer plano se sitúa en el ámbito de la acción y el segundo, en el de la investigación.

Tanto en el desarrollo de estos proyectos como en el análisis para la definición de métodos y estrategias, hemos trabajado a partir de la información cualitativa del proceso y con interacción de agentes diversos. La implicación de las autoras en los proyectos ha permitido una observación participante del proceso de definición de estrategias, generación de valoraciones y toma de decisiones.

La comparación de los tres casos permite que, relacionando las estrategias con los contextos y los resultados, se puedan aislar las fortalezas y debilidades. Las variables que hemos empleado para comparar son: los procesos, los roles, las dificultades, las fortalezas y los resultados.

4. Análisis de casos

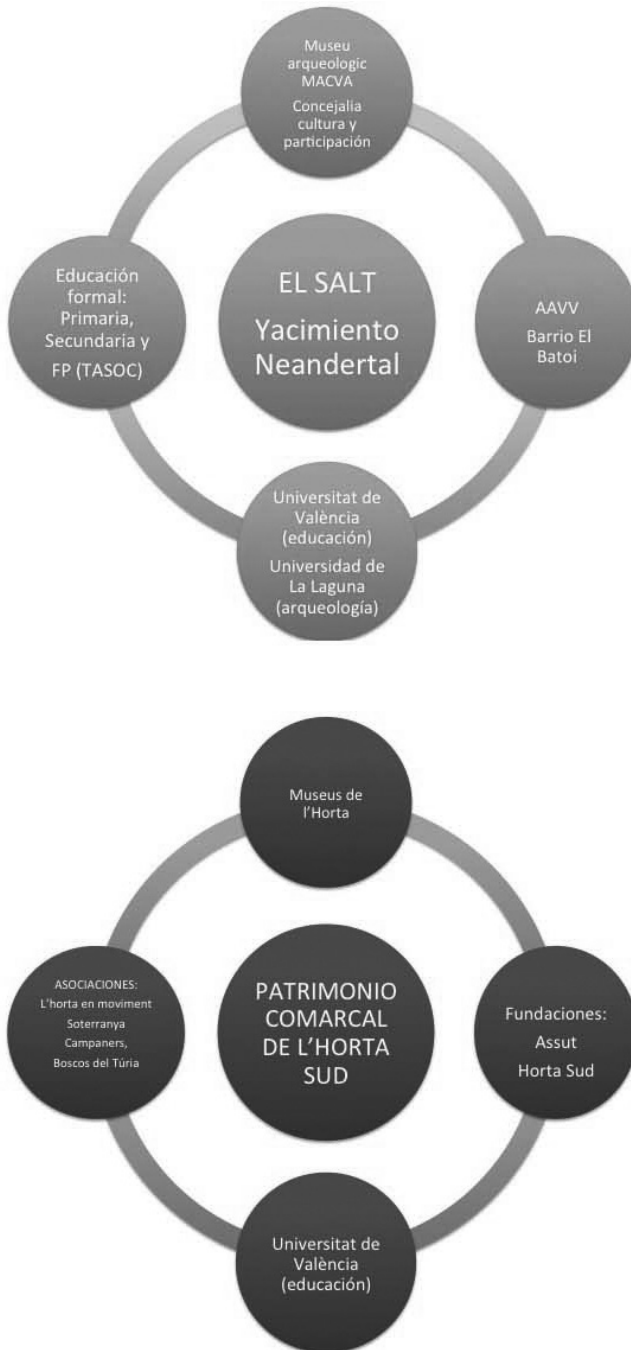
A continuación, presentamos tres casos de acción patrimonial desde una perspectiva horizontal.

El primero de ellos tiene lugar en Aras de los Olmos, un municipio de unos cuatrocientos habitantes en el interior de la provincia de Valencia, en la comarca La Serranía. El segundo se ubica en Alcoi, una ciudad de tamaño medio del interior de la provincia de Alicante y el tercero transcurre en la Comarca de *l'Horta*, en las proximidades de la ciudad de Valencia, que abarca, solamente en *l'Horta Sud*, veintidós municipios de una alta densidad demográfica.

Los actores que han participado en estos tres proyectos comprenden instituciones públicas (ayuntamientos, centros de investigación y centros de enseñanza), asociaciones o entidades civiles y técnicos de patrimonio (profesionales liberales y técnicos vinculados a instituciones públicas) (Figura 1).

Figura 1. Interrelación entre los actores de los tres proyectos presentados.





4.1. Valorización patrimonial de la Muela de Santa Catalina (Aras de los Olmos, Valencia)

Esta acción tuvo lugar a lo largo del año 2013 y se enmarca en el proceso de desarrollo del Ecomuseo de Aras de los Olmos, que se había iniciado en el año 2003. La instalación de un parque eólico en la Muela de Santa Catalina y la recuperación de un poblado íbero permitieron poner en marcha un proyecto de educación patrimonial. Entre los objetivos del proyecto se buscaba propiciar una conexión entre los antiguos pobladores y los actuales y reflexionar sobre los efectos de las actividades humanas sobre el entorno. El discurso se centró en los usos del territorio (económico, ocupacional, defensivo, ritual...). El personal técnico del ecomuseo, a través del programa educativo “¿Qué sabes de la Muela?” medió entre arqueólogos y ciudadanos, compartiendo la información obtenida en las excavaciones, las cuestiones que planteaban las evidencias, y recogiendo informaciones, preguntas y sugerencias que aportaron los vecinos y que se incorporaron al proyecto. En este programa se preguntó a diferentes sectores de la población qué conocimientos tenían sobre la Muela de Santa Catalina y cuál era su relación con la montaña. De esta manera se recopiló información sobre botánica, evolución del paisaje de la Muela, caminos tradicionales de acceso, fuentes naturales, historias, anécdotas o sucesos vinculados al lugar, los usos tradicionales y los elementos o hitos paisajísticos y sus significados. Paralelamente se desarrolló una investigación en los archivos municipales que se puso en común durante las visitas y reuniones, para contrastarla con las informaciones proporcionadas por los participantes. Presentaciones, visitas, talleres, entrevistas, paseos y el trabajo con *deepmaps* (Robinson,

Figura 2. Grupo de voluntarios que recuperaron la senda de acceso al yacimiento de la Muela de Santa Catalina (Aras de los Olmos, Valencia).



2010; Least, 1991) permitieron recuperar información valiosa sobre la Muela, sobre las diferentes fases de degradación del yacimiento, sobre los usos del territorio y sobre las percepciones del paisaje por parte de sus actuales habitantes. Esto propició la conexión de las poblaciones del pasado y del presente en base a las actividades tradicionales en un territorio común. Por ejemplo, este vínculo se evidenció posteriormente en la iniciativa del grupo de voluntarios (Figura 2), que recuperaron una senda tradicional que une el poblado íbero con el casco urbano actual, la cual, probablemente también fue transitada por sus antepasados íberos, puesto que aprovecha una de las quebradas naturales de la montaña que desemboca junto al perímetro amurallado exterior del poblado (Pérez y Soler, 2016).

En el desarrollo de este caso se identifica claramente la influencia de la Nueva Museología, dado que se inscribe en el marco de un proyecto museológico basado en la concepción de ecomuseo definida de manera muy específica por Henry Rivière (1982) y que interpretamos como muestra de la reflexión conjunta sobre los resultados de la interacción entre un territorio y sus habitantes desde el pasado, en el presente y hacia el futuro, abarcando aspectos materiales e inmateriales, imbricados de manera indisoluble. Los postulados de la Museología Crítica nos han conducido al cuestionamiento de los discursos unidireccionales y a la construcción de narraciones multivocales. Finalmente, el proceso de patrimonialización del yacimiento arqueológico El Castillejo o Castellar de la Muela, se inscribe directamente en los planteamientos de la Arqueología Pública, según se recoge en la definición de Almansa: “Si la arqueología trata de crear un conocimiento novedoso desde el estudio de los restos materiales de las sociedades pasadas, la Arqueología Pública estudia todas las relaciones entre dicha arqueología y la sociedad contemporánea, con el ánimo de mejorar la coexistencia entre ambos y lograr un entendimiento generalizado del valor y uso de la arqueología” (Almansa, 2010, p.13). En este sentido, la comunicación dialógica permitió a los arqueólogos ampliar el enfoque desde la lectura de las evidencias materiales del pasado en clave estrictamente arqueológica, hacia la comprensión de las interacciones entre dichos restos y las poblaciones posteriores, enriqueciendo de esta manera las interpretaciones de los procesos post-deposicionales que han afectado al yacimiento. Por ejemplo, en las visitas y paseos que realizaron los especialistas con la población local, se plantearon cuestiones como las siguientes: ¿Cuáles podrían ser los caminos de acceso al poblado? ¿Dónde estarían las fuentes de aprovisionamiento de agua? ¿Qué recuerdos tienen los habitantes sobre las ruinas del poblado ibérico?

Asimismo, proporcionaron informaciones adicionales que en estudios futuros podrían completar la recreación de relaciones de los habitantes del pasado con el entorno. Por último, se puso de manifiesto la manera en que se percibe la actividad arqueológica por parte de la población local, las cuestiones que plantean y la evolución de esas percepciones a medida que se profundiza en la construcción conjunta del conocimiento.

4.2. Proyecto de Investigación del yacimiento prehistórico de El Salt-Batoi (Alcoi, Alicante).

La investigación sobre las sociedades neandertales en las comarcas del interior de Alicante se desarrolla desde hace más de veinte años en torno a la excavación del yacimiento arqueológico de *El Salt* (Alcoy). La difusión de los resultados de la investigación ha sido siempre una preocupación tanto del equipo de investigación de la Universidad de la Laguna, como del *Museu Arqueològic Camilo Visedo* de Alcoy (MACVA); las Jornadas de puertas abiertas, exposiciones y conferencias, son pruebas palpables de ello.

Desde el año 2012, en el que nos incorporamos desde el ámbito de la educación a la difusión de los resultados de la investigación, este proyecto contempló la intervención socioeducativa y sociocomunitaria con el objetivo de diseñar un modelo de transferencia de la investigación arqueológica en los territorios más próximos a los yacimientos, incluyendo a la ciudadanía en las reflexiones y preguntas de la investigación y también comprometiéndola en su difusión.

La temática abordada incide directamente en dos cuestiones de interés general para la humanidad actual: la reflexión sobre el ser humano como especie y como ser social, y la interacción con el medio ambiente, es decir, la sostenibilidad. Este último concepto es especialmente potente en relación a la investigación sobre los neandertales: una especie extinguida.

Las acciones se organizaron mediante el trabajo en colaboración del equipo de investigación de yacimiento de El Salt, el Ayuntamiento de Alcoy, la Asociación de Vecinos de Batoi y el *Museu Arqueològic Camilo Visedo* (MACVA). Colabora el CIP Batoi de formación profesional. La relación entre los actores se inició con una primera reunión de los investigadores (arqueólogos y educadores) con el concejal de cultura y participación ciudadana y el director del museo arqueológico, en el que planteamos la necesidad de establecer una comunicación bidireccional con la población. En esta reunión se propuso implicar a las asociaciones locales y al profesorado, en concreto a la asociación de vecinos del barrio de Batoi, anexo al yacimiento, el profesorado del CIPFP Batoi y al profesorado de primaria y secundaria. Se organizó una reunión con todos ellos de la que surgieron propuestas concretas de trabajo con la asociación de vecinos y con el instituto de formación profesional, en los módulos de técnico de animación sociocultural, informática, educación infantil, estética y peluquería.

En un primer momento se planteó a los especialistas la siguientes preguntas: ¿Qué tiene que ver el yacimiento de *El Salt* con nosotros? ¿Por qué es importante conocer y vivir este patrimonio? Las especialistas entonces preguntaron cuáles consideraban que eran problemas actuales del barrio, del municipio y de la sociedad. A partir de estos cuestionamientos se identificaron:

1. Temáticas a trabajar en las que convergían los problemas actuales y los de la investigación arqueológica, como por ejemplo: el uso sostenible del entorno y del territorio, el acceso al agua, el cuidado de las personas mayores en el barrio (y entre los neandertales) como rasgo de identidad humana, el rol de género en el pasado y el presente, la posibilidad de una extinción de la especie (como ocurrió con los neandertales), la importancia del conocimiento de nuestro medio, la conciencia de la herencia de un territorio, como patrimonio a partir del conocimiento de la actividad de las poblaciones del pasado y el contraste entre los modos de vida pasados y presentes.
2. Acciones en las que la colaboración entre los actores contribuiría a desarrollar un ámbito de interés y acción de uno o varios de los otros. Los diferentes actores de este proyecto participaron en diferentes acciones en las que se asociaron de manera flexible. Las acciones que se llevaron a cabo en los años 2014, 2015 y 2016 se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 1. Acciones en el proyecto de El Salt-Batoi. Roles de los actores.

Acción	Propone/-n	Cooperan	Aportan
Escuela de verano Batoi. Julio(2014 y 2015)	Asociación de Vecinos de Batoi	Universitat de Valencia (educación) Ayuntamiento Monitores de la empresa que gestiona la escuela MACVA	Formación de los monitores Recursos educativos Taller específico Investigación sobre percepciones infantiles Desarrollos específicos en el contexto de esa escuela
Actividades alumnado Taller de audiovisuales de la Asociación de vecinos. Abril (2014)	Taller audiovisual Asociación de Vecinos Universitat de València	Investigadores de la Universidad de La Laguna	Explicación de yacimiento y talleres
Jornadas de Puertas abiertas. Julio (2014, 2015, 2016)	Investigadores de la Universidad de La Laguna MACVA	Universitat de València	Visitas guiadas, talleres, documentación, investigación educativa
Animación parque Batoi Mayo (2015, 2016)	Asociación de Vecinos	CIF FP Batoi Universitat de València, Ajuntament de Alcoi, MACVA, Taller de percusión	Ambientación, asesoramiento, recursos, taller música prehistórica, cuenta cuentos...

Producción de musical de ficción prehistórica. Todo el curso (2015)	Escuela de danza Batoi	Asociación de vecinos, padres y madres de alumnado, Ayuntamiento	Recursos, espacios
Página web MACVA (todo el curso (2016)	MACVA, CIP FP Batoi, Asociación de Vecinos	Universitat de València, Universidad de La Laguna	Organización, Información, recursos

Podría pensarse que este programa de actividades es similar al que se desarrollan en otros municipios y yacimientos, si no fuera por los objetivos de horizontalidad, criticidad y dialogicidad establecidos y por el protagonismo, que desde el inicio mismo, asumió la asociación de vecinos y por la asunción por parte de los investigadores de los procesos de planificación y acción de iniciativas de la ciudadanía (Figuras 3 y 4). Cabe señalar que en las primeras actividades el peso de las acciones recayó en los investigadores y el museo, pero que en las más recientes hubo una mayor iniciativa y autonomía por parte de las entidades cívicas y educativas.

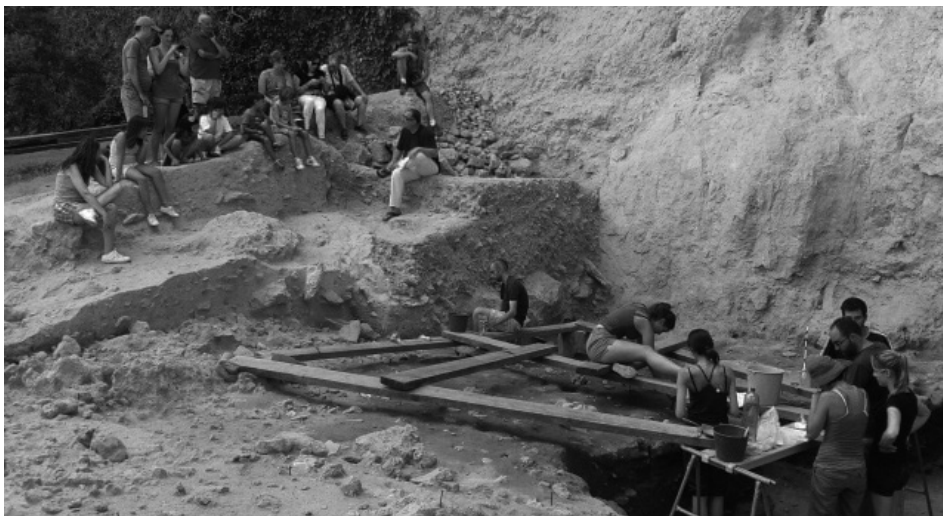
Figura 3. Monitores, docentes y miembros del equipo técnico preparando actividades para la escuela de verano.



Las actuaciones pretenden lograr una arqueología más incluyente y más útil para las comunidades donde actúa, mediante la incorporación de la ciudadanía en la reflexión sobre los objetivos de la investigación y sus resultados. Estos aspectos que se relacionan con el concepto de arqueología participante o comunitaria. Paralelamente a su ejecución, se

realizó una investigación educativa de carácter cualitativo para comprender la construcción de sentido entre los sujetos participantes, a través del análisis y evaluación de los procesos educativos y comunicativos (Jardón, 2016).

Figura 4. Yacimiento arqueológico El Salt, Alcoy. Jornada de puertas abiertas 2015.



En las bases del proyecto identificamos los conceptos de Ciencia Ciudadana, Arqueología Pública y Comunitaria (Almansa, 2010; McGimsey, 1972; Richardson y Almansa, 2015) en la medida en que integra la población del Barrio del Batoi en la reflexión sobre el proceso de investigación del yacimiento y sus resultados. Se corresponde también con los constructos de la Teoría de la Complejidad (Morin, 1999) y la Pedagogía Crítica (Freire, 2009) en los planteamientos de las actividades didácticas. Con respecto a la concepción del territorio como museo, participa de los preceptos puestos en valor por la Nueva Museología (Rivière, 1982).

4.3. *Xarxa d'Entitats pel Patrimoni de l'Horta (Comarca Horta Sud, València)*

En el marco de las Jornadas Europeas de Patrimonio, el *Museu Comarcal de l'Horta Sud* y la *Fundació Horta Sud*, propusieron la celebración de una Jornada de Asociaciones y Patrimonio, con el objetivo de conocerse, poner en común proyectos, y evaluar el impacto del mundo asociativo en la conservación y difusión del patrimonio comarcal. De este en-

cuentro surgió la idea de crear una red de entidades civiles e institucionales, para aprovechar sinergias y trabajar conjuntamente por la recuperación y divulgación del patrimonio, potenciando aspectos como la ecología, la movilidad sostenible, la tolerancia, la inclusión y la igualdad de género (Figura 5).

Figura 5. Jornada Asociaciones y Patrimonio, *Museu Comarcal de l'Horta Sud*.



Las entidades que conforman el germen de esta red son diversas; la *Fundació Horta Sud* trabaja para fortalecer el tejido asociativo de la comarca, *La Fundació Assut*, la Coordinadora en Defensa de los Bosques del Turia y *Per l'Horta*, son entidades cuyas acciones están orientadas a la defensa, conservación y divulgación de los valores paisajísticos y culturales de tres entornos emblemáticos de la comarca: la Albufera, el río Turia y la Huerta Histórica de Valencia. *El Col·lectiu Soterranya* y *L'Horta en Moviment* trabajan desde la perspectiva de la movilidad sostenible, *Campaners d'Alaquàs* y *Campaners de la Catedral de Valencia* llevan años recuperando y transmitiendo el patrimonio material e inmaterial vinculado a las campanas. *Amical Wikimèdia* fomenta el conocimiento libre a través de las herramientas de Wikipedia. El *Centre de Didàctica del Patrimoni*, adscrito al *Institut de Creativitat i Innovació*

Educativa de la Universitat de València combina la formación y la investigación en didáctica del patrimonio, IDECO *Horta Sud* y *Quaderns d'Alaquàs* son instituciones dedicadas a la investigación en el ámbito comarcal y *Museus de l'Horta* engloba a varios museos locales: *Museu de Paterna*, *Museu de Ceràmica de Manises*, *Museu de la Rajolería de Paiporta*, *Museu del Castell d'Alaquàs* y *Museu Comarcal de l'Horta Sud*. Todas tienen en común la visión comarcal, una orientación reivindicativa, una concepción transversal de los valores del patrimonio y la motivación por mejorar la realidad actual desde la acción ciudadana.

Patrimoni sobre rodes, un ciclo passeig pel patrimoni comarcal, en 2016, fue la primera acción impulsada por esta red. Museos, entidades civiles y ayuntamientos, participaron en el diseño y realización de esta actividad, aportando ideas y conocimientos para conformar una ruta de tres días, que reivindicaban aspectos como: el uso de la bicicleta, la agricultura ecológica, la conservación del patrimonio cultural o el respeto por la diversidad. Itinerarios en bicicleta, visitas a museos y elementos patrimoniales, comidas en granjas ecológicas, observaciones astronómicas, charlas y demostraciones, aportaron a participantes y organizadores una visión holística del patrimonio comarcal, poniendo de manifiesto el importante papel que juega la sociedad civil en la educación patrimonial. Cada entidad aportó conocimientos, habilidades y recursos en función de sus características y se diseñó y organizó la ruta de manera consensuada. En palabras de los participantes: "Todos aprendimos de todos, incluso las personas que participaron en las excursiones aportaron conocimientos y reflexiones". La duración de la ruta, la necesaria convivencia y los momentos de esparcimiento, enriquecieron la experiencia de aprendizaje y contribuyeron al fortalecimiento de los vínculos entre los miembros de la red.

Las acciones de la XEP (*Xarxa d'Entitats pel Patrimoni* o Red de entidades por el Patrimonio) se ajustan a los principios de la Pedagogía Crítica y la Nueva Museología en la construcción de discursos y en la apertura al territorio, como también ocurría con los proyectos anteriormente descritos.

4.4. Análisis de características comunes

Como principios educativos, estas acciones comparten la idea freiriana respecto a que: "Los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo" (Freire, 2009, p. 50).

4.4.1 Los procesos

Los tres casos han requerido de la realización de reuniones periódicas con los agentes implicados para la toma de decisiones. El contenido de estas reuniones fue: recabar información respecto a los conocimientos y medios que cada colectivo aportaba al proyecto conjunto de

educación patrimonial, tomar decisiones para desarrollar una programación y repartir responsabilidades en cada una de las acciones. La tipología de las acciones fue: visitas, entrevistas, charlas, itinerarios y talleres, que se diferencian de los que se programan habitualmente, en la implicación de los participantes, tanto en la elección del formato, como en el diseño y en la realización por parte de entidades ciudadanas. En los tres proyectos se parte de los problemas y preocupaciones actuales, relacionándolos con los elementos físicos del patrimonio: los efectos del uso del territorio en el paisaje de la Muela (Aras de los Olmos), la construcción identitaria basada en el desarrollo del proyecto comunitario en Batoi (Alcoi), el conocimiento compartido de elementos patrimoniales y proyectos ecológicos, relacionándolos con la movilidad sostenible y el uso de la bicicleta, en el área metropolitana de Valencia.

Todos ellos, parten de la consideración de que los sujetos son protagonistas de la investigación y de la acción, y que la finalidad es la transformación social (Villasante, 2006; Villasante y Montañés, 2002). La relación educativa ha sido en los tres casos a largo plazo, entre tres y doce años de recorrido. La cultura de relación que mejor definiría los modelos que hemos descrito es similar al denominado *mosaico móvil* definido por Hargreaves (2005) para las culturas de colaboración del profesorado. Frente a las culturas modernas de colaboración con o sin liderazgo, el mosaico móvil se estructura con límites difusos, de manera flexible y dinámica y con categorías y pertenencia a grupos entremezclados. Se definen acciones y los grupos o entidades participan en partes o en todo el proyecto, asumiendo diferentes roles en función de sus capacidades, intereses y disponibilidad. Para estructurar y potenciar redes de cooperación ciudadana hay que tener en cuenta que los resultados evaluables deben comprobarse mínimo a los cinco años, todo grupo es autónomo, desarrolla relaciones no jerarquizadas pero muy coordinadas, los grupos se motivan y desarrollan por sí mismos a partir de un proyecto o propuesta inicial y no parten de ningún a priori. El interés y la necesidad alimentan la experiencia (Puig, 1992).

Las características y objetivos son diferentes, aunque comparten algunos rasgos comunes, como el interés por establecer un diálogo auténtico entre los investigadores y la población y por transmitir y construir los valores sociales del patrimonio, partiendo de temas de interés general, como la problemática medioambiental, la diversidad social y cultural o el tratamiento de los roles de género.

4.4.2 Los roles

El papel de los ayuntamientos ha sido el de facilitadores, bien desde el punto de vista administrativo, bien aportando recursos propios para la organización o mediando en la consecución de fondos externos. Los museos, universidades y los técnicos de patrimonio han ejercido una doble función, la de investigadores y comunicadores, entendiendo esta comunicación en sentido bidireccional, como emisores y receptores. Los mediadores y profesionales de enseñanza han colaborado en el proceso, facilitando los canales de

comunicación y aportando propuestas de divulgación concretas. Las entidades, asociaciones y personas que han participado en estas acciones han tenido un papel variado: como receptores de la información han aportado sus reflexiones sobre la investigación, como informantes, han contribuido a la construcción del conocimiento y como organizadores y participantes, han enriquecido los proyectos con sus ideas y aportaciones. Las relaciones entre los actores de estos proyectos se han materializado en las reuniones periódicas de preparación, durante el desarrollo y durante las evaluaciones posteriores.

4.4.3 *Las dificultades*

Identificamos una serie de dificultades, que son comunes, pero que ejemplificamos a continuación en el contexto de uno de los proyectos:

- Necesidad de adaptación de las metodologías y los lenguajes. Por ejemplo en el proyecto de patrimonialización de la Muela de Aras de los Olmos, algunos participantes precisaron de una adaptación de la representación gráfica de territorio o elaboraron una propia.
- Diferencias y prejuicios al respecto de las ideas sobre la educación y la ciencia. En el proyecto de *El Salt*, por ejemplo, fue necesario facilitar la conexión entre los problemas del pasado y del presente, ya que está enraizada la creencia de que los investigadores elaboran un conocimiento que no tiene relación ni utilidad para el presente y que no puede ser comprendido por cualquier persona. También tuvimos que romper con la idea del aprendizaje como transmisión unidireccional de conocimientos y trabajar desde el constructivismo orientado al aprendizaje significativo, reflexivo y crítico.
- Diferencias en las culturas organizativas y los ritmos decisorios y de ejecución entre las instituciones y los colectivos. Esa dificultad se expresó con más intensidad en la XEP, porque los procedimientos y la agilidad en la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades, en una red de carácter mixto, produce desencuentros.

4.4.4 *Fortalezas y resultados*

De la evaluación conjunta de los agentes, respecto de las acciones, se definen los siguientes resultados:

- Se produce un enriquecimiento mutuo de los participantes respecto a sus miradas; los habitantes del territorio incorporan a su mirada las informaciones sobre el pasado, que favorecen la patrimonialización a través de acciones propuestas por ellos mismos. Por su parte, los expertos, recaban informaciones y las incorporan a sus interpretaciones, surgiendo en este intercambio preguntas para la investigación.
- Se construyen espacios de comunicación a medio y largo plazo, que además favorecen la valoración y conservación del patrimonio.

- Surgen propuestas relacionadas con las necesidades de cada una de las entidades y agentes participantes, derribando los muros de prejuicios y construyendo el diálogo.

5. Discusión

A continuación contrastamos los resultados de los proyectos presentados con aspectos relacionados con la definición de modelos de educación patrimonial, con la educación patrimonial informal y con la didáctica del patrimonio arqueológico. Reflexionamos también sobre los grados de participación descritos en la bibliografía.

5.1. Modelos para la comprensión y mejora de la calidad en Educación Patrimonial

A lo largo de las páginas anteriores intentamos responder al reto de “mostrar estos proyectos educativos más allá del análisis de sus resultados finales y más evidentes, cuando sabemos que la clave en todo programa educativo es conocer su diseño, sus procesos de implementación y sus resultados, no solo en términos cuantificables, sino cualitativos, de desglose y reflexión” (Fontal e Ibáñez, 2015, p.16). ¿Es posible vislumbrar un modelo a través de estas prácticas? ¿En qué se aproximan o se alejan estas prácticas de los modelos previamente definidos?

En los últimos veinte años la educación patrimonial en el estado español ha conocido un desarrollo notable y es de remarcar el esfuerzo de inventario y sistematización de las experiencias que se hecho desde la investigación y desde el OEPE (Observatorio de Educación Patrimonial de España) con el objetivo de mejorar la calidad educativa. Tras un análisis de los modelos existentes y la definición de un modelo integral (Fontal, 2003), posteriormente se ha propuesto una nueva clasificación de modelos de didáctica del patrimonio, teniendo en cuenta las variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fontal y Marín, 2011). Las acciones presentadas se distinguen de estos modelos, más próximos a la educación formal y no formal, por situarse en la educación informal y por el paradigma pedagógico crítico y de la praxis social en el se inscriben. No obstante, interesa el contraste con los modelos planteados, ya que el objetivo de este trabajo es aproximarse a la definición conceptual de un modelo horizontal de educación patrimonial. Esta aproximación y su utilidad deberá contrastarse en el futuro a partir de otras experiencias que compartan los rasgos y estrategias que venimos dilucidando, como por ejemplo la red que está desarrollando la Universitat Jaume I en la provincia de Castellón.

Las experiencias en los tres casos evitan el “modelo centrado en el docente” o experto, muy al contrario, tienen como objetivo establecer un diálogo horizontal en el que los conocimientos de las personas expertas y las no expertas intervengan en la construcción conjunta de conocimiento. La construcción de la relación educativa requiere de la comprensión de la diferencia cultural que, en palabras de Armengual (2015):

(...) tiene que ver con la disposición de conocimientos y con la distribución de prácticas que existen unas al lado de otras y que, más que negadas, deben ser negociadas. En el estudio de este proceso de negociación cultural es importante no desatender la naturaleza inconmensurable de los significados y juicios que son producidos por los diversos agentes participantes. (p. 105).

En esta negociación, según la misma autora, se transforma la cultura hegemónica en algo distinto, más subjetivo, a través de un proceso colectivo e intersubjetivo de apropiación.

Estas experiencias comparten con el “modelo centrado en el discente” (Fontal y Marín, 2011, p. 93) la concepción constructivista, la metodología activa y la conexión con la realidad propia. Se aproximan más al “modelo centrado en el discente, el contenido y el contexto” (p.95), por el protagonismo de los agentes, pero se distinguen, en que se centran más intensamente en el desarrollo comunitario y en que no se trata de programas institucionales, sino de estrategias en el sentido definido por la Teoría de la complejidad:

La oposición programa estrategia salta a la vista. El programa constituye una organización predeterminada de la acción. La estrategia encuentra recursos y rodeos, realiza inversiones y desvíos. El programa efectúa la repetición de lo mismo en lo mismo, es decir, necesita de condiciones estables para su ejecución. La estrategia es abierta, evolutiva, afronta lo imprevisto, lo nuevo, el programa no improvisa e innova. La estrategia improvisa e innova. El programa solo puede experimentar una dosis leve y superficial de alea y obstáculos en su desarrollo. La estrategia se despliega en las situaciones aleatorias, utiliza el alea, el obstáculo, la diversidad, para alcanzar sus fines. El programa solo puede tolerar una dosis leve o superficial de errores leves en su funcionamiento. La estrategia saca provecho de sus errores. El programa necesita el control y la vigilancia computante. La estrategia no solo necesita control y vigilancia, sino en todo momento, competencia, iniciativa, decisión y reflexión. (Morin, Domingo Motta y Roger Ciurana, 2003, p. 31-32)

5.2. La didáctica del patrimonio informal

En la educación formal, los desarrollos curriculares prescritos por las administraciones educativas han recogido con mayor o menor intensidad la educación patrimonial entre sus

objetivos, y el profesorado la ha incorporado de manera desigual en nuestro sistema educativo, a través de metodologías centradas en el docente o en el discente. Por otro lado, ha aumentado exponencialmente la oferta de programas educativos no formales desde las instituciones museísticas. Con mayor timidez se ha incorporado la educación patrimonial en el ámbito informal. Desde la educación social y el desarrollo comunitario, los mediadores o educadores se han orientado más al patrimonio natural (en el que tradicionalmente se realizan actividades de tiempo libre y educación juvenil), que al cultural. Sin embargo, empiezan a surgir propuestas, algunas de ellas desde el desarrollo comunitario, en las que se incorpora el arte y el patrimonio desde diferentes miradas (Fontal, García e Ibáñez, 2015).

5.3. La didáctica de patrimonio arqueológico

Los tres casos que hemos presentado arriba se relacionan fundamentalmente con el patrimonio arqueológico y el territorio. Además se incorporan las miradas de los agentes, transformándolas en acciones. Si bien la didáctica del patrimonio arqueológico tiene una larga trayectoria, iniciada en nuestro país a finales de los años ochenta del siglo pasado, y profundamente desarrollada para el ámbito escolar y museístico (Santacana y Serrat, 2005; González-Marcén, 2002) la educación en el ámbito informal choca frecuentemente con los criterios de conservación de bienes que, sobre todo en el ámbito rural, se encuentran insuficientemente protegidos. El desarrollo comunitario en el ámbito rural y los ecomuseos, así como los proyectos de interacción que hemos presentado, contribuyen a la creación de discursos multivocales y a la patrimonialización de espacios por sus habitantes. El diálogo entre los equipos de investigación arqueológica y los habitantes de los espacios permite periodos de convivencia en los que es posible construir espacios de comunicación. No obstante, las excavaciones arqueológicas y las restauraciones del patrimonio tienen una duración temporal limitada, por lo que es esencial mantener el contacto entre investigadores y ciudadanía, para desarrollar los proyectos y favorecer la interacción. Los ejemplos que hemos presentado requieren de un ritmo de relación a medio plazo y una adecuación a los horarios y agendas de los participantes, similar a las metodologías de desarrollo comunitario y al trabajo etnográfico.

5.4. Los procesos de participación ciudadana en el patrimonio cultural

De entre los modelos de participación social en patrimonio analizados por Cardona (2016) hay dos modelos que concuerdan con los casos presentados. Se trata de los que se denominan *critical approach* y *multivocal approach* de Matsuda y Okamura. “En estos modelos,

el público establece una relación más horizontal con el arqueólogo, investigador o gestor y adopta un rol más activo en la construcción de conocimiento y la toma de decisiones”(p. 16). Tanto esta autora como Pérez y Soler (2016) establecen una gradación en el nivel de participación: pasiva, activa, colaborativa e iniciadora. Los tres casos presentados se sitúan entre estos dos últimos, ya que se inician en la fase de colaboración pero terminan generando propuestas y desarrollos propios que en algún caso llegan a ser independientes.

6. Conclusiones

Este estudio constituye una aportación a la construcción de modelos en educación patrimonial. Se han comparado las características de tres casos reales de participación civil en procesos de patrimonialización, que constituyen también ejemplos de educación patrimonial informal, con modelos definidos desde el campo de la educación patrimonial y de la arqueología pública.

Los casos analizados se aproximan a el modelo centrado en el discente, el contenido y el contexto definido por Fontal y Marín (2011) pero al desarrollarse en el ámbito informal, intervienen otras variables: la duración de la relación educativa, el desarrollo comunitario que los acompaña y la metodología más cercana a la estrategia que al programa.

Coincide con los modelos de participación definidos desde la arqueología pública, en la comunicación dialógica y la construcción de un discurso multivocal, aunque los objetivos educativos no queden tan claramente definidos en estos modelos, como en los casos que hemos presentado.

La dificultad es sistematizar en un solo modelo acciones que no responden a programas rígidos, ni en cuanto a los actores participantes, ni en cuanto a los contextos de acción, ni respecto a las propuestas, sino que se van configurando en el dialogar y en el hacer.

El marco para el desarrollo de la educación patrimonial horizontal en el ámbito informal precisa de estrategias basadas en la comunicación dialógica, una relación de media o larga duración, orientada al desarrollo comunitario y que promueva el desarrollo de las iniciativas de los actores participantes.

7. Referencias

Abellán-García Barrio, Á. (2011). Teoría dialógica de la comunicación: devolver al hombre-con-el-hombre al centro de la investigación. *Revista Comunicación y Hombre*, 7, 213-222.

- Almansa, J. (2010). Towards a public archaeology. AP: *Online Journal in Public Archaeology*, 0, 1–3. DOI: <http://dx.doi.org/10.23914/ap.v1i1.2>
- Ariño, A. (1997). *Sociología de la cultura: la constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Armengual, I. (2015). *A ras de suelo. La educación en museos como encrucijada de discursos, pedagogías, experiencias compartidas y mucho más*. Gijón: Trea
- Asenjo, E.; Asensio, M. y Rodríguez Moneo, M. (2012). Aprendizaje informal. En: Asensio, Rodríguez, Asenjo y Castro (eds.), SIAM. *Series iberoamericanas de museología*. 2 (pp.39-53). Recuperado de <http://www.uam.es/mikel.asensio>
- Cardona, G. (2016). Implicación social y patrimonio. Un cruce de caminos entre arqueología pública, arqueología comunitaria y didáctica de la arqueología. En: Díaz-Andreu, M.; Pastor, A.; Ruiz, A. (coords). (2016) *Arqueología y comunidad*. (pp.13-34). Madrid: JAS Arqueología.
- Díaz Andreu, M.; Pastor, A.; Ruiz, A. (2016). *Arqueología y comunidad. El valor social del patrimonio arqueológico en el siglo XXI*. Madrid: JAS Arqueología.
- Escribano, A. (2015). Utilización del patrimonio para el aprendizaje de la historia en educación infantil. Experiencia educativa “Esta clase es un Museo!” Pulso, 38, 179-205.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón:Trea.
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2015). Educación y patrimonio: de las prácticas a las reflexiones o el pensamiento sobre la acción pensada. En: Fontal, O.; García, S.; Ibáñez, A. (coords.) *Educación y patrimonio. Visiones caleidoscópicas*.(pp.15-18). Gijón: Trea.
- Fontal, O. y Marín, S. (2011). Enfoques y modelos de educación patrimonial en programas significativos de OEPE. EARI, *Educación Artística Revista de Investigación*, 2, 91-96.
- Freire, P (2009). *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009a). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Giroux, H.A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- González-Marcén, P. (2002). Arqueología y enseñanza. La Función social y educativa de los museos. IV Seminari Arqueologia i Ensenyament. Barcelona, 14-16 de novembre, 2002. *Treballs d'Arqueologia* 8, 1-8. Barcelona: UAB. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/114750>
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1972). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Jardón, P. (2016). La Prehistoria como medio de inclusión en la reflexión sobre usos del territorio y las relaciones humanas: El Salt (Alcoi). En: Díaz-Andreu, M.; Pastor, A.; Ruiz, A. (coords.). (2016) *Arqueología y comunidad*. (pp. 169-190). Madrid: JAS Arqueología.
- Least, W. (1991). *Prairie Earth (a deep map): An epic history of the Tallgrass prairie country. The travel trilogy*. New York: Mariner Books.

- Marín, S. (2013). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso*, 36, 115-132.
- Marshall, Y. (2002). What is community archaeology? *World Archaeology*, 34, 211-220.
- McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (2008). Pedagogía crítica: *De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- McGimsey, Ch. (1972). *Public archeology*. New York: SeminarPress
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado* (REIFOP), 15 /1, 81-90. Recuperado de: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/166/1700>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco
- Morin, E., Domingo Motta, R., & Roger Ciurana, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez, C.I., Soler, B. (2016). Patrimonio y participación ciudadana: ejemplos y reflexiones desde el País Valenciano. En: Díaz-Andreu, M.; Pastor, A.; Ruiz, A. (coords). *Arqueología y comunidad*. (pp. 225-242). Madrid: JAS Arqueología.
- Puig, T. (1992). *Animación sociocultural, cultura y territorio*. Madrid: Editorial Pirámide
- Richardson, L.J. y Almansa-Sánchez, J. (2015). Do you even know what public archaeology is? Trends, theory, practice, ethics. *World archaeology*, 47/2, 194-211.
- Rivière, H. (1982). *La muséologie selon Georges Henri Rivière*. Paris: Bordas.
- Robinson, M. (2010). Propuesta metodológica para una primera fase de una etnoarqueología multivocal: la Muela de Santa Catalina en Aras de los Olmos. *Revista Valenciana de Etnología*, 5, 153-166.
- Santacana, J. y Serrat, N. (2005). *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel.
- Socientize (2013). *Green Paper on Citizen Science: Citizen Science for Europe. Towards a better society of empowered citizens and enhanced research*. Brussels, European Commission. Recuperado de: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/green-paper-citizen-science-europe-towards-society-empowered-citizens-and-enhanced-research>
- Trilla, J. (1997). *Animación sociocultural*. Teorías, programas y ámbitos. Barcelona: Ariel.
- Villasante T. R. y Montañés M. (2002). Algunos cambios de enfoque en las ciencias sociales. En: Villasante, T.R.; Montañés, M.; Martí, J.(coords.), *La investigación social participativa*. (pp. 13-28). Barcelona: El Viejo Topo.
- Villasante T. R. (2006) *Desbordes creativos: Estilos y estrategias para la transformación social*. Madrid: La Catarata.

Sugerencia de cita:

Jardón, P. y Pérez Herrero, C. (2017). Aproximación a un modelo de educación patrimonial horizontal a partir de tres casos. *Pulso. Revista de Educación*, 40, 53-75
